



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



RICKISON CRISTIANO DE ARAÚJO SILVA

**SULEANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PRÁTICAS
INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NO TELETANDEM**

Campina Grande - PB
2024

RICKISON CRISTIANO DE ARAÚJO SILVA

**SULEANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PRÁTICAS
INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NO TELETANDEM**

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

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

Campina Grande - PB

2024

S586s Silva, Rickison Cristiano de Araújo.
Suleando a formação de professores de espanhol : práticas interculturais e decoloniais no Teletandem / Rickison Cristiano de Araújo Silva. – Campina Grande, 2024.
326 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".
Referências.

1. Formação de Professores – Espanhol. 2. Teletandem. 3. Suleamento. 4. Vozes do Sul. 5. Decolonialidade. I. Souza, Fábio Marques de. II. Título.

CDU 377.8:811.134.2(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

RICKISON CRISTIANO DE ARAÚJO SILVA

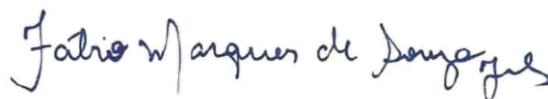
SULEANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NO TELETANDEM

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

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

Tese aprovada em 22 de novembro 2024.

Membros Titulares:



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



Profa. Dra. Doris Cristina V. S. Matos (PPGL – UFS)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente

 ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Data: 09/01/2025 11:31:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias (PPGED – UNESP)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente

 ISIS MILREU
Data: 06/02/2025 20:05:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Isis Milreu (PPGLE – UFCG)
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente

 JOSILENE PINHEIRO MARIZ
Data: 22/01/2025 08:14:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Dedico este trabalho:

Aos meus avós paternos, Socorro e Carlos, que sempre me apoiaram a lutar pelos sonhos, ensinando-me a verdadeira importância da Educação;

A todas as Vozes do Sul que têm resistido diariamente aos silenciamentos infligidos pela nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

“*Gracias a la vida que me ha dado tanto [...]*”
Gracias a la vida, de Violeta Parra.

Ao revisitar meus quatro anos de doutoramento, percebo que a vida me deu muito mais do que esperava. Embora este caminho tenha sido, por vezes, solitário, não o trilhei sozinho. Muitas pessoas estiveram comigo, cada um de forma única e, ainda que silenciosamente, foram fundamentais para que eu concluísse essa etapa. Por isso, agradeço:

A **Deus**, por tudo o que Ele fez e faz em minha vida, sou grato pelo Seu cuidado, amor e proteção constantes, e pelas bênçãos com as quais tenho sido agraciado. Sua presença e força foram essenciais para que eu tivesse paciência e sabedoria, não permitindo que o desânimo chegasse, e pudesse concluir este sonho.

Aos meus avós paternos, **Socorro e Carlos**, exemplos de amor, doação e simplicidade. Agradeço pelas orações e por serem meus maiores incentivadores a lutar pelos meus sonhos, além de me mostrarem, desde tão cedo, que o estudo é o melhor caminho para mudar e transformar vidas.

À minha mãe, **Cícera**, pelo amor e apoio incondicional. Mesmo sem compreender plenamente o que significa ser doutor, a senhora sempre me apoiou e se orgulhou de mim. Sou grato por compreender minhas ausências durante a realização deste trabalho.

Ao meu pai, **Robson** (*in memorian*), que, mesmo não estando mais presente fisicamente, permanece vivo em minhas lembranças e conquistas. Espero que o senhor esteja vendo tudo isso e se sinta orgulhoso ao ver seu filho se tornando Doutor.

Às minhas irmãs, **Eduarda e Clara**, por serem a luz que ilumina minha vida. Sou grato pelo amor, pelas risadas e pela irmandade que só cresce ao longo dos anos, além do carinho e incentivo que me oferecem diariamente.

À toda minha **família** que sempre torceu por mim e contribuiu para a concretização deste estudo. Em especial, tia **Ivete**, minha madrinha, sou imensamente grato pelo incentivo que me deu desde muito cedo em meus estudos e nos das minhas irmãs.

Ao meu orientador, **Fábio Marques de Souza**, por quem tenho grande carinho e respeito. Além de orientador, encontrei um amigo, cuja presença tem sido fundamental em minha trajetória. Agradeço por cada orientação e conselhos cuidadosos e valiosos, que foram essenciais ao longo do doutoramento. A confiança que você depositou em mim e a autonomia que me concedeu permitiram desenvolver minhas ideias e, acima de tudo, me formar como pesquisador. Agradeço por acreditar em mim muito mais que eu mesmo, por todas as oportunidades e por me incentivar a alçar voos mais altos. Concluir esta etapa formativa ao seu lado é uma imensa alegria para mim.

Às professoras doutoras **Ana Cristina Biondo Salomão, Dóris Cristina V. S. Matos, Isis Milreu, Josilene Pinheiro-Mariz, Lilian Barbosa e Rozana Aparecida Lopes Messias**, pela interlocução e pela disponibilidade em colaborar com este trabalho em diferentes

momentos. Sou grato pela leitura atenta, pelas valiosas contribuições e redimensionamentos realizados durante o Fórum de Pesquisa do PPGLE, quando esta tese ainda era um projeto, assim como no exame de qualificação e na defesa da Tese. As senhoras têm contribuído de forma significativa para a minha formação acadêmica ao longo dos anos. Obrigado!

Aos professores do PPGLE, com quem eu tive a oportunidade de dialogar ao longo das disciplinas, **Denise Lino, Edmilson Rafael e Herbett Neves**, agradeço pelos conhecimentos e reflexões compartilhados. Seus olhares atentos foram fundamentais para minha formação. Além disso, agradeço aos demais professores do PPGLE, com quem convivi durante as Reuniões de Colegiado e nas comissões que integramos, em especial à **Márcia Tavares, Manassés Xavier e Marta Nóbrega**. Vivenciei de perto o trabalho cuidadoso e comprometido que todos realizam em prol de nossa formação.

Às professoras **Monica Ferreira Mayrink O' Kuinghttons e Heloisa Brito de Albuquerque Costa**, agradeço por me permitirem cursar a disciplina *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas Mediado por Tecnologias* no Programa de Pós-Graduação em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana), da Universidade de São Paulo (USP). Além disso, agradeço também ao professor **Sérgio Raimundo Elias da Silva** pela possibilidade de realizar a disciplina *Aquisição e Aprendizagem de Língua Estrangeira* no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Às coordenadoras do PPGLE, **Isis Milreu e Denise Lino**, pela dedicação e atenção ao desenvolver de forma exemplar as atividades administrativas durante seus períodos de gestão, enquanto estive como discente deste programa. Ao secretário do PPGLE, **Júnior**, pela disponibilidade e atenção quando necessitei.

Aos colegas da representação discente, **Paulo Ricardo, Roberto Barbosa, Vilanny, Manuella, Beatriz, Helaine e Jaqueline**, pela parceria e comprometimento com as demandas dos discentes e do PPGLE, contribuindo para o seu desenvolvimento.

A **Roberto Barbosa**, pela amizade construída além da academia. Sou grato pela escuta atenta e pelo olhar cuidadoso, amigo. Também agradeço pela leitura e revisão linguística deste texto.

Aos meus amigos e amigas da vida, com que compartilho sonhos, medos e momentos, tanto tristes quanto alegres: **Bruna, Erik, José Veranildo, Murilo, Stive, Eduardo, Neto, Nathalia Maria, Lucas, Juliana, Railson, Thayse, Iago, Sahara, Patrick, Sávio, Hellen, Derlan e Roberto**. Obrigado do fundo do meu coração pelo afeto diário, pelas risadas e pelos bons momentos inesquecíveis que vivemos juntos. Cada um de vocês é especial para mim!

Aos queridos **colegas da primeira turma de doutorado do PPGLE**, pelo companheirismo, conversas e apoio que atravessaram a pandemia, as telas e as distâncias. Em especial, agradeço a **Alachermam, Carol, Lúcia Serafim (Malu) e Vanda** pelas trocas singulares, e a **Naeliton**, um amigo que o PPGLE me proporcionou.

Às amigas e companheiras do grupo de pesquisa, **Helaine, Laís e Carol**. A amizade, o companheirismo e as nossas trocas sobre o Teletandem e sobre a vida foram fundamentais. Em especial, agradeço a **Helaine**, minha ex-orientanda da Licenciatura em Letras – Espanhol da UEPB, que se tornou uma amiga. Sou imensamente grato por ter aceitado gentilmente o convite

para mediar as interações do Teletandem, contribuindo de forma única com esta pesquisa. Agradeço o seu apoio, sua torcida e amizade que construímos ao longo desses anos. Torço muito por você!

A todos os meus professores de espanhol. Sou grato pela semente que cada um de vocês plantou no docente que sou hoje. Agradeço especialmente à minha primeira orientadora, Dra. **Cristina Bongestab**, um exemplo de profissional que sempre acreditou no meu potencial, e me incentivou a “*alcanzar vuelos más altos*”.

À equipe da *Mediateca* da UNAM, nas pessoas de **María de la Paz Adelia Peña Clavel**, **Anelly Mendoza Díaz** e **Gaspar Rodríguez Cuellar** pela parceria estabelecida. Agradeço, de forma especial, a **Anelly** pela generosidade e comprometimento, tornando nossas sextas-feiras uma jornada significativa de aprendizagem, garantindo que as interações fluíssem e dessem certo. Agradeço também a **Gaspar** pelo suporte técnico fundamental durante as interações.

A todas as **licenciandas em Letras – Espanhol**, minhas alunas naquele período, que realizaram com dedicação as interações de Teletandem e aceitaram generosamente colaborar com a pesquisa, em especial a **Araújo, Juliana** e **Marisol**. Durante e após esse período, pude aprender bastante com todas vocês.

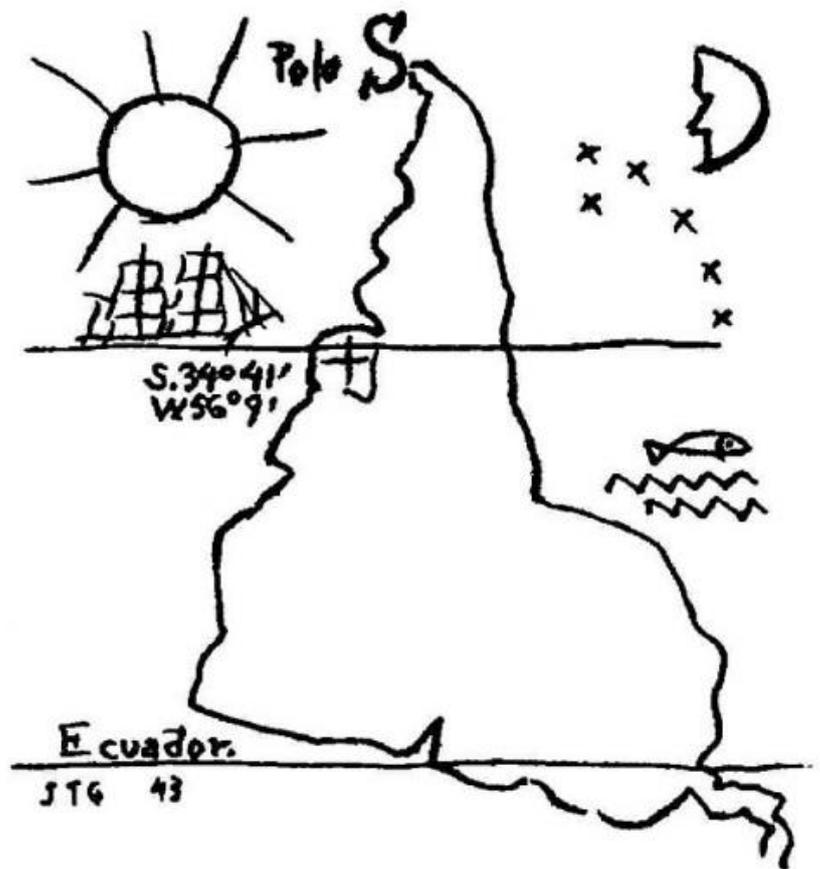
Aos meus **colegas professores do IFRN – Pau dos Ferros**, pelo companheirismo e pela amizade cultivada ao longo da minha passagem pelo Campus enquanto professor visitante, que tornaram os dias de trabalho e a escrita da tese mais leves.

A todos os **meus alunos**, tanto os atuais quanto aqueles que já trilharam este caminho comigo, por me desafiarem a ser, a cada dia, um profissional melhor, mais atento, inclusivo e humano. Vocês me fazem enxergar a sala de aula como um espaço de transformação, de afeto e de troca.

À **Universidade Federal de Campina Grande** e a **Universidade Estadual da Paraíba**, duas instituições que posso chamar de minhas casas. Elas me acolheram e me formaram como professor e pesquisador. Viva a educação pública, gratuita e de qualidade!

À **Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ)**, pelo incentivo a pesquisa e apoio financeiro, contribuindo para a realização desta tese.

A **todas as pessoas** que, direta e indiretamente, citados ou não, me ajudaram ao longo da caminhada e vibram com minhas conquistas. *!Gracias!*



América Invertida (Torres García, 1943, p. 393).

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas, uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade” (Bell Hooks, 2013, p. 273).

RESUMO

Esta tese, filiada à Linguística Aplicada Suleada (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019) e aos Estudos Decoloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2010; Walsh, 2005, 2010), tem como objetivo geral investigar se e de que forma as sessões de interação no Teletandem, realizadas a partir de Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) suleados, podem promover o suleamento e o desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais na formação inicial de professores de espanhol com e a partir das Vozes do Sul latino-americanas. Com os objetivos específicos, pretende-se: a) evidenciar de que forma as Vozes do Sul latino-americanas foram abordadas, compreendidas e discutidas pelas participantes ao longo das interações de Teletandem; b) analisar os sentidos e as práticas linguísticos-interculturais e decoloniais desenvolvidas durante as interações de Teletandem com e a partir da Vozes do Sul latino-americanas; e c) verificar as contribuições e potencialidades dos Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) suleados no desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais na formação inicial de professores de espanhol. Metodologicamente, trata-se de uma investigação alinhada ao paradigma interpretativista (Bortini-Ricardo, 2008; Moreira; Caleffe, 2008), de natureza qualitativa (André, 1995; Ludke; André, 1986; Bortini-Ricardo, 2008; André; Gatti, 2010) e de cunho netnográfico (Kozinets, 2014). Os dados do estudo foram gerados e coletados durante as práticas de Teletandem Institucional Integrado, realizadas no Componente Curricular eletivo “Práticas de intercâmbio linguístico-cultura via Teletandem”, no curso de Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba, campus 1. As participantes da pesquisa são três licenciandas, futuras professoras de espanhol, matriculadas no referido componente curricular que realizaram as sessões de Teletandem com estudantes mexicanos, da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Foram adotados os seguintes instrumentos de geração e coleta de dados: questionário inicial, gravações das sessões de interação e mediação no Teletandem, diários de bordo reflexivo, relatório final das atividades telecolaborativas e uma entrevista. Por meio da análise episódica (Kilomba, 2019), pude criar uma sequência de cenas temáticas que evidenciou como ocorreu o processo de suleamento da formação docente das futuras professoras de espanhol. Os episódios evidenciaram que os PDMITs desempenharam um papel estratégico ao longo das interações, proporcionando além da visibilidade das Vozes do Sul, o contato e a (re) descoberta dessas vozes pelas participantes. Isso contribuiu para as discussões entre os pares durante a prática telecolaborativa e para a compreensão das questões que atravessam esses sujeitos, historicamente silenciados, ocultados e subalternizados. As futuras professoras de espanhol (des) construíram alguns sentidos e práticas (de) coloniais, rompendo algumas visões e conceitos formados através da ótica colonial. Elas passaram a compreender a existência e a necessidade de considerar outras formas de ver e pensar o mundo, desenvolvendo um olhar mais amplo e sensível em relação ao outro. Nesse sentido, percebe-se que nossos currículos, tanto universitário quanto escolar, ainda são concebidos a partir da ótica colonial, tornando-se urgente a realização do giro decolonial como um caminho possível para transformar nossa sociedade e sulear nossas práticas.

Palavras-chave: Suleamento; Vozes do Sul; Teletandem; Decolonialidade; Formação de professores de espanhol.

RESUMEN

Esta tesis, afiliada a la Lingüística Aplicada Sureada (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019) y a los Estudios Decoloniales (Quijano, 2005; Mignolo, 2010; Walsh, 2005, 2010), tiene como objetivo general investigar si y de qué manera las sesiones de interacción en Teletándem, realizadas a partir de Prototipos Didácticos Mediadores de Interacciones de Teletándem (PDMIT) sureados, pueden promover el sureamiento y el desarrollo de prácticas interculturales y decoloniales en la formación inicial de profesores de español con y a partir de las Voces del Sur latinoamericanas. Con los objetivos específicos, se busca: a) evidenciar de qué manera las Voces del Sur latinoamericanas fueron abordadas, comprendidas y discutidas por las participantes a lo largo de las interacciones en Teletándem; b) analizar los sentidos y las prácticas lingüístico-interculturales y decoloniales desarrolladas durante las interacciones en Teletándem con y a partir de las Voces del Sur latinoamericanas; y c) verificar las contribuciones y potencialidades de los Prototipos Didácticos Mediadores de Interacciones de Teletándem (PDMIT) sureados en el desarrollo de prácticas interculturales y decoloniales en la formación inicial de profesores de español. Metodológicamente, se trata de una investigación alineada al paradigma interpretativista (Bortini-Ricardo, 2008; Moreira; Caleffe, 2008), de naturaleza cualitativa (André, 1995; Ludke; André, 1986; Bortini-Ricardo, 2008; André; Gatti, 2010) y de carácter netnográfico (Kozinets, 2014). Los datos del estudio fueron generados y recopilados durante las prácticas de Teletándem Institucional Integrado, realizadas en el Componente Curricular electivo “Prácticas de intercâmbio lingüístico-cultura via Teletandem”, en el curso de Letras – Español, de la Universidad Estatal de Paraíba, Campus 1. Las participantes de la investigación son tres licenciandas, futuras profesoras de español, matriculadas en el componente curricular mencionado, que realizan las sesiones de Teletándem con estudiantes mexicanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fueron adoptados los siguientes instrumentos de generación y recopilación de datos: cuestionario inicial, grabaciones de las sesiones de interacción y mediación en Teletándem, diarios de a bordo reflexivos, informe final de las actividades telecolaborativas y una entrevista. A través del análisis episódico (Kilomba, 2019), pude crear una secuencia de escenas temáticas que evidenció cómo ocurrió el proceso de sureamiento de la formación docente de las futuras profesoras de español. Los episodios evidenciaron que los PDMITs desempeñaron un papel estratégico a lo largo de las interacciones, proporcionando, además de la visibilidad de las Voces del Sur, el contacto y la (re) descubrimiento de estas voces por parte de las participantes. Esto contribuyó a las discusiones entre pares durante la práctica telecolaborativa y para la comprensión de cuestiones que atraviesan a estos sujetos, históricamente silenciados, ocultados y subalternados. Las futuras profesoras de español (des) construyeron algunos sentidos y prácticas (de) coloniales, rompiendo algunas visiones y conceptos formados a través de la óptica colonial. Ellas pasaron a comprender la existencia y la necesidad de considerar otras formas de ver y pensar el mundo, desarrollando una mirada más amplia y sensible hacia el otro. En este sentido, se percibe que nuestro currículos, tanto universitario cuanto escolar, aún son pensados desde la óptica colonial, convirtiéndose en urgente la realización del giro decolonial como un camino posible para transformar nuestra sociedad y surear nuestras prácticas.

Palabras-clave: Sureamiento; Voces del Sur; Teletándem. Decolonialidad. Formación de profesores de español.

ABSTRACT

This dissertation is inserted into the Southed Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019) and into the Decolonial Studies (Quijano, 2005; Mignolo, 2010; Walsh, 2005, 2010). Its main objective is to investigate if and how the Teletandem sessions, through southing Didactic Prototypes Mediators of Teletandem Interactions (PDMIT), can promote the southing and the development of intercultural and decolonial practices along the training of Spanish language teachers with and from the Latin American voices of the South. Its specific objectives include a) to show how the Latin American voices of the South were approached, comprehended and discussed by the participants through Teletandem interactions; b) analyze the meanings and decolonial linguistic-intercultural practices developed through Teletandem interactions with and from the Latin American voices of the South; and c) to verify the contributions and potentialities of the southing Didactic Prototypes Mediators of Teletandem Interactions (PDMIT) in the development of and decolonial linguistic-intercultural practices along the training of Spanish language teachers. Its methodology includes an investigation aligned to the interpretivist paradigm (Bortini-Ricardo, 2008; Moreira; Caleffe, 2008), qualitative approach (André, 1995; Ludke; André, 1986; Bortini-Ricardo, 2008; André; Gatti, 2010) and netnographic studies (Kozinets, 2014). The data were generated and collected through Institutional Integrated Teletandem, which took place in the “Practices of Linguistic-cultural interchange by Teletandem” classes, which is part of the Spanish Language Undergraduate Degree Program at UEPB (State University of Paraíba), campus 1. The participants of the research are three women, undergraduate students and future Spanish language teachers, who were registered in the mentioned class and carried out the Teletandem sessions with Mexican students from UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). The following instruments for data generation and collection were adopted: a questionnaire, recordings of the interaction and mediation sessions in Teletandem, personal journal, the final report of the telecollaborative activities and an interview. By the means of the episodic analysis (Kilomba, 2019), I could elaborate a sequence of thematic scenes that showed how the southing process in the training of Spanish language teachers occurred. The episodes demonstrated that PDMITs performed a strategic role along the interactions, enabling not only the visibility of the Voices of the South, but also the contact and (re)discovering of those voices by the participants. This has contributed to the discussions between the pairs during the telecollaborative practices and to the comprehension of the questions that cross those historically silenced, hidden and subordinated subjects. The future Spanish language teachers (de)constructed some meanings and (de)colonial practices, breaking some points of view and concepts constructed by the colonial optics. They could comprehend existence and the necessity to seek for other ways to see and think about the world and could develop a wider and sensible perspective regarding others. In this context, we noticed that our syllabus, both at university and schools, are still conceived from the colonial optics, so it is urgent to start the colonial turn as a possible way to transform our society and to SOUTHen our practices.

Keywords: Southing; Voices from the South; Teletandem; Decolonity; Spanish Language Teachers Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diferentes práticas de Intercâmbio Virtual	40
Figura 2: Protótipo de uma Sessão de Teletandem.....	50
Figura 3: Esquema do Protótipo Didático Mediador de Interação de Teletandem	72
Figura 4: Resumo dos procedimentos para a criação do PDMIT	75
Figura 5: Mapa Invertido da América do Sul de Joaquín Torres García	90
Figura 6: Procedimentos para realizar uma pesquisa netnográfica	147
Figura 7: Print da tela inicial da sala do componente curricular	161
Figura 8: Exemplo a organização dos temas e atividades de cada semana.....	161
Figura 9: Exemplo do comando para a escrita e envio do 1º diário de bordo após as interações	162
Figura 10: Exemplo do comando para a escrita e envio do 4º diário de bordo após as interações	163
Figura 11: Mediação feita através do diário de bordo no Google Sala de aula.....	163
Figura 12: Sessões programadas de Teletandem na Mediateca.....	165
Figura 13: Disposição dos pares em suas salas de interação.....	168
Figura 14: Interface do InqScribe.....	179
Figura 15: Transforma fato em elemento", Aviso da lua que menstrua, de Elisa Lucinda. ..	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas no Teletandem que relaciona cultura/interculturalidade e formação de professores de espanhol	30
Quadro 2: Pesquisas em contexto de Teletandem que utilizam materiais didáticos	31
Quadro 3: Diferenças entre TTD e TTDii.....	65
Quadro 4: Desenvolvimento do curso para os alunos que realizam as interações.....	68
Quadro 5: Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada no Brasil.....	101
Quadro 6: Dissertações que tematizam estudos hispânicos no PPGLE.....	103
Quadro 7: Panorama das Pesquisas sobre Teletandem vinculadas ao TECLIN.....	154
Quadro 8: Tema dos PDMIT para as interações no Teletandem.....	167
Quadro 9: Síntese do perfil das participantes.....	171
Quadro 10: Mapeamento das interações realizadas pelas participantes.....	171
Quadro 11: Síntese dos instrumentos de geração e coleta de dados	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Compilação dos dados gerados e coletados na pesquisa	169
Tabela 2: Mapeamento dos dados gerados	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALAB** – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- ABH** – Associação Brasileira de Hispanistas
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DLA** – Departamento de Letras e Artes
- ELE** – Espanhol como Língua Estrangeira
- EAD** – Educação a Distância
- ENALLT** - *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción*
- FAPESQ** - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
- IV** – Intercâmbio Virtual
- LA** – Linguística Aplicada
- LE** – Língua Estrangeira
- LEs** – Línguas Estrangeiras
- MEC** - Conselho Nacional de Educação
- MERCOSUL** - Mercado Comum do Sul
- OMS** - Organização Mundial de Saúde
- PDMIT** – Protótipo Didático Mediador de Interações de Teletandem
- PPG** – Programa de Pós-graduação
- PPGFP** - Pós-Graduação em Formação de Professores
- PPGLE** – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
- TDICs** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TTD** - Teletandem
- TTDii** – Teletandem Institucional Integrado
- UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba
- UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- UNILA** - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
- UNAM** - *Universidad Autónoma de México*
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

OCORRÊNCIA	O QUE REPRESENTA
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
::	Alongamento de vogal e consoante (como s, r)
...	Qualquer pausa
CAIXA ALTA	Ênfase dada
((minúscula))	Comentários do pesquisador

Fonte: Adaptado de Pretti (1999).

SUMÁRIO

O DESPERTAR PARA O SUL	19
O início de tudo	19
CAPÍTULO 1 - FORMAR PROFESSORES A PARTIR DO SUL E COM O SUL: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS À PESQUISA	24
1.1 Perguntas e objetivos da pesquisa	27
1.2 Justificativa e relevância da pesquisa	28
1.3 Organização da tese	34
CAPÍTULO 2- TELECOLABORAÇÃO: APRENDIZAGEM INTERCULTURAL DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELO TELETANDEM. 36	
2.1 Telecolaboração: conceitos e perspectivas	36
2.2 Do Tandem ao Teletandem: ensino-aprendizagem de línguas e formação docente	43
2.2.1 A mediação no Teletandem.....	51
2.3 A Teoria Sociocultural nas interações e mediações no Teletandem	55
2.3.1 <i>A Mediação, Scaffolding e Zona de Desenvolvimento Proximal: Conceitos basilares</i>	57
2.4 Teletandem Institucional Integrado e formação docente	59
2.4.1 <i>Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT)</i>	68
CAPÍTULO 3 - AS VOZES DO SUL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O OLHAR DA LINGÜÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA	77
3.1 Uma Linguística Aplicada contemporânea	77
3.2 Por uma Linguística Aplicada suleada	83
3.2.1 <i>As Vozes do Sul na formação de professores de espanhol</i>	91
3.3 A Linguística Aplicada brasileira e os Estudos Hispânicos	97
CAPÍTULO 4 - POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	109
4.1 O giro decolonial na América Latina: Da colonialidade à Decolonialidade. 109	
4.2 A interculturalidade crítica enquanto caminho para decolonizar saberes e práticas	124
4.3 Construindo pedagogia(s) intercultural(ais) e decolonial(ais) na formação docente	134
CAPÍTULO 5 - DESENHANDO A PESQUISA PARA SULEAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL	142
5.1 A natureza da pesquisa	142
5.2 O cenário da pesquisa em foco: O curso de Letras-Espanhol	148

5.2.1 Teletandem enquanto contexto de pesquisa, extensão e ensino na UEPB	152
5.2.2. O Componente Curricular “Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem”	156
5.2.3 As sessões de interação e mediação na prática telecolaborativa	165
5.3 Os participantes da pesquisa	168
5.4 Procedimentos e instrumentos de geração e coleta de dados.....	173
5.5 Procedimentos de análise de dados	178
CAPÍTULO 6 - VIVÊNCIAS COM E A PARTIR DAS VOZES DO SUL: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ELE MEDIADA PELO TELETANDEM	181
6.1 Nossa gente, nossa história: (Re) descobrindo a América Latina e a identidade latino-americana	181
6.1.1 Síntese analítica.....	199
6.2 Nós (re) existimos: Povos indígenas/originários na América Latina	200
6.2.1 Síntese analítica.....	218
6.3 Escritas negras femininas afrolatinas na formação de professores de ELE	219
6.3.1 Síntese analítica.....	240
6.4 Reflexões sobre a igualdade e a violência de gênero na América Latina.....	241
6.4.1 Síntese analítica.....	262
CAPÍTULO 7 - REFLEXÕES, PRÁTICAS E SENTIDOS (RE) CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL COM E A PARTIR DAS VOZES DO SUL VIA TELETANDEM	264
7.1 Contribuições do Teletandem para a formação de professores de espanhol	269
7.2 Limitações da pesquisa e encaminhamentos	273
REFERÊNCIAS.....	276
APÊNDICES	296
APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional – UEPB.....	297
APÊNDICE B – Término de Consentimiento Institucional – UNAM.....	298
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - UEPB.....	299
APÊNDICE D – TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO - UNAM.....	302
APÊNDICE E – 1º PDMIT – ¿SOMOS LATINOAMERICANOS?	305
APÊNDICE F – 2º PDMIT – OS POVOS INDÍGENAS/ORIGINÁRIOS NA AMÉRICA LATINA.....	307
APÊNDICE G – 3º PDMIT – ESCRITAS NEGRAS FEMENINAS AFROLATINAS	310

APÊNDICE H – 4º PDMIT – A IGUALDADE E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA AMÉRICA LATINA.....	313
APÊNDICE I – 5º PDMIT – DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA.....	317
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	319
ANEXOS.....	322
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP/UFCG.....	323

O DESPERTAR PARA O SUL

Início esta tese transgredindo as estruturas rígidas que permeiam a lógica colonial no fazer ciência, especificamente nos trabalhos acadêmicos, rememorando os meus percursos acadêmicos enquanto aprendiz e professor de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), bem como enquanto pesquisador que, a partir de inquietações e reflexões, tem buscado estudar e compreender aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem dessa Língua Estrangeira (LE) e da Formação Docente. Assim, ao longo desta narrativa, apresento dados significativos da minha trajetória que revelam o meu despertar para o Sul e os motivos pelos quais me fazem pensar e defender uma formação de professores de espanhol Suleada.

Para tanto, além da narrativa pessoal que marca esta apresentação e que traz a minha identidade, adoto, ao logo desta pesquisa de doutoramento, a primeira pessoa do singular (**eu**) como forma de assumir o meu lugar enquanto estudante-professor-pesquisador que tem passado, também, por um processo de suleamento. Essa escolha pronominal pode, ainda, parecer estranha ou inaceitável para alguns pesquisadores que seguem as estruturas rígidas do fazer ciência, ou até mesmo egoísta ao centralizar as reflexões em mim. No entanto, acredito que o uso da primeira pessoa do singular permite que eu marque minha voz, contribuindo para explicitar alguma subjetividade, revelando a minha existência enquanto pesquisador que traz consigo desejos, motivações e interesses (Silva, 2021).

Ademais, ressalto que, embora eu escreva na primeira pessoa do singular, minhas reflexões e inferências ao longo do texto são o resultado de diferentes atravessamentos feito por diversas vozes, representadas por diferentes pessoas, momentos e leituras, as quais influenciaram a constituição do estudante-professor-pesquisador que sou hoje. Essas vozes e influências refletem-se nesta tese e em minha escrita.

O início de tudo

Neto de um feirante e de uma professora, cresci em uma casa cheia de giz, livros e histórias sobre a escola, que minha avó fazia questão de contar. Em vista disso, desde muito cedo, fui nutrindo o desejo de ser professor. A paixão pela língua espanhola veio um pouco mais tarde, após assistir famosas produções televisivas mexicanas, tão famosas no Brasil graças ao SBT, tendo a Thalia, a Gabriela Spanic e a Belinda Peregrín como protagonistas: *María del barrio*, *La ursupadora*, *Cómplices al rescate*, respectivamente; também ao acompanhar o seriado *El Chavo del Ocho* e o grupo musical *Rebelde*. Além

do mais, lembro-me vividamente das aulas de espanhol ao longo da minha caminhada escolar, que despertaram em mim um desejo maior pela língua. Estudei desde o 6.º ano do Ensino Fundamental II até o 3.º ano do Ensino Médio em uma escola particular, não porque meus avós tinham condições de arcar com as despesas, mas porque minha tia, irmã da minha avó e também professora, pagava as mensalidades. Nessa escola, duas línguas estrangeiras eram ofertadas obrigatoriamente para os alunos: inglês e espanhol.

Ingressei na universidade muito novo, aos 16 anos. Unindo duas paixões – a docência e o espanhol – iniciei a Licenciatura em Letras – Espanhol, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2013. Minha trajetória ao longo do curso foi marcada por grandes oportunidades que contribuíram para a minha formação docente, tais como a aprovação no processo seletivo para ministrar aulas de espanhol no curso de Extensão de Línguas Estrangeiras, ofertado pela Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA)¹, para as comunidades interna e externa, quando eu ainda cursava o 3.º período letivo. Posteriormente, no 5.º período letivo, fui aprovado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual ensinei língua, cultura e literatura espanhola através do teatro em escolas da rede pública de ensino de Campina Grande, projeto coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Cristina Bongestab, a quem admiro e sou grato.

Em 2016, no último semestre da minha graduação, fui aprovado no Programa *Top Espanha Santander Universidades* para fazer um intercâmbio de estudo durante 3 semanas na *Universidad de Salamanca (USAL) – Cursos Internacionales*, na Espanha, estudando língua e cultura espanhola. Essa experiência, feita aos 20 anos de idade, transformou minha vida e minha história. Naquele momento, já pude entender que um intercâmbio não representava somente uma viagem a turismo, centrada na possibilidade de conhecer um novo país, mas, sim, uma oportunidade de aprendizado e de imersão linguístico-cultural.

Dentre todos os momentos vivenciados por mim durante o intercâmbio, há um que me marcou enquanto aluno e futuro professor de espanhol. Em uma das aulas de línguas na USAL, fui repreendido pela professora ao perguntar se uma palavra, da qual não me recordo agora, era escrita com “y”. Naquele momento, falando em espanhol, disse: “*¿Se escribe con la ‘ye’, profesora?*”. Ela imediatamente me repreendeu em um tom autoritário, dizendo: “*Con la igriega. Aquí en España se dice igriega, nada de ye*”. Eu prontamente respondi “*¡Gracias, profe!*” e segui com meus estudos durante todo o intercâmbio. Naquele momento, percebi que tal episódio é um exemplo sutil de imposição

¹ Atualmente ela é denominada Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA), contudo, anteriormente, quando estudante, era designada como Departamento de Letras e Artes (DLA/UEPB)

da norma linguística eurocêntrica do espanhol falado na Espanha, corroborando a falsa crença de que o único espanhol correto e padrão é o europeu. Ao voltar para o Brasil, esse fator me motivou a cursar a disciplina “Sociolinguística”, ofertada em um turno oposto ao qual eu estava matriculado, levando-me a refletir a respeito da (não) presença dos países da América hispânica no ensino de ELE e da necessidade de valorização da heterogeneidade da língua espanhola.

Posteriormente, dirigi meu olhar, de maneira mais específica, para a diversidade linguístico-cultural presentes nos livros didáticos de espanhol, tema central do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: “*Un estudio descriptivo de los aspectos culturales en dos unidades de los libros didácticos: Gente y Prisma*” (Silva, 2016). Constatei que os livros didáticos analisados, por mais que buscassem abordar e trabalhar a pluralidade linguística e cultural da língua espanhola em suas atividades, ainda privilegiavam, ao longo de suas seções, a Espanha, invisibilizando, por exemplo, os países localizados na América Latina. Enquanto futuro professor de ELE, eu já compreendia a necessidade de proporcionar que os aspectos linguísticos e culturais de outros países hispânicos, as vozes hispano-americanas, fossem abordadas no processo de ensino-aprendizagem de ELE, além da Espanha que sempre deteve um espaço privilegiado em nossas salas, nas abordagens de ensino e nos materiais didáticos (Matos, 2014; Silva, 2020).

Hoje, com um pouco mais de maturidade e a partir dos estudos feitos durante esses anos, e principalmente no meu processo de doutoramento, compreendo que a manifestação da professora da USAL são marcas da Colonialidade da linguagem (Veronelli, 2021). Neste contexto, há uma imposição da norma linguística do espanhol falado na Espanha, o que resulta na invisibilização e negação das outras formas de falar a língua espanhola, presentes na sua diversidade linguística. Percebo os traços e comportamentos coloniais que conferem à Espanha, como representante do NORTE, um lugar de privilégio, impondo suas normas e padrões sobre aqueles que estão situados ao SUL, ou seja, aqueles que optaram por adotar a variante linguística hispano-americana. Nesse sentido, posso dizer que esses dois momentos demonstram, ainda que de modo inicial, o meu despertar para o SUL.

Em 2017, ingressei na especialização em Tecnologias Digitais na Educação, ofertada pela UEPB, na qual defendi a monografia intitulada: “Aprendizagem intercultural de espanhol como língua adicional através da rede social TANDEM” (Silva, 2017). Neste estudo, busquei analisar e verificar como os discentes do curso de Letras-Espanhol percebiam e reconheciam a presença das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação (TDICs) nas aulas de ELE e de que forma a rede social Tandem auxiliava a aprendizagem da língua espanhola desde uma perspectiva intercultural.

As atividades que eu vinha desenvolvendo academicamente estiveram sempre atravessadas pelos aspectos (inter)culturais, reconhecendo que língua e cultura são duas instâncias indissociáveis, além da necessidade de abordar a heterogeneidade que atravessa a língua espanhola em sala de aula. Conseqüentemente, passei a estudar suas abordagens ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola² e na formação docente em diferentes contextos, seja presencial, seja virtual. Foi essa perspectiva que me motivou a ingressar no mestrado em Linguagem e Ensino, pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), e conduzir minha pesquisa intitulada “A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões” (Silva, 2020), sob a orientação do professor Dr. Fábio Marques de Souza. Nesse sentido, identifiquei e analisei as crenças que futuras professoras de espanhol apresentaram durante as interações de Teletandem, focando também na presença de aspectos e práticas (inter)culturais nessas interações. Como resultado da análise, refleti sobre as contribuições da atividade telecolaborativa para a formação de futuras professoras interculturalistas (Serrani, 2005).

Ao término da pesquisa, nas minhas considerações finais e encaminhamentos para investigações futuras, sinalizei que uma das licenciandas em Letras - Espanhol desconhecia, aparentemente, o termo “latino-americano” e, por consequência, as implicações geográficas, culturais e políticas associadas a ele. Esse fato demonstrou a necessidade de incluir ou fortalecer, nos cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol, discussões que deem destaque às identidades hispano-falantes latino-americanos. Como encaminhamento, ratifiquei, também, a realização do Teletandem na formação de professores de espanhol, visando promover o contato com as Vozes do Sul e estimular debates sobre as identidades hispânicas latinas, frequentemente negligenciadas nos contextos educacionais.

A meu ver, essas observações e apontamentos feitos por mim ao longo do texto não apenas representam o meu despertar para o Sul, mas também sublinham a necessidade de reorientar a formação dos futuros professores de espanhol a partir de uma perspectiva Suleada. Nesse sentido, esta pesquisa de doutoramento busca dar continuidade e

² Durante o período em que estive como professor substituto do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, atuando de 2016 a 2018, voltando posteriormente em 2021, orientei quatro TCCs que analisaram a presença e a abordagem da cultura e da interculturalidade em livros didáticos de espanhol escolhidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

aprofundar as reflexões iniciadas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, acerca dos aspectos (inter)culturais no contexto de ensino-aprendizagem de ELE e formação docente mediada pelas TDICs. Busco, portanto, avançar com a temática, compreendendo o Teletandem como um contexto colaborativo, autônomo e intercultural de aprendizagem de LE que, através da mediação estratégica, pode sulear a formação de futuros professores de espanhol através de práticas interculturais e decoloniais.

CAPÍTULO 1 - FORMAR PROFESSORES A PARTIR DO SUL E COM O SUL: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS À PESQUISA

*Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:
aprender que existe o Sul;
aprender a ir para o Sul;
aprender a partir do Sul e com o Sul.
(Santos, 1995, p. 508)*

O pensamento de Boaventura de Sousa Santos (1995) sobre as Epistemologias do Sul, que abre este capítulo, pode ser entendido como uma metáfora para a necessidade de sulear a educação linguística e a formação de professores de espanhol, de modo que esses dois contextos estejam abertos aos diálogos **com e a partir** dos saberes não hegemônicos, os marginalizados e subalternizados, muitas vezes silenciados ou invisibilizados nos currículos formativos.

Nesse sentido, recorro à Linguística Aplicada, doravante LA, enquanto área de estudos “sensível às preocupações sociais, culturais e políticas”, buscando “envolver-se num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças” (Pennycook, 1998, p. 23). Assim posto, compreendo a LA como indisciplinar, mestiça, nômade e fronteiriça (Moita Lopes, 2006, 2013), voltada aos problemas sociais em que a linguagem está presente, em outras palavras, às demandas que perpassam a vida no contemporâneo.

Partindo dessas questões, a Linguística Aplicada contemporânea no Brasil passou a considerar em seus estudos o viés político, responsivo e comprometido com uma agenda de pesquisa que (re)penha e questiona suas investigações, propondo estudos que dialoguem com as necessidades sociais dos envolvidos (Matos, 2020).

Moita Lopes (2006, p. 31), alinhado a essa vertente, defende que é “inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar”. Assim, conforme advoga o linguista aplicado, faz-se necessário construir conhecimentos que considerem as “Vozes do Sul”. Nessa linha de pensamento, Kleiman (2013, p. 95), corroborando os pressupostos de Moita Lopes (2006), propõe “Sulear” nossas epistemes, práticas e os currículos universitários, convidando-nos a “orientar para o Sul”, trazer outras vozes latino-americanas, a fim de problematizar a hegemonia ocidental do Norte ainda presente em nossas investigações. Em outras palavras, o sulear

problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como

referência universal. O que também significa incorporar em todas as nossas reflexões as “epistemologias do Sul” (Campos, 2017, p. 17).

Nesse sentido, o Sul aqui apresentado não é, necessariamente, o geográfico, mas um Sul epistêmico. O diálogo Sul-Sul, segundo Alexandre (2019, p. 142, grifos do autor), possibilita “‘re-narrar’ as histórias pelo ponto de vista dos grupos sociais que fazem parte dessas minorias. Significa, também, antes de tudo, **descolonizar** a noção de conhecimento e do saber de si, aspectos esses que, há tempos, são permeados pela ótica hegemônica **do Norte**”. A América Latina, historicamente marcada pela exploração desmedida e pelas marcas da colonialidade, é uma dessas vozes do Sul.

Por esse ângulo, ao centralizar a minha atenção para a formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), visualizo a necessidade de sular nossos currículos e práticas educacionais, que ainda apresentam marcas da colonialidade na construção do conhecimento (Quijano, 2005; Castro-Gomez, 2007; Mignolo, 2010), vislumbrando dar protagonismo às Vozes do Sul, isto é, às identidades hispano-americanas e latino-americanas que ainda são ocultadas. Para tanto, entendo que a interculturalidade crítica (Walsh, 2010; Paraquett, 2018) e a decolonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2010) são caminhos possíveis para uma formação docente e uma educação linguística que privilegiem as Vozes do Sul.

Paraquett (2013) argumenta que a (in)visibilidade da América Latina e de suas variedades linguísticas no ensino de espanhol no Brasil e na formação docente ocorre por fatores sócio-históricos e políticos, merecendo, dessa forma, sérias reflexões. Desse modo, há uma influência da Espanha nesse cenário devido à sua forte presença no ensino de ELE, por meio da produção e distribuição de materiais didáticos e da realização de cursos formativos, o que promoveu a variante peninsular em detrimento das hispano-americanas (Paraquett, 2010, 2012; Souza, 2014). Além disso, a reprodução de discursos colonialistas perpetua a ideia de inferioridade da América Latina e a visão de que a Espanha é o único país legítimo onde se fala a língua, invisibilizando os demais países hispânicos (Zolin-Vesz, 2013; Lessa, 2013).

Nesse sentido, defendo a decolonialidade como um caminho para uma educação linguística e literária que promova o protagonismo das mais diversas identidades não hegemônicas na formação dos professores de espanhol e, futuramente, nas salas de aula. É preciso, portanto, revisitar e decolonizar os currículos dos cursos de formação de professores de espanhol, que ainda parecem ser pensados e elaborados sob óticas coloniais, incorporando assim o Sul como base para essa transformação. Segundo Alexandre (2019), muitos de seus estudantes apresentam lacunas em relação ao

conhecimento sobre a América Latina, o que denota um desconhecimento e/ou apagamento dessa temática em sua formação docente. Essas reflexões vão ao encontro das minhas considerações finais na pesquisa de mestrado (Silva, 2020), onde também identifiquei e sugeri a necessidade de promover pedagogias que visibilizem as vozes do Sul, destacando o Teletandem como um contexto telecolaborativo favorável para esse desenvolvimento.

Compreender a formação docente nessa perspectiva resulta reconhecer o papel profissional e político que o professor de espanhol deve apresentar na hora de ensinar. Ele é responsável por apresentar e fazer circular (ou silenciar) discursos e conteúdos referentes às vozes do Sul. (Zolin-Vesz, 2013; Lima, 2014). Silva Júnior e Matos (2019) pontuam que promover uma educação linguística em espanhol por meio de práticas decoloniais significa não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas, mas estimular seu protagonismo em nossas aulas. Assim, para que aconteça essa virada epistemológica, o professor necessita realizar práticas pedagógicas decoloniais que possibilitem aos alunos aprender não apenas que exista o Sul, mas a partir e com o Sul.

Nesse contexto, com base em minha experiência e em estudos anteriores (Aranha; Cavalari, 2014; Salomão, 2012; Silva, 2020, entre outros), acredito que o Teletandem, integrado às atividades curriculares dos cursos de Letras, pode ser um dos contextos possíveis para desenvolver práticas interculturais e decoloniais que promovam o suleamento na formação docente, conforme defendido acima. Isso porque o Teletandem tem sido caracterizado como um contexto virtual, colaborativo e intercultural de aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores (Kfoury-Kaneoya (2009), Vieira-Abrahão (2010), Carvalho, Ramos e Messias (2017), Silva (2020), Messias e Telles (2020), etc).

Nele, dois aprendizes de LE, geralmente falantes de diferentes línguas e culturas, interagem virtualmente para aprender a língua um do outro. Quando essas atividades são integradas às atividades de disciplinas de uma Instituição de Ensino, elas são chamadas de Teletandem Institucional Integrado (Aranha; Cavalari, 2014), organizadas pelo professor da disciplina que geralmente estabelece previamente as temáticas das interações, pensadas a partir das especificidades teóricas e formativas que ele deseja desenvolver estrategicamente em seus alunos.

Desse modo, algumas práticas de telecolaboração têm incorporado atividades de ensino que fornecem, conforme defende O'Dowd e Waire (2009), uma perspectiva diferente daquela feita na tradicional sala de aula de língua estrangeira. As que são desenvolvidas durante os intercâmbios virtuais possibilitam aos aprendizes amplas

oportunidades de negociar significados linguísticos e culturais. Assim, as atividades realizadas de forma telecolaborativa promovem o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, como a autonomia, competência intercultural, empatia, tolerância e postura crítica frente ao outro, dentre outros.

Visualizando as potencialidades da inserção estratégica de atividades específicas durante as interações de Teletandem, proponho o desenvolvimento de interações no Teletandem por meio de Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT). Esses protótipos funcionam como guias e/ou roteiros para a interação, incorporando, entre outras funções, tarefas, materiais e recursos multimodais de apoio para a apresentação da temática intercultural a ser discutida no encontro, cujo objetivo, nesta tese, é sulear a formação docente, fomentando estrategicamente uma aprendizagem a partir do Sul e com Sul.

Assim, quando pensados estrategicamente sob a ótica Suleada, em que as Vozes do Sul estão presentes, esses protótipos funcionam como “andaimes” (Vygotsky, 1989, 1991; Salomão, 2012; Vieira-Abrahão, 2012), promovendo uma compreensão mais crítica e aprofundada da temática. Quando inseridas nas práticas telecolaborativas de professores de espanhol em formação, essas atividades poderão promover o engajamento crítico com questões que ultrapassam o aprendizado linguístico, visando à formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de olhar para o Sul com olhos do Sul (Silva Júnior; Matos, 2020).

1.1 Perguntas e objetivos da pesquisa

A partir do exposto, esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta guarda-chuva: Se e de que forma as sessões de interação no Teletandem, realizadas a partir de Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) suleados, podem promover o suleamento e práticas interculturais e decoloniais na formação inicial de professores de espanhol?

O questionamento central, de acordo com os encaminhamentos, se desdobra em três subperguntas, a saber:

1.1. De que forma as Vozes do Sul latino-americanas foram abordadas, compreendidas e discutidas pelas participantes ao longo das interações de Teletandem?

1.2. Que sentidos e práticas interculturais e (de) coloniais emergem e são desenvolvidas durante as interações de Teletandem realizadas a partir dos PDMITs suleados?

1.3 Quais as contribuições e potencialidades das interações de Teletandem, realizadas a partir dos PDMIT suleados, na compreensão das Vozes do Sul e no processo de suleamento na formação de professores de espanhol?

Para que possa responder tais perguntas, meu **objetivo geral** consiste em investigar se e de que forma as sessões de interação no Teletandem, realizadas a partir de PDMIT uleados, podem promover o suleamento e práticas interculturais e decoloniais na formação inicial de professores de espanhol com e a partir das Vozes do Sul latino-americanas. Com os **objetivos específicos**, pretendo:

- a) Evidenciar de que forma as Vozes do Sul latino-americanas foram abordadas, compreendidas e discutidas pelas participantes ao longo das interações de Teletandem;
- b) Analisar os sentidos e as práticas interculturais e decoloniais desenvolvidas durante as interações de Teletandem com e a partir da Vozes do Sul latino-americanas;
- c) Verificar as contribuições e potencialidades dos Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) suleados no desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais na formação inicial de professores de espanhol.

Esses objetivos me ajudam a defender a **tese** de que as sessões de interação no Teletandem Institucional Integrado ao curso de Letras – Espanhol realizadas a partir dos Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) podem promover o suleamento na formação dos futuros professores de espanhol, a partir do desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

No tocante à justificativa e relevância da pesquisa, compreendo a necessidade de: (a) (re) pensar a formação de professores de língua espanhola, a qual tem sido (re)transformada, ao passo que novas demandas e transformações epistemológicas, sociais, políticas e culturais acontecem, requerendo, dessa forma, um viés político e responsivo, e, sobretudo, atenção para o suleamento de nossas práticas e epistemes; e (b) promover a aprendizagem de línguas estrangeiras e formação docente não somente com, mas a partir das vozes do Sul latino-americanas através de interações no Teletandem, visando o desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais.

No que concerne às investigações em LA na área do hispanismo, Silva Júnior (2020), ao realizar uma análise sobre as relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o hispanismo no Brasil, pontua que ainda são poucos os professores de língua espanhola

que se dedicam a realizar suas pesquisas nessa área, quando comparados às investigações feitas pelos docentes do inglês. Assim, como encaminhamento, ele propõe “uma maior inserção e aceitação da LA por pesquisadores do espanhol” de forma que “possa ser um motor no desdobramento de novas formas de enxergar as práticas escolares e formativas e de construção de epistemologias para o futuro dos estudos linguísticos no Hispanismo do Brasil” (Silva Júnior, 2020, p. 330). Nesse sentido, minha investigação busca expandir o desenvolvimento de pesquisas dos estudos hispânicos na Linguística Aplicada, a partir de temáticas e de sujeitos ainda omitidos em pesquisas em espanhol, como forma de construir novas epistemologias suleadas.

No campo científico, o Teletandem tem sido, desde a sua idealização, interesse de diversos estudos que corroboram o seu potencial no processo de ensino-aprendizagem de línguas e de formação docente. Neste último contexto, visualiza-se que os temas mais recorrentes são voltados para os estudos de crenças, desenvolvimento da autonomia, questões referentes à avaliação, contato com aspectos culturais e desenvolvimento da interculturalidade, contribuições do contexto virtual do Teletandem e das sessões de mediação. No caso da minha tese, dentre os eixos temáticos apresentados acima, ela está centrada na: interculturalidade, decolonialidade e formação de professores, especificamente os de língua espanhola.

Nessa direção, com o objetivo de realizar um levantamento a respeito de outras investigações que se relacionam com a minha temática, fiz uma busca no diretório de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os termos “Teletandem” e “tandem”, encontrando 38 dissertações e 30 Teses defendidas até o presente momento³. Assim, direcionando meu olhar, nesse primeiro momento da análise, para a relação Teletandem – Cultura/Interculturalidade – Formação de professores de espanhol, no espaço de tempo de 2008 até 2024, localizei 19 trabalhos, sendo 10 dissertações e 9 teses.

Essas investigações, de forma em comum, abordam e discutem conceitos de cultura e interculturalidade, o desenvolvimento da competência intercultural e de um perfil interculturalista nos aprendizes de línguas estrangeiras e futuros professores, assim como trata a respeito de questões pedagógicas e o desenvolvimento de competências específicas na formação docente. Dentre elas, encontrei, ao menos, 4 trabalhos voltados

³ A primeira busca foi realizada em agosto de 2021, no banco de dados de dissertações e teses da CAPES, a partir do termo “teletandem”. Em 1 de maio de 2023, realizei uma nova busca no banco de dados de dissertações e teses da CAPES, acrescentando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os termos “teletandem” e “tandem”. Posteriormente, em 20 de abril de 2024, realizei outra busca, seguindo os mesmos procedimentos feitos anteriormente.

especificamente para a formação de professores de espanhol, 11 trabalhos que investigam a presença e/ou o desenvolvimento da cultura e da interculturalidade nas interações e mediação do Teletandem e 3 trabalhos que investigam de forma integrada a cultura e a interculturalidade na formação de professores de espanhol. No Quadro 1, apresento apenas as três investigações que se concentram nessa última temática, aspectos que também estão presentes na minha tese:

Quadro 1: Pesquisas no Teletandem que relaciona cultura/interculturalidade e formação de professores de espanhol

AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA E INSTITUIÇÃO	REGIÃO
Andreu-Funo (2011)	Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso.	Dissertação de Mestrado UNESP, São José do Rio Preto	Sudeste
Salomão (2012)	A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil	Tese de Doutorado UNESP, São José do Rio Preto	Sudeste
Silva (2020)	A formação do professor interculturalista de língua espanhola: crenças, ações e reflexões	Dissertação de Mestrado UFCG, Campina Grande	Nordeste

Fonte: Elaboração própria (2024).

As pesquisas de Andreu-Funo (2011), Salomão (2012) e Silva (2020), apresentadas no Quadro 1, integram reflexões sobre a formação de professores de língua espanhola e sobre a cultura/interculturalidade no processo formativo dos estudantes de Licenciatura em Letras – Espanhol em contexto de Teletandem.

Andreu-Funo (2011) e Salomão (2012) desenvolveram suas pesquisas de mestrado e doutorado, respectivamente, em um curso de extensão de formação continuada para brasileiros, professores de espanhol da rede municipal de São Paulo, e uruguaios, professores de português. A partir desse contexto e com objetivos diferentes, ambas pesquisadoras pontuaram que os resultados evidenciaram conflitos em relação às variantes rioplatenses do espanhol por parte dos aprendizes brasileiros, futuros professores de espanhol, que traziam consigo o espanhol peninsular. Esses dados revelaram que, naquele momento, havia a existência, ainda, de lacunas a respeito dessa temática na formação de professores dessa língua, inicial ou continuada, seja por questões de preferências pessoais ou influência devido às políticas existentes entre Espanha e

Brasil. Eu acrescento, dentre as opções apresentadas, a existência ainda de um currículo colonial.

Em Silva (2020), na minha pesquisa de mestrado, também realizei algumas das reflexões apontadas anteriormente por Adreu-Funo (2011) e Salomão (2012). Naquele momento, ao analisar interações de Teletandem feitas por professores de espanhol em formação inicial com aprendizes argentinos, evidenciei a urgente necessidade de refletir a respeito das variantes rioplatense e das identidades hispânicas latino-americanas no contexto da formação docente, apresentando o Teletandem como um excelente contexto para possibilitar esse contato e reflexões.

Nesse sentido, através desse levantamento, minhas percepções se encaminham para dois aspectos: i) há um número reduzido de pesquisas sobre a formação docente, inicial ou continuada, de professores de espanhol no Teletandem; ii) não há nenhuma investigação no contexto de Teletandem cujo referencial teórico-metodológico esteja baseada na perspectiva Suleada e decolonial na formação de professores de língua espanhola. As pesquisas de Adreu-Funo (2011), Salomão (2012) e Silva (2020) apresentam, de forma contingente e embrionária, um olhar decolonial com potencialidades para Sulear a formação docente.

Ademais desse primeiro cenário apresentado acima, realizei outro levantamento⁴ considerando nesse momento quais trabalhos de dissertação e tese haviam realizados o Teletandem na modalidade Institucional Integrado (Aranha; Cavalari, 2014) para os aprendizes brasileiros, a partir de tarefas ou materiais temáticos previamente selecionados e preparados pelos professores e/ou mediadores. Desse modo, localizei três investigações, conforme mostro no Quadro 2:

Quadro 2: Pesquisas em contexto de Teletandem que utilizam materiais didáticos

AUTOR (ANO)	TÍTULO	TIPO DE MATERIAL	TIPO DE PESQUISA E INSTITUIÇÃO	REGIÃO
Silva (2018)	Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais	Sequência didática com textos multimodais	Dissertação de mestrado UEPB, Campina Grande	Nordeste
Gabriel (2018)	Letramento audiovisual em línguas adicionais: uma experiência de	Sequência didática com Clipes musicais	Dissertação de mestrado	Nordeste

⁴ As pesquisas foram realizadas primeiramente em agosto de 2021; em maio de 2023 e, por último, em setembro de 2024.

	mediação com clipes musicais		UEPB, Campina Grande	
Buvolini-Freitas (2020)	Efeitos dos estereótipos no teletandem	Atividade com charges.	Tese e doutorado UNESP, São José do Rio Preto	Sudeste

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dois primeiros trabalhos são de Silva (2018) e Gabriel (2018), dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB). Silva (2018) teve como objetivo evidenciar como o uso, a análise e a produção de textos multimodais contribuíram para o aprimoramento das habilidades linguísticas em Português e em Espanhol como Línguas Adicionais, dentro do contexto do Teletandem. As interações de Teletandem foram realizadas entre alunos brasileiros do Ensino Médio integrado à educação profissional do Instituto Federal de Educação da Paraíba, na cidade de Patos, e alunos argentinos da *Escuela de Educación Técnica Profesional*, de Santa Fé, Rosário. Para isso, a pesquisadora elaborou uma Sequência Didática (SD) com vistas a trabalhar o tema “diferenças e semelhanças entre Brasil e Argentina”, a partir de textos multimodais, tais como memes, tirinhas, videoclipes, dentre outros.

Nessa mesma direção, Gabriel (2018) realizou sua pesquisa com o objetivo de propor o uso de clipes musicais como ferramentas mediadoras nas interações de Teletandem, promovendo o letramento audiovisual na aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais. Em vista disso, teve como participantes estudantes brasileiro do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da UEPB e alunos argentinos do *Profesorado Superior de Lenguas Vivas*, de Salta, Argentina. A partir da temática “representação cultural”, Gabriel (2018) elaborou um *corpus* inicial com clipes musicais nas línguas portuguesa e espanhola, desenvolvendo, posteriormente, uma SD em cada idioma.

Buvolini-Freitas (2020), por sua vez, realizou sua pesquisa de doutoramento investigando os efeitos dos estereótipos no Teletandem, partindo do entendimento de que o estereótipo se apresenta enquanto um símbolo da cultura nacional dos interagentes. Nesse sentido, após os estudantes terem realizados algumas interações, a pesquisadora criou uma atividade para uma interação em específica, dispondo de uma seleção de charges sobre estereótipos nacionais, e pediu que os interagentes brasileiros escolhessem

no mínimo duas delas para apresentar e discutir com seus parceiros. Com essa atividade, Buvolini-Freitas (2020) pôde compreender como correu a discussão e qual foi a noção de estereótipo no Teletandem.

Diante desse cenário, visualizo que as duas primeiras pesquisas apresentadas acima, Silva (2018) e Gabriel (2018), trazem a SD como artefato mediador da aprendizagem de línguas estrangeiras, enquanto Buvolini-Freitas (2020) utiliza uma atividade de modo estratégico para abordar uma temática específica, isto é, os estereótipos. Mais recentemente, é possível verificar a utilização de textos literários nas interações de Teletandem, propostas telecolaborativas que visam estabelecer diálogos entre a literatura e o Teletandem, conforme apontam as pesquisas de Silva (2023) e Cruz (2023). A escolha dos textos literários, composto por contos e poemas em espanhol e em português de diferentes escritores, era feita livremente pelos participantes a partir de uma lista disponibilizada pelas pesquisadoras/mediadoras, deixando-os livres também para compartilhar outras obras.

A partir desse cenário, entendo que minha pesquisa se diferencia das investigações apresentadas por não utilizar SDs ou textos literários de forma isolada nas interações, mas por integrar diferentes textos – em seu sentido amplo – em um material didático intercultural. Nesse sentido, proponho a criação e a utilização de **Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT)**, elaborados pelos professores-mediadores a partir de temáticas que possibilitem o desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas e interculturais nos aprendizes de línguas estrangeiras.

Parece-me importante destacar que, em algumas práticas de Teletandem Institucional Integrado, alguns professores responsáveis pelas disciplinas as quais o Teletandem está inserido indicam previamente os temas para que os aprendizes interajam, produzam e troquem textos escritos, conforme ocorre, por exemplo, na UNESP de São José do Rio Preto (Aranha; Cavalari, 2014; 2015). No entanto, nesses contextos, não há, em específico, o desenvolvimento de materiais didáticos que forneçam, além do tema, recursos que sirvam de *input* para as reflexões.

A ausência de pesquisas e práticas telecolaborativas nesses moldes, que desenvolveram Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem Integrado, evidência uma área pouco explorada, o que reforça o meu interesse e a relevância de conduzir uma investigação nesta área. O objetivo é avançar nas discussões e reflexões já realizadas, mas sobretudo, incentivar a realização de interações no Teletandem a partir da produção de PDMIT suleados, com vistas ao desenvolvimento de práticas decoloniais, a

presença da Vozes do Sul nas interações de Teletandem e o suleamento na formação docente.

1.3 Organização da tese

Para além do que já foi apresentado, no Capítulo 2 - *Telecolaboração: aprendizagem intercultural de línguas e formação docente mediada pelo Teletandem* -, discuto a respeito da Telecolaboração enquanto contexto de aprendizagem de línguas e de formação docente, voltando-me, especificamente, para o Teletandem. Nesse sentido, teço considerações acerca da prática de Teletandem Institucional Integrado e sua contribuição para a formação de professores de línguas, propondo e conceituando a utilização de Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT). Outrossim, abordo a presença da teoria sociocultural de Vygotsky nas interações e mediações do Teletandem, mobilizando os conceitos de mediação, *Scaffolding* e Zona de Desenvolvimento Proximal.

O Capítulo 3 – *As Vozes do Sul e a formação de professores sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea* – é dedicado à compreensão da necessidade de ouvir as Vozes do Sul e Sulear as nossas práticas e epistemes, de modo que se estabeleça diálogos e se construa conhecimentos “*desde y hacia*” o Sul, ultrapassando seu sentido geográfico. Para tanto, filio-me à Linguística Aplicada Indisciplinar, especificamente a Suleada, ao apresentar uma perspectiva ética, responsiva e política.

No Capítulo 4 – *Por uma pedagogia intercultural e decolonial na formação de professores de línguas* –, apresento e defendo a decolonialidade e a interculturalidade como caminhos possíveis para que possamos rever e modificar nossos currículos formativos e práticas pedagógicas, de modo que as Vozes do Sul não sejam mais ocultadas, invisibilizadas e apagadas.

No Capítulo 5 – *Desenhando a pesquisa para sulear a formação de professores de espanhol* –, descrevo os desenhos e caminhos realizados e percorridos por mim para a construção desta pesquisa. Assim, caracterizo a investigação no paradigma interpretativista, de natureza qualitativa e de cunho netnográfico. Em seguida, explicito os elementos que caracterizam o contexto da pesquisa, o componente curricular “Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem”, detalhando de que forma as interações e as mediações ocorreram, bem como as participantes do estudo. Por fim, discorro acerca dos instrumentos de geração e coleta de dados e a perspectiva analítica adotada, a *análise episódica*, de Kilomba (2019).

O Capítulo 6 - *Vivências com e a partir das Vozes Do Sul: práticas interculturais e decoloniais na formação de professores de ele mediada pelo Teletandem* - refere-se à análise dos dados. Neste momento, dedico-me a apresentar, descrever e analisar os quatro episódios que se transformam em sequências de cenas, evidenciando as experiências vivenciadas pelas participantes, bem como os sentidos e práticas interculturais e decoloniais construídos por elas ao longo das experiências telecolaborativa mediadas pelos PDMIT.

No capítulo 7 – *Reflexões, práticas e sentidos (re) construídos na formação de professores de espanhol com e a partir das vozes do Sul via Teletandem* – finalizo o texto – por hora - retomando algumas questões abordadas e problematizadas ao longo desta tese. Ainda apresento os resultados ao longo do processo investigativo e outras vivências que poderão ser vislumbradas.

CAPÍTULO 2- TELECOLABORAÇÃO: APRENDIZAGEM INTERCULTURAL DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELO TELETANDEM

“o [Tele] tandem não enfoca simplesmente a aprendizagem, mas a **experiência na língua estrangeira**” (Vassallo; Telles, 2009, p. 40, grifos meus⁵).

Neste capítulo, parto do entendimento que as TDICs têm possibilitado a ampliação das dimensões de tempo e espaço e, conseqüentemente, permitido novas formas de interações que ultrapassam barreiras geográficas e fusos horários. Por isso, apresento a Telecolaboração e, em específico, o Teletandem como espaços que expandem o contexto tradicional de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs), ao promover, através de interações entre falantes de diferentes línguas e culturas, trocas linguísticas e interculturais, e, também, a formação de professores de línguas (Telles, 2009a). Ademais, relaciono e discuto a presença da teoria sociocultural de Vygotsky no contexto das interações e mediações realizadas no Teletandem.

O capítulo constitui-se das seguintes seções: (2.1) Telecolaboração: conceitos e perspectivas; (2.2) Do Tandem ao Teletandem: ensino-aprendizagem de línguas e formação docente; (2.2.1) A mediação no Teletandem; (2.3) A Teoria Sociocultural nas interações e mediações no Teletandem; (2.3.1) A Mediação, *Scaffolding* e Zona de Desenvolvimento Proximal: Conceitos basilares; (2.4) Teletandem Institucional Integrado e formação docente; e (2.4.1) Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT).

2.1 Telecolaboração: conceitos e perspectivas

O ano de 2020, marcado pela crise sanitária mundial causada pelo COVID-19⁶, foi extremamente significativo para a difusão da aprendizagem Telecolaborativa e do Intercâmbio Virtual (IV) por docentes de setores de internacionalização das Instituições

⁵ Ao longo da tese, todos os grifos em negrito das citações e excertos são todos meus para destaque de informações de relevância para a discussão e análise, salvo quando indicado que são do autor do texto ou das participantes da pesquisa.

⁶ “A Organização Mundial de Saúde – OMS, em 12 de março de 2020, fez saber a todas as civilizações do planeta que, coletivamente, vivia-se uma pandemia denominada de “*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2*” (SARS-CoV-2). A doença trouxe o maior problema de saúde pública no mundo atual e seus reflexos foram percebidos em áreas importantes da sociedade. O novo coronavírus desencadeia uma crise multidimensional, de ampla envergadura sanitária, humanitária, política, econômica e educacional” (BRENNAND, 2022, p. 9).

de Ensino Superior (IES). Por bastante tempo, o status dessa atividade, realizada por um número significativo de educadores e pesquisadores, espalhados pelos seis continentes, no contexto de ensino de Línguas Estrangeiras (LEs), era muito periférica, principalmente na formação universitária de forma em geral, em que o IV era incompreendido e desvalorizado. Esse viés deu-se pela compreensão de que a prática do IV deveria ser administrada por docentes e não pelo setor de mobilidade internacional, isto é, da internacionalização das IES (O'Dowd, 2021).

Nesse sentido, com a pandemia instaurada em nossa sociedade, o fechamento de todas as fronteiras para a entrada de estrangeiros e, conseqüentemente, com o isolamento social, impossibilitando a realização de intercâmbios presenciais de discentes em universidades no exterior, a telecolaboração apresentou-se como uma prática possível para uma experiência de aprendizagem intercultural internacional sem a mobilidade física. (O'Dowd, 2021). Assim, devido a essa realidade imposta pela pandemia do COVID-19, quando milhares de pessoas trabalhavam, ensinavam e estudavam remotamente, as IES buscaram meios para colocar em prática a telecolaboração.

Para tanto, a *UNICollaboration*⁷ e o *Erasmus + Virtual Exchange*⁸ passaram a realizar cursos de formação para que docentes e coordenadores pudessem, posteriormente, implementar as práticas em suas turmas e instituições. Ainda nesse contexto, em 2020, a Comissão Europeia passou a refletir sobre como os intercâmbios virtuais deveriam ser integrados nas universidades. Para isso, tanto o documento da Comissão de Comunicação sobre o Espaço Europeu da Educação até 2025 (*Communication from the Commission on achieving the European Education Area by 2025*) (Comissão Europeia, 2020a) e como o Plano de Ação de Educação Digital (*Digital Education Action Plan*) (Comissão Europeia, 2020b) afirmam que haverá nos anos futuros um importante papel para o intercâmbio virtual e a aprendizagem colaborativa *online*, ratificando, dessa forma, a sua relevância e interesse.

Apesar desse *boom* na atualidade, a prática telecolaborativa é realizada há bastante tempo no âmbito educacional. Ela existe, segundo Dooly e O'Dowd (2018), há pelo

⁷ A UNICollaboration é uma Organização Interdisciplinar para Telecolaboração e Intercâmbio Virtual no Ensino Superior, criada em abril de 2016 na Segunda Conferência sobre Telecolaboração no Ensino Superior no Trinity College, Dublin. A organização tem como objetivos: i) promover a realização e a integração de investigações e de práticas de telecolaboração e intercâmbio virtual em todas as disciplinas e áreas do ensino superior; ii) envolver-se na conscientização da telecolaboração e do intercâmbio virtual em nível institucional e na formulação de políticas para o funcionamento das práticas.

⁸ O *Erasmus + Virtual Exchange* é um projeto do Programa Erasmus + que possibilita de forma acessível a realização de intercâmbio virtual, vislumbrando a aprendizagem intercultural através de ferramentas digitais. O projeto atual é destinado para jovens de 18 a 30 anos, residentes na Europa e no Sul do mediterrâneo. Para mais informações, consultar o site do programa: <https://europa.eu/youth/erasmusvirtual>.

menos um século, tendo suas primeiras práticas e experiências feitas através da troca de cartas entre aprendizes distantes geograficamente no final de 1800 e início de 1900. O termo telecolaboração foi cunhado por Mark Warschauer (1996) na obra “*Telecollaboration and the Foreign Language Learner*” e na revista “*Language Learning & Technology*”⁹ (2003), ao dedicar um dossiê específico sobre a temática e área em ascensão. De acordo com Warschauer (1996), a telecolaboração se mostrou como uma excelente oportunidade de aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que diferentes perspectivas metodológicas foram utilizadas, trazendo resultados positivos.

Dooly e O’Dowd (2018) asseveram que há 10 anos era difícil encontrar, por exemplo, o termo “telecolaboração” ou menção a qualquer tipo de atividade telecolaborativa fora dos contextos específicos que se detinham a tratar dessa temática. No entanto, essa realidade, conforme apresentada inicialmente, mudou, já que a telecolaboração, ao longo desses últimos anos, tem ganhado espaço e evidência na literatura, grupos de pesquisas e propostas de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior.

Atualmente, de acordo com os pesquisadores, com uma simples busca é possível encontrar centenas de referências a respeito da temática, bem como diferentes plataformas que se dedicam apenas a fornecer suporte para educadores interessados, a exemplo da UNICollaboration¹⁰, eTwinning¹¹ e EPALS¹² (Dooly; O’Dowd, 2018). Em vista disso, a difusão e evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) contribuiu com a efetivação das práticas, apresentando não apenas novas possibilidades e diferentes recursos, mas também novas perspectivas para a aprendizagem de línguas mediadas pelo computador (*CALL*¹³).

Com a diversidade de práticas telecolaborativas realizadas, há uma dificuldade em apresentar uma única definição de telecolaboração. Esse fato ocorre porque, conforme discute O’Dowd (2013), nas últimas três décadas as abordagens de intercâmbio virtual têm evoluído, sendo realizado em diferentes contextos e em diferentes áreas da educação, o que faz com que não haja uma unidade na sua abordagem e, conseqüentemente, na sua terminologia. Neste interim, podemos encontrar, de acordo com o contexto e do enfoque dado pelos participantes, diferentes termos e conceitos, tais como: telecolaboração

⁹O dossiê específico sobre telecolaboração pode ser encontrado no seguinte link: https://www.lltjournal.org/collection/col_10125_35885/.

¹⁰ www.unicollaboration.eu.

¹¹ www.etwinning.net.

¹² <http://www.epals.com>.

¹³ A sigla CALL - *Computer Assisted Language Learning* é utilizada na literatura e significa aprendizagem de línguas mediada por computador.

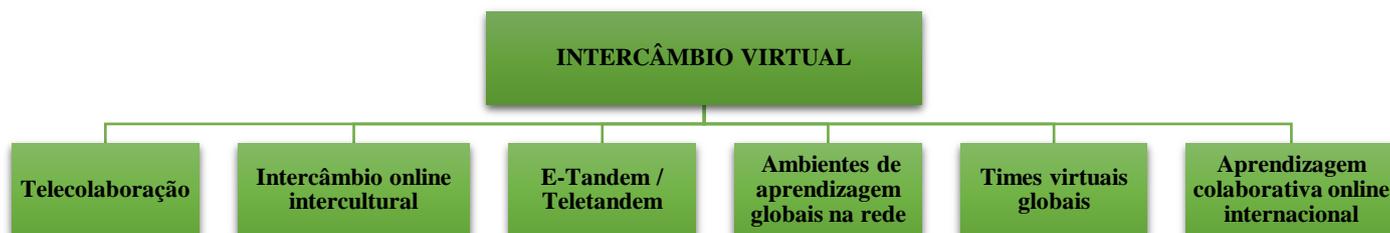
(*telecollaboration*), intercâmbio intercultural online (*online intercultural exchange*), intercâmbio virtual (*virtual exchange*), educação intercultural em língua estrangeira medida pela internet (*internet-mediated intercultural foreign language education*), E-tandem, Teletandem, dentre outros.

A floresta terminológica, e até mesmo conceitual, pode apresentar pontos positivos, mas também negativos. O’Dowd (2018) acredita que o aspecto positivo está na sua capacidade de adaptar-se aos mais diversos contextos de aprendizagem, pois implica dizer que a metodologia básica da aprendizagem colaborativa online entre aprendizes que estão distantes geograficamente foi aplicada de diferentes maneiras considerando ademais do contexto, conforme já mencionado, os objetivos pedagógicos específicos de cada um.

Já entre os pontos negativos, encontra-se, primeiramente, a concentração por parte de professores e pesquisadores em apenas uma forma de intercâmbio virtual, desconhecendo a heterogeneidade das atividades telecolaborativas e outras iniciativas semelhantes, desenvolvidas em outras áreas da educação. Um segundo ponto negativo diz respeito à falta de diálogo e colaboração entre os educadores e pesquisadores acerca das práticas desenvolvidas. O’Dowd (2018) complementa ainda que a diversidade existente faz com que as práticas não sejam compreendidas e/ou promovidas na área, pois os professores não estão, muitas das vezes, familiarizados com o conceito de telecolaboração.

A partir desse cenário, colaboradores que fazem parte da *UNICollaboration* têm buscado escolher um único termo que seja aceito e utilizado por um grande número de profissionais e pesquisadores da área (Dooly; O’Dowd, 2018; O’Dowd, 2018). O termo “telecolaboração” é um dos mais utilizados na área e, de forma específica, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, fora desse âmbito, o termo passa a ser amplamente desconhecido, podendo ser, segundo O’Dowd (2018), bastante desatualizado.

Desse modo, o estudioso infere que o termo mais conhecido e utilizado pelos investigadores, órgãos governamentais, fundações e pesquisadores é Intercâmbio Virtual (IV), em inglês, *Virtual Exchange*, sendo considerado um termo “guarda-chuva” para acolher todas as interações interculturais realizadas de forma *online* e colaborativa com parceiros de diferentes lugares e culturas (Dooly; O’Dowd, 2018). Na Figura 1, apresentada a seguir, visualizamos algumas das atividades de “intercâmbio virtual” realizada no contexto da educação, bem como no âmbito da internacionalização das IEs:

Figura 1: Diferentes práticas de Intercâmbio Virtual

Fonte: Criado a partir de O’Dowd (2018, p. 4).

A partir do apresentado na Figura 1, é possível observar ações de: i) telecolaboração; ii) intercâmbio *online* intercultural; iii) E-tandem/teletandem¹⁴; iv) ambientes de aprendizagem globais na rede; v) times virtuais globais; e vi) aprendizagem colaborativa *online* internacional. Garcia (2020) infere que todas essas atividades (Fig. 1) são realizadas de forma virtual, utilizando a internet em prol do ensino/aprendizagem. Diante da diversidade terminológica, ao longo das discussões, passo a utilizar “telecolaboração”, por ser o mais empregado e aceito no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A partir dessa escolha, apresento algumas definições acerca da telecolaboração que contribuem com a discussão aqui apresentada, principalmente no que diz respeito à aprendizagem intercultural de línguas.

Belz (2003b) compreende a telecolaboração como a utilização de ferramentas de comunicação da internet por aprendizes de línguas estrangeiras e segunda língua espalhados pelo mundo com vistas no desenvolvimento da competência linguística e intercultural. De forma mais aprofundada, a estudiosa apresenta a seguinte concepção:

A telecolaboração envolve a aplicação de redes globais de computador para a aprendizagem de língua estrangeira (e segunda língua) em ambientes institucionalizados. Em parcerias telecolaborativas, aprendizes internacionalmente dispersos paralelamente nas aulas de língua utilizam ferramentas de comunicação pela internet, tais como e-mail, bate-papo síncrono, fóruns de discussão, e MOOs [*MUD – Multiuser domain – Object Oriented*] (além de outras formas de comunicação mediada eletronicamente) para dar suporte à interação social, ao diálogo, ao debate e à troca intercultural. A justificativa subjacente para essa configuração de aprendizado é proporcionar aos participantes acesso econômico e envolvimento com representantes da

¹⁴ Nesta tese e nos estudos realizados por mim, considero o E-tandem e o Teletandem como atividades distintas, conforme discutirei na seção seguinte.

respectiva "línguacultura" (Agar, 1994) em estudo. A telecolaboração pode ser de particular valor para aqueles estudantes que, de outra forma, não teriam a oportunidade de interação significativa (orientada pelo professor) com pessoas de outras culturas. Em resumo, a telecolaboração é caracterizada pela comunicação intercultural mediada e institucionalizada, sob a orientação de um especialista em "línguacultura" (ou seja, um professor) com o propósito de aprender línguas estrangeiras e desenvolver a competência intercultural (BELZ, 2003a, p. 3, tradução própria¹⁵).

Por sua vez, Dooly (2007 *apud* Dooly; O'Dowd, 2018), apresenta uma concepção de telecolaboração que ultrapassa o contexto da educação, definindo-a como

[...] processo de comunicação e trabalho conjunto com outras pessoas e grupos de diferentes localizações feito online ou por meio de ferramentas digitais de comunicação (ex.: computadores, tablets, celulares) para coproduzir um resultado desejado de trabalho. A telecolaboração pode ser realizada em uma variedade de contextos (sala de aula, casa, local de trabalho, laboratório) e pode ser síncrona ou assíncrona. Na educação, a telecolaboração combina todos estes componentes com foco na aprendizagem, interação social, diálogo, troca intercultural e comunicação, os quais são todos aspectos especialmente importantes da telecolaboração no ensino de línguas (Dooly, 2007, p. 169-170 *apud* Dooly; O'Dowd, 2018, p. 16)¹⁶.

Essa concepção nos evidencia o princípio do trabalho colaborativo, uma das premissas fundamentais para a realização da telecolaboração, de modo que os participantes alcancem juntos o objetivo delineado no início da atividade. No contexto em que discuto aqui, isto é, no de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a atividade colaborativa é fundamental para que os dois aprendizes aprendam a língua do seu parceiro. Nesse sentido, apresento a definição de O'Dowd (2018, p. 1) que

¹⁵Todas as traduções realizadas ao longo da tese são minhas, salvo menção contrária. No original: Telecollaboration involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange. The underlying rationale for this learning configuration is to provide the participants with cost-effective access to and engagement with representatives of the respective "languaculture" (Agar, 1994) under study. Telecollaboration might be of particular value for those students who may otherwise not have the opportunity for meaningful (teacher-guided) interaction with persons from other cultures. In sum, telecollaboration is characterized by institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a languacultural expert (i.e., a teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of intercultural competence (Belz, 2003a, p. 3).

¹⁶ 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, 2007, p. 169-170 *apud* Dooly; O'Dowd, 2018, p. 16).

compreende a telecolaboração e o “intercâmbio virtual” como o “engajamento de grupos de aprendizes em interações interculturais on-line e projetos colaborativos com parceiros de diferentes contextos culturais ou localidades como parte integrante de seus programas educacionais”¹⁷.

O’Dowd (2018) sinaliza que a telecolaboração e/ou o intercâmbio virtual podem estar firmemente alocados nas áreas da LA e ensino de línguas estrangeiras, porém, todos aqueles que se dedicam a desenvolver atividades nesta iniciativa sabem que o IV oferece benefícios de aprendizagem intercultural para todas as disciplinas. Não obstante, o estudioso nos recorda que há vários trabalhos telecolaborativos que estão fora do nosso contexto, isto é, ensino de LE.

Conforme debatido anteriormente, professores de línguas estrangeiras, com vistas no desenvolvimento do componente linguístico e intercultural de seus aprendizes, têm buscado a implementação de práticas telecolaborativas e de intercâmbios virtuais. Nesse sentido, a partir do exposto, o documento produzido pela comissão para o Plano de Ação para a Educação Digital pontua que:

As atividades de intercâmbio virtual ajudam os professores a afastarem-se de suas abordagens habituais de aprendizagem e ensino e a desenvolverem novas habilidades para se envolverem em experiências de aprendizagem linguística, intercultural e digital, as quais não podem encontrar em sua prática diária (European Commission, 2020c, p. 35)¹⁸.

Visualizando essas contribuições apresentadas na realização dos intercâmbios virtuais no contexto de ensino de línguas estrangeiras, O’Dowd (2021), ao analisar os relatórios Erasmus + Virtual Exchange, da Steven's Initiative, EVOLVE e EVALUATE, percebeu o contentamento dos aprendizes ao realizarem as práticas. Dentre as percepções, evidenciou-se a presença do componente cultural ao longo da aprendizagem, isto é, o aprendizado acerca da sua cultura e do outro. Outrossim, alguns aprendizes informaram que a experiência proporcionou também a aprendizagem sobre temáticas caras para a nossa atual sociedade, isto é, temas que abarcam questões sociais, tais como imigração,

¹⁷ No original: “Telecollaboration, or ‘virtual exchange’, are terms used to refer to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes” (O’Dowd, 2018, p. 1).

¹⁸ No original: “Virtual exchange activities help teachers to step away from their accustomed learning and teaching approaches and develop new skills to engage in linguistic, intercultural, and digital learning experiences, which they may not be confronted with in their day-to day practice” (European Commission, 2020c, p. 35).

religião, gênero e sexualidade, bem como a crise decorrente da COVID-19 no mundo (O’Dowd, 2021).

Esses dados, trazidos nos relatórios apresentados acima e analisados por O’Dowd (2021), bem como a minha experiência no desenvolvimento de práticas telecolaborativas, evidenciam e ratificam a potencialidade dessas atividades nos currículos formativos dos licenciandos em Letras, apresentando-se, assim, como “uma mudança da abordagem tradicional para o aprendizado de línguas estrangeiras, que geralmente se concentra na precisão gramatical” (O’Dowd, 2021, p. 217)¹⁹, para, portanto, a) desenvolver a competência linguística-intercultural; b) superar medos ao se comunicar na LE; c) debater e refletir sobre temáticas atuais e relevantes para eles.

Nesse sentido, o Teletandem (TTD), uma das atividades telecolaborativas, apresenta-se, conseqüentemente, como um excelente contexto para oportunizar o desenvolvimento dos pontos elencados acima no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como o de formação de professores de LEs. Especificamente, entendo a prática do Teletandem como uma prática que, a partir da mediação realizada por docentes, propicia o diálogo intercultural entre os aprendizes, línguas e culturas em contato a caminho de uma ação pedagógica significativa, sensível ao outro.

2.2 Do Tandem ao Teletandem: ensino-aprendizagem de línguas e formação docente

São diversas as investigações que se detêm a narrar a gênese do Teletandem, tais como Telles e Vassalo (2006), Telles e Maroti (2008), Telles (2009a), Benedetti (2010), Aranha e Cavalari (2014), Silva e Souza (2019), dentre outros. Assim, sem a intenção de esgotar a temática, discorro a seguir acerca do surgimento do Teletandem, suas principais características e aspectos mais relevantes.

O Teletandem originou-se da aprendizagem de línguas em Tandem, prática comum na Europa desde os anos de 1960 (Benedetti, 2010). Ao fazer alusão de forma metafórica à bicicleta de dois ou mais selins, em que as pessoas-ciclistas pedalam de forma simultânea e sincronizadas para que consigam chegar juntas ao seu destino final, a aprendizagem em tandem compreende justamente a colaboração entre aprendizes de diferentes culturas que, através do intercâmbio e do compartilhamento de conhecimentos linguísticos e interculturais, almejam aprender a língua e a cultura do outro.

¹⁹ No original: “is therefore a shift away from the traditional approach to foreign language learning which is often focussed on grammatical accuracy” (O’Dowd, 2021, p. 217).

Como uma prática consolidada na Europa, Vassallo e Telles (2009) afirmam que o Tandem foi realizado pela primeira vez na Alemanha, no final dos anos de 1960, em cursos bilíngues intensivos, cujo objetivo era revolucionar o contexto de ensino-aprendizagem de LEs. Naquele momento, “tratava-se de simples atividades entre dois alunos de diferentes línguas maternas que incluíam tanto exercícios compartilhados quanto conversações acerca de materiais previamente preparados” (Vassallo; Telles, 2009, p. 23). Não obstante, essa atividade colaborativa de aprendizagem de LE foi popularizando-se por toda Europa, chegando, posteriormente, na Espanha por volta de 1970.

Com a popularização do tandem face a face, a partir da década de 1980, visualiza-se a adoção dessa prática como uma possibilidade de ensinar e aprender línguas estrangeiras por parte de escolas europeias, em sua maioria privadas. De igual modo, universidades estrangeiras e brasileiras passaram, depois, a estudá-la teoricamente (Vassallo; Telles, 2009).

A aprendizagem colaborativa de LE na modalidade tandem passou por mudanças significativas com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, principalmente, com a incorporação da internet. No início dos anos de 1990, temos o surgimento do *E-tandem*, isto é, um tandem a distância em que os aprendizes praticam as LEs através de interações síncronas e/ou assíncronas, a depender da tecnologia utilizada, tais como: carta, *e-mails*, telefone e/ou *chats* (Benedetti, 2010).

Com o avanço das tecnologias e das possibilidades de ampliar as dimensões de tempo e espaço e, conseqüentemente, permitindo novas formas de interações que ultrapassam as barreiras geográficas e fusos horários, o professor João Antônio Telles, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, e a professora leitora de língua italiana Maria Luisa Vassallo, credenciada na mesma universidade, idealizaram no Brasil, em meados de 2006, o Teletandem e, concomitantemente, o projeto temático “*Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos (TTB)*”²⁰, coordenado pelo Prof. João Telles (Telles, 2009a).

A idealização dessa nova forma de fazer “tandem virtual” derivou-se, inicialmente, de uma experiência pessoal entre os dois professores que, por volta de 2004 e 2005, decidiram estudar o modelo original do tandem, experimentando, conseqüentemente, um tandem presencial no par linguístico italiano – português. Telles e Vassallo (2009, p. 44) informam que, a partir dessa experiência, o sentimento de

²⁰ Para saber mais a respeito do projeto, publicações e integrantes, acesse: <http://www.teletandembrasil.org/>.

empolgação e, também, o de decepção e desafios os atravessam, pois era evidente para os dois as potencialidades do tandem presencial no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mas era impossível oferecer para seus alunos um cenário como esse, devido ao isolamento geográfico, uma vez que estavam localizados no interior de São Paulo, bem como a falta do contato face a face com pessoas e culturas de outros países e proficientes na língua.

Frente ao cenário apresentado, após 4 anos no Brasil a Profa. Maria Luisa Vassallo necessitou voltar para a Itália, fazendo com que ela e o Prof. João Telles buscassem meios para que pudessem continuar o contato e a prática que tiveram durante o tandem presencial. Desse modo, iniciou-se o processo de buscas por aplicativos e *softwares* que possibilitassem a interação audiovisual síncrona entre os dois. Segundo Telles e Vassallo (2009, p. 45), essa busca os levaram a encontrar “recursos de mensageria instantânea como ferramenta para a comunicação áudio-visual à distância”, experimentando de forma específica o “aplicativo *MSN Messenger*, sucessivamente atualizado pela *Microsoft* na forma denominada *Windows Live Messenger*.”. Telles (2020) sinaliza que a primeira experiência de interação intercontinental entre eles dois aconteceu em 2005, deixando-os totalmente surpresos, como bem expressa o autor:

[...] fizemos nossa primeira interação intercontinental com o MSN Messenger, em 2005, ficamos muito surpresos. Eu no Brasil, ela na Itália, podíamos nos ver pela webcam, mostrar onde estávamos, a cozinha, os jardins das nossas respectivas casas, tudo colorido e síncrono. Já experientes no tal tandem face a face (português x italiano) que havíamos feito durante um período de 2 anos, ver nossos rostos e ouvir nossas vozes por meio de uma webcam era maravilhoso: poderíamos continuar a nossa aprendizagem do italiano e do português, agora, em um “tandem virtual” (não sabíamos nem mesmo como chamar isso, naquele momento). E de graça, sem o custo absurdo das ligações internacionais da época (Telles, 2020, p. 7).

Essa primeira experiência telecolaborativa, a qual os professores e os pesquisadores sequer tinham conhecimento de como seria chamada futuramente, deu a sensação de ser, de fato, uma “telepresença”. Telles (2020, p. 7) complementa informando que “as imagens de webcam e a interação completamente síncrona, mesmo com a qualidade ruim das imagens, os cortes de voz e as quedas de ligação, naquele tempo, era algo encantador para nós, professores de línguas”. Nesse sentido, tais pontos apresentados levaram a perceber que da mesma forma que o tandem face a face havia sido considerado um contexto inovador de aprendizagem de LE, em meados da década de 1960, essa nova prática virtual dava aos aprendizes de línguas novos caminhos, novas possibilidades

graças às inovações tecnológicas, especificamente a tecnologia *VOIP – Voice Over Internet Protocol* ou Voz sobre Protocolo de Internet.

De acordo com Telles (2020, p. 8):

Hávamos encontrado um meio de “trazer o mundo” aos nossos alunos de Letras no interior do Brasil que necessitavam praticar a língua estrangeira, necessitavam ter seus amigos e “conexões internacionais”. Não sabíamos nem mesmo como nos referir a esta desconhecida modalidade de “tandem virtual”, de “*webtandem*” – esses foram alguns dos nomes pelos quais passamos antes de começarmos a chamar aquilo que estávamos fazendo de “Teletandem”.

Assim, Telles e Vassallo (2009) deram o nome de Teletandem²¹ a esse contexto virtual e colaborativo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse modelo, diferentemente do tandem face a face e do *E-tandem*, as interações acontecem através de videoconferências, realizadas a partir de programas e/ou aplicativos, tais como *Zoom*, *Skype*, *Google Meet*, *Hangouts*, dentre outros, que possibilitam, a partir do uso de câmera/*webcam*, microfone e *chat*, a produção oral, leitora e escrita na língua-alvo (Telles, 2009a; Benedetti, 2010).

Nas palavras de Telles (2009a, p. 24), esse ambiente telecolaborativo pode ser visto como “um contexto complexo de observação de aquisição de línguas estrangeiras e, também como, um contexto natural, criativo e comunicativo de ensino-aprendizagem colaborativa”. Kfoury-Kaneyoa (2008, 2009) e Benedetti (2010) corroboram essa preposição ao inferirem que a prática do Teletandem demonstra uma aproximação do tandem face a face ao promover uma interação completa entre os aprendizes, pois se assemelha à naturalidade de uma conversação realizada cara a cara, em tempo real, sendo que neste caso através de uma tela, de forma virtual. A incorporação das práticas de Teletandem faz com que, ademais de possibilitar trocas linguísticas e interculturais, haja um rompimento das práticas ditas “tradicionais” de ensinar e aprender uma LE que estamos acostumados a vivenciar, indo além das paredes físicas do contexto educacional (Telles, 2009a).

Outrossim, há também a superação das barreiras geográficas, fazendo com que aprendizes de diferentes lugares possam interagir e o Teletandem, diferentemente do tandem face a face, apresente-se como uma possibilidade mais possível de ser realizada. Telles e Vassallo (2009) inferem que esse contexto de aprendizagem de LE transcende as limitações geográficas e econômicas que duas pessoas, de diferentes línguas e que vivem

²¹ Atualmente a prática de Teletandem, iniciada na UNESP, tem se expandido para outras universidades através de pesquisadores e linguistas aplicados que compartilham das teorias e práticas. Para mais informações, ler Souza, Carvalho e Messias (2020) e Silva e Souza (2021).

em lugares diferentes, possuem ao tentar interagir. Nessa mesma linha de pensamento, Santos (2017, p. 90) corrobora tais preposições, complementando que a prática telecolaborativa aqui discutida é a mais viável ao considerar “as proporções continentais do território do país, bem como a condição de distanciamento de culturas estrangeiras em regiões fronteiriças”. Em suas palavras, o pesquisador pontua que

Extensas fronteiras marítimas aproximam o país do Oceano Atlântico, por um lado; por outro, as fronteiras terrestres, no interior da América do Sul, encontram-se semelhantemente distantes das áreas em que se concentra a maior parte da população. Essas duas condições geográficas, entre outras, dificultam a prática presencial do tandem no Brasil porque implicariam na despesa de extensas trajetórias de deslocamento entre os participantes (Santos, 2017, p. 90).

No caso desta pesquisa, estou lidando com alunos de Letras – Espanhol localizados no interior do estado da Paraíba, apresentando um distanciamento geográfico que incapacita, por exemplo, o estabelecimento de uma interação presencial com países hispânicos que fazem fronteira com o Brasil, tais como: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai, diferentemente do que acontece, por exemplo, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, que desenvolve práticas de Tandem face a face²² por estar localizada em Foz de Iguaçu, no Paraná. Esse viés ratifica a nossa tese de que o Teletandem possibilita aos seus interagentes e, em específico, aos futuros professores de ELE, o contato com as Vozes do Sul.

As interações no Teletandem são baseadas nos princípios que orientam a prática do Tandem, sistematizados em 1994 pela Rede Internacional de Tandem - *International Tandem Network*, a saber: *autonomia*, *reciprocidade* e *separação das línguas* (Vassallo; Telles, 2009). No princípio da *autonomia*, os interagentes são responsáveis, cada um, pelo próprio processo de aprendizagem e pelas decisões que tomam ao longo do seu desenvolvimento na língua-alvo, decidindo, por exemplo, sobre o que é, como, onde, quando estudar e por quanto tempo seguirão interagindo (Telles, 2009a). As decisões tomadas pelos aprendizes ao longo do processo poderão ser modificadas e/ou mediadas a depender da forma como o Teletandem é realizado.

O princípio da *reciprocidade* prevê que a sessão de interação seja dividida igualmente para todos, ou seja, cada aprendiz deverá desempenhar o seu momento de tutor da sua língua materna, ou da língua que é proficiente, e aprendiz da que está aprendendo, fazendo com que ambos os interagentes exerçam tais papéis na mesma

²² Para saber mais a respeito do projeto desenvolvido pela UNILA “Tandem en la Triple Frontera: aproximando línguas-culturas latino-americanas”, consultar o site <https://tandemunila.wixsite.com/tandem>.

quantidade de tempo. Aqui há a presença da igualdade e da equidade entre os interagentes, gerando, conseqüentemente, o engajamento mútuo ao longo da aprendizagem colaborativa.

Por fim, temos o princípio da *separação de línguas* ou *uso de duas línguas*, conforme aparece na literatura (Vassallo; Telles, 2009). No entanto, ao longo desta tese, o compreendemos como *princípio da igualdade*, corroborando as reflexões realizadas por Picoli e Salomão (2020) que propuseram essa nova terminologia como uma forma de atender as características específicas da aprendizagem telecolaborativa de LEs. Assim sendo, é esperado que os dois aprendizes utilizem a língua materna ou de proficiência e a língua-alvo na mesma proporção. Em vista disso, se faz necessário que a interação tenha a mesma quantidade de tempo, fazendo com que cada interagente possa, conseqüentemente, praticar a língua a qual está aprendendo de forma igualitária, garantindo “a igualdade de oportunidades para ambos os parceiros de teletandem” (Picoli; Salomão, 2020, p. 1609).

De acordo com Brammerts (2002), citado por Salomão (2006), a formação das parcerias entre as Instituições de Ensino para a efetivação das sessões de Teletandem podem acontecer de variadas formas, variando segundo o contexto e recursos de cada uma, bem como os acordos que foram estabelecidos. À vista disso, o Teletandem pode ser realizado nas seguintes modalidades, considerando o contexto: (i) *institucional*: nessa modalidade, as interações são reconhecidas institucionalmente e realizadas por escolas da Educação Básica, escolas de idiomas e universidades; (ii) *semi-institucional*: as interações são reconhecidas somente por uma das IEs; e (iii) *não institucional*: as sessões de Teletandem não são reconhecidas pelas IEs e, conseqüentemente, as interações acontecem sem o apoio delas.

Não obstante, a partir das classificações apresentadas anteriormente, a prática de Teletandem são categorizadas também como: (i) *integrada*: possui o reconhecimento da instituição, tendo a prática telecolaborativa como parte integrante de suas atividades, de caráter obrigatório; (ii) *não-integrada*: não possui o reconhecimento oficial da instituição, mas oferece suporte e meios para a realização das interações, tais como recursos técnicos, materiais, serviço de mediação, dentre outros (Brammerts, 2002 *apud* Salomão, 2006).

Salomão (2006) recorda que as modalidades aqui apresentadas podem ser diferentes para cada parceiro, sendo necessário descrever separadamente o contexto em que se encontra cada interagente. Como forma de exemplificar, em Silva (2020), as interações de Teletandem aconteceram entre alunos brasileiros, cuja modalidade era Teletandem Institucional Integrado, isto é, as práticas de Teletandem eram reconhecidas

pela IEs e faziam parte de um componente curricular do curso de Letras – Espanhol, e alunos argentinos, inseridos em um Teletandem não integrado, cujas interações não eram reconhecidas institucionalmente e tampouco obrigatórias.

É importante destacar que os encontros entre os interagentes não se caracterizam, conforme discutido por Vassallo e Telles (2009), como um bate-papo, um estudo autodirigido ou uma aula particular. De acordo com os pesquisadores, o Teletandem seria:

a) uma soma de opostos, tais como sociabilidade e individualização; b) um esforço colaborativo com o parceiro, cujo objetivo é aprender uma língua estrangeira; c) um contexto de equilíbrio global no qual as relações de poder entre os parceiros são alternadas; d) um contexto no qual se pode assumir responsabilidade e socializar aquilo que é aprendido de modo recíproco e, ao mesmo tempo, autônomo; e) um contexto o qual se pode exercitar a autonomia e gerenciar o próprio processo de aprendizagem, e f) um contexto com espaços para o aprendiz desenvolver relações prazerosas e pleno envolvimento com seu próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (Vassallo; Telles, 2009, p. 39).

É certo pontuar que essas características apresentadas fogem dos paradigmas tradicionais do que se entende por ensinar e aprender línguas estrangeiras, em que, muitas das vezes, há uma atenção voltada, especialmente, para a aprendizagem de um conjunto de regras.

Desse modo, para que o Teletandem se apresente como um contexto de aprendizagem de línguas, as suas sessões devem acontecer regularmente, regidas por temáticas, previamente escolhidas pelos interagentes ou pelo mediador, apresentando um viés didático, em que os aprendizes trazem para as interações objetivos tanto linguísticos quanto culturais.

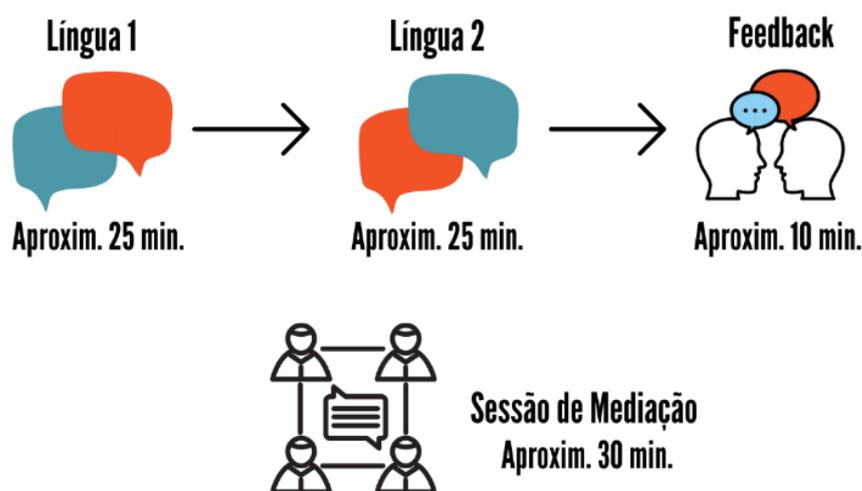
Para o desenvolvimento das interações, se faz necessária a realização de algumas fases, a saber: “*Conversação sobre um ou mais temas*”, “*Comentários acerca da língua utilizada*” e “*reflexão compartilhada sobre a sessão*”. No primeiro momento, chamado de “*Conversação sobre um ou mais temas*”, os aprendizes interagem durante 25 – 30 minutos em cada língua, sobre temáticas escolhidas previamente por eles. Nesse momento, os participantes podem realizar algumas anotações sobre aspectos de cunho linguístico ou não, emergidos durante a interação, para serem comentados e refletidos posteriormente.

No segundo momento, “*Comentários acerca da língua utilizada*”, os interagentes, por aproximadamente 10 – 20 minutos, comentarão a respeito das questões que surgiram ao longo das interações, utilizando as anotações feitas anteriormente. Telles e Vassallo

(2009, p. 53) ratificam que “longas explicações gramaticais devem ser evitadas. É preferível focar em problemas específicos, referentes à gramática, ao vocabulário ou à pronúncia que emergem durante a interação”. Por fim, no terceiro momento, intitulada “*reflexão compartilhada sobre a sessão*”, os interagentes refletem por volta de 10 minutos sobre como foi a interação de uma forma geral, perguntando como o seu parceiro se sentiu ao se comunicar na LE, elogiando e motivando-o, apesar dos erros cometidos. No entanto, ao longo dos anos, a partir das experiências, visualizou-se que as interações de Teletandem foram sendo moldadas de acordo com o contexto e as necessidades das instituições, fazendo com que as fases apresentadas acima fossem sendo reestruturadas.

Em vista disso, a Figura 2, apresentada a seguir, caracteriza o protótipo de uma sessão de Teletandem, especificamente o modelo que tem sido realizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* Campina Grande, contexto em que os dados desta pesquisa foram gerados, bem como em outras Instituições de Ensino no Brasil.

Figura 2: Protótipo de uma Sessão de Teletandem



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

De acordo com a proposta inicial idealizada por Telles e Vassallo (2009), uma sessão de Teletandem deveria ser realizada duas vezes na semana, com duração mínima de 1 hora em cada encontro, seguindo as fases apresentadas anteriormente. No entanto, atualmente a prática telecolaborativa, conforme apresentado na Figura 2 que se caracteriza como um protótipo de uma interação, ocorre uma vez na semana, tem duração de 1 hora, destinando 25 minutos para que cada aprendiz interaja na língua estrangeira e, também, na sua língua materna ou na que é proficiente, utilizando os 10 minutos finais

para realizar o momento do *feedback*, sanando dúvidas, apresentando algumas correções linguísticas e outros comentários que por ventura forem necessários.

Kfoury-Kaneoya (2008) nos lembra, ainda, que se faz necessária a alternância da língua-alvo no início de cada interação, quer dizer, os aprendizes não devem começar as interações sempre na mesma língua, possibilitando que aconteça o bilinguismo, princípio do Teletandem.

Assim, após as interações no Teletandem entre os interagentes, há, também, a realização de reflexões de cunho pedagógico, isto é, a mediação pedagógica logo após as interações, desenvolvidas nas duas línguas utilizadas. Esse momento reflexivo feito para que os aprendizes relatem e compartilhem suas experiências, dentro desse contexto, é chamado de mediação, tendo duração de aproximadamente 30 minutos, realizado, dessa forma, pelo mediador, professor de LE com experiência no Teletandem.

2.2.1 A mediação no Teletandem

No Teletandem, a mediação e, conseqüentemente, o mediador apresentam-se como uma figura importante no processo de ensino-aprendizagem na LE. Além disso, elas têm sido objetos de estudos, ao longo das práticas de Teletandem, por pesquisadores tais como Salomão (2008, 2009), Funo (2015), Carvalho e Ramos (2019), Evangelista e Salomão (2019) e Campos, Kami e Salomão (2021).

A prática de ensino-aprendizagem no Teletandem não está restrita apenas ao contato dos interagentes com seus parceiros ao longo das suas interações. Esse contato, ao longo do processo, é expandido para as sessões de mediação, realizadas logo após as interações, definidas por Salomão (2012, p. 20) como:

[...] encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de teletandem) e o mediador [...] para que possam discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas e os problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de teletandem, questões culturais, assim como possíveis impasses entre parceiros.

Essas mediações acontecem logo após a realização das interações, cujo objetivo é fazer com que o mediador busque formas de intervir, no intuito de “auxiliar na potencialização do processo de ensino e aprendizagem proposto pelo Teletandem” (Carvalho; Ramos, 2019, p. 752). Além do mais, ele poderá suscitar aspectos linguísticos e interculturais que ficaram em evidência, ou não, ao longo dos encontros, levando os aprendizes a refletir sobre estratégias de aprendizagem, negociação de maus entendidos

e problemas que venham a surgir ao longo do processo de ensino-aprendizagem da LE no Teletandem.

É importante enfatizar que essas sessões de mediação propostas por Telles (2009a), dentro do seu projeto temático *Teletandem Brasil*, são advindas das sessões de aconselhamento existentes na aprendizagem em tandem. Brammerts (2003), segundo Telles e Marotti (2008), afirma que a aprendizagem em tandem necessita da mediação de um docente de LE que esteja apto para realizar aconselhamentos, cujo foco estava voltado para a relação de aprendizagem em tandem dos aprendizes.

Nesse sentido, pensando nas mediações no contexto telecolaborativo, realizadas pelos mediadores, professores de LE ou alunos da pós-graduação com experiência no Teletandem, recorro às considerações feitas por Masetto (2010) ao pontuar que o docente desempenha na relação de aprendizagem mediada pela tecnologia

o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, [...] o papel de mediação pedagógica (Masetto, 2010, p. 142).

Segundo o estudioso, a mediação pedagógica é compreendida como a postura que o docente demonstra para os discentes, ou seja, aquele que facilita, incentiva e/ou motiva o processo de aprendizagem, “que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos” (Masetto, 2010, p. 144-145). Nesse sentido, visualizo que os mediadores, ao longo das sessões de Teletandem, realizam a mediação pedagógica ao fazer com que os interagentes reflitam e tomem consciência quanto aos seus objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino-aprendizagem ao longo das interações. Assim, concordo com Ramos, Carvalho e Messias (2013, p. 17) ao defenderem a importância e a necessidade do mediador na aprendizagem telecolaborativa:

[...] acreditamos, mais uma vez, que a presença e a supervisão de um professor mediador sejam importantes para que os participantes possam obter um melhor aproveitamento nesse processo. O professor mediador pode, em seu trabalho de monitoração, observar e avaliar as interações, e, dessa maneira, intervir ajudando seus alunos a observarem tais ocorrências, assim como as marcas de sua interlíngua, bem como a de seu parceiro (Ramos; Carvalho; Messias, 2013, p. 17).

Em sua atual fase, a prática de Teletandem tem expandido esse olhar inicial de aconselhamento, adotando a ideia de mediação, uma vez que o docente, além de aconselhar, vai suscitar reflexões a respeito do “conteúdo da conversa, a cultura, a forma, o léxico e o próprio processo da interação de Teletandem” (Vassallo; Telles, 2009, p. 47). Também é realizada porque a interação e a mediação estão relacionadas, conforme discutido ao longo deste trabalho, “às ideias de Vygotsky em sua teoria social do conhecimento, que expõe a possibilidade de o homem, por meio de suas relações sociais e da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito” (Salomão, 2011).

Ressignificando esse olhar, Salomão (2012, p. 20) infere que a

ideia de mediação ao invés de aconselhamento trazida pelo projeto teletandem entende o auxílio prestado pela figura do mediador não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor, mas como uma pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua.

Assim posto, assumo que a mediação, um dos conceitos-chaves na teoria sociocultural de Vygotsky, se faz presente nesse contexto telecolaborativo. Outrossim, Telles (2009a) pontua esses momentos de reflexão após as interações como um aspecto diferencial e importante no Teletandem, pois deixa em evidência a diferença das sessões telecolaborativas para um bate-papo no dia a dia, caracterizando-o como um contexto de aprendizagem linguístico e intercultural.

Não obstante, tratando ainda a respeito da figura e da importância do mediador na prática de Teletandem, Costa, Salomão e Zakir (2018) consideram a figura do mediador como uma terceira pessoa que passa a fazer parte desse processo de ensino e da aprendizagem colaborativa, ao orientar os aprendizes a refletirem sobre os papéis de aprendiz de LE e a de tutor/professor da sua língua materna ou da qual é proficiente.

Evangelista e Salomão (2019) destacam que as sessões de mediação têm acontecido de diversas formas, sejam elas mediações individuais, em grupo ou por meio de diários reflexivos. Pontua, também, que elas podem ser realizadas através de encontros presenciais ou virtuais, conforme ocorreu durante a pandemia de COVID-19. Assim, compreendo que, ao longo dos anos, o mediador tem assumido diferentes papéis, a depender do contexto e da parceria estabelecida entre as universidades participantes do projeto telecolaborativo.

A mediação individual aconteceu nas primeiras fases do projeto TTB. Nessa modalidade, cada par de interagentes, ou seja, um aluno brasileiro e um aluno estrangeiro,

era acompanhada por um mediador, devido à pequena quantidade de parcerias firmadas. Na mediação em grupo, modalidade desenvolvida atualmente em diversas instituições que realizam a prática do Teletandem, a mediação é realizada presencialmente com o grupo de aprendizes brasileiros, logo após as suas interações. Esse tipo de mediação acontece, geralmente, nos laboratórios de línguas e nas salas de aulas.

No entanto, devido ao isolamento social causado pela COVID-19, foi possível visualizar que a sessão de mediação pode acontecer de forma virtual, através de videoconferências, com a participação de mediadores e todo o grupo de interagentes brasileiros e estrangeiros. Outrossim, devido ao contexto pandêmico, a mediação pôde ser realizada de forma síncrona e assíncrona, através de diferentes plataformas, ambientes de aprendizagens e *e-mail*.

E, por fim, temos a mediação realizada via diários reflexivos, em que os interagentes brasileiros, logo após a realização de suas interações, necessitam descrever suas experiências ao longo do processo de aprendizagem no Teletandem. Esses diários são lidos pelos mediadores e retornados aos interagentes com *feedbacks* individuais. Essas mediações, a depender do contexto em que estão sendo desenvolvidas, podem ser realizadas por alunos da graduação e/ou pós-graduandos que tenham experiência no contexto telecolaborativo e/ou desenvolvem pesquisas na área o Teletandem e professores universitários de língua estrangeira. (Evangelista; Salomão, 2019).

Nessa perspectiva, o mediador, segundo Salomão (2011, p. 658), “se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vygotskianos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes”. Para além dessas atribuições do mediador, evidenciadas ao longo das nossas discussões, Carvalho e Ramos (2019) ponderam que outras atividades que ultrapassam o caráter didático-pedagógico estão sendo dadas ao mediador, em que passaram

A desempenhar diferentes funções no gerenciamento e supervisão, e no desenvolvimento de pesquisa e ensino [...] atuam desde o estabelecimento inicial das parcerias com universidades estrangeiras até a organização e supervisão das sessões de interação e mediação, em seus múltiplos aspectos, tais como orientações quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, orientações de natureza linguístico-cultural, negociações entre pares de interagentes etc (Carvalho; Ramos, 2019, p. 752).

Dessa forma, visualiza-se que o mediador foi pensado como uma forma de mediar esse ensinar e aprender línguas estrangeiras colaborativamente dentro das sessões de

interações no Teletandem. Por ser assim, visualizando o papel do mediador no Teletandem e a influência da teoria sociocultural de Vygotsky²³ nas sessões de mediação, passo, na próxima seção, a tecer considerações a respeito da teoria sociocultural, dos papéis que ela desempenha e das contribuições que ela traz para esse contexto de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais.

2.3 A Teoria Sociocultural nas interações e mediações no Teletandem

Fundamentada, principalmente, nos postulados do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky, a teoria sociocultural discorre sobre o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo do ser humano (Salomão, 2008, 2011; Paiva, 2014; Figueiredo, 2019). Essa mesma teoria, segundo Figueiredo (2019), tem recebido, ao longo dos anos, outras denominações, tais como: psicologia da cultura, teoria socio-histórica-cultural, teórica histórico-cultural, sociointeracionismo e teoria sócio-histórica. Assim, filio-me, nesta investigação, à mesma linha de entendimento seguida pelos estudiosos Lantolf (1993, 2000), Lantolf e Poehner (2008, 2014) e Luria (1982), citados por Figueiredo (2019) e Salomão (2013), que adotam o termo sociocultural.

Na teoria sociocultural, Vygotsky pontua que o que torna o homem diferente dos animais é a cultura, compreendida por ele como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (Vygotsky, 1997, p. 106 *apud* Sirgado, 2000, p. 54). Salomão (2008) afirma que essa diferença, apresentada pelo psicólogo, se dá porque é através da linguagem que a cultura é transmitida, que o pensamento é desenvolvido e, conseqüentemente, que a aprendizagem é realizada.

Para Vygotsky (1991), a conduta do homem se dá pela interação entre as pessoas, em que a linguagem atua como um instrumento mediador que organiza e forma os sujeitos nas mais diferentes situações em que acontece a interação. Dito isto, a teoria sociocultural entende que o homem se desenvolve a partir da interação com o outro, a partir da linguagem. Johnson (2009), segundo Vieira-Abrahão (2012, p. 460), reafirma essa mesma perspectiva, ao inferir que “o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social”.

Assim, é possível inferir que a interação, dentro da teoria sociocultural, se configura como um fator fundamental para o desenvolvimento da mente, uma vez que é a partir da relação entre os sujeitos que a aprendizagem acontecerá. Isso acontece porque

²³ Assim como Figueiredo (2019), diante das diversas possibilidades de grafar o nome de Vygotsky, utilizarei ao longo das discussões a grafia Vygotsky.

“Vygotsky [...] considera o desenvolvimento numa perspectiva prospectiva, ou seja, enfatiza o que pode ser feito pelo indivíduo com a ajuda de outra pessoa” (Figueiredo, 2019, p. 18).

Em outras palavras, essa teoria objetiva elucidar de que forma o desenvolvimento cognitivo de cada ser humano está interligado ao contexto cultural, institucional e histórico em que ele está situado (Figueiredo, 2019). Paiva (2014), ao longo de suas reflexões, sintetiza as principais teses de Vygotsky dentro da perspectiva sociocultural, a saber:

i) Não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social; ii) os humanos “pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras” (Swain, Kinnear e Steinman, 2011: 2); iii) a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação (Paiva, 2014, p. 128).

De tal modo, a teoria sociocultural consiste em uma teoria psicológica do desenvolvimento humano, em que a interação e a mediação são debatidas e realizadas em detrimento do desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Ferreira, 2010). Desse modo, “o foco da perspectiva sociocultural incide sobre o modo com a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (Figueiredo, 2019, p. 18).

Sobre essa propositura, Vieira-Abrahão (2012, p. 460) compreende a cognição humana como um aspecto que é construído através do envolvimento “em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas”.

Paiva (2014) sinaliza que, apesar de Vygotsky não ter se debruçado em questões referentes à aquisição/aprendizagem de segunda língua, seus postulados teóricos sobre o desenvolvimento humano têm contribuído para as pesquisas sobre a temática. Figueiredo (2019) pontua, também, a influência da teoria sociocultural no ensino-aprendizagem de LE, seja no contexto presencial, seja no virtual, devido a ênfase dada à interação e a relevância apresentada aos aspectos sociais e colaborativos que perpassam a aprendizagem.

Assim, essas inferências, realizadas pelos pesquisadores, nos fazem entender o Teletandem como um contexto de aprendizagem sociocultural já que, segundo Telles e Maroti (2008, p. 1101), nas interações “o conhecimento é socialmente co-construído na interação entre os parceiros por meio da linguagem. O aprendiz leva as novas informações aos seus esquemas de conhecimento e constrói novos significados que lhe são relevantes”.

Dito isto, detenho-me, a seguir, a refletir sobre os principais construtos teóricos da teoria sociocultural de Vygotsky (1989, 1991).

2.3.1 A Mediação, *Scaffolding* e Zona de Desenvolvimento Proximal: Conceitos basilares

Entendendo a contribuição da teoria sociocultural de Vygotsky, Vieira-Abrahão (2009) pontua que as práticas de Teletandem detêm um olhar especial para os conceitos de mediação, *scaffolding* ou andaime e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse sentido, teço considerações a respeito dessas três concepções articulando-as, posteriormente, ao Teletandem.

Para Vygotsky, a relação estabelecida entre o ser humano e o mundo não é algo direto, mas sim mediada por instrumentos e signos. Assim, a mediação, de fundamental importância na perspectiva sociocultural, de acordo com Figueiredo (2019, p. 37), pode ser compreendida como “a intervenção de um elemento intermediário em uma relação em que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos”.

Em consonância com tais reflexões, Vieira-Abrahão (2012, p. 462) pontua que a mediação consiste em um “processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente”. Souza (2014), fundamentado em Johnson (2009), sinaliza que essas mediações, segundo a nossa relação com o mundo, podem acontecer a partir de três ferramentas de diferentes naturezas, a saber: físicas, sociais e simbólicas.

Salomão (2012) e Vieira-Abrahão (2012), ancoradas também nos posicionamentos de Johnson (2009), asseveram que a mediação humana, desenvolvida através de ferramentas sociais, é uma das formas do homem ter acesso ao mundo. Essa mediação humana pode acontecer de três formas, sendo a primeira chamada de *aprendizagem (apprenticeship)*, em que modelos são disponibilizados aos iniciantes; a segunda, *participação guiada*, quando as atividades acontecem conjuntamente entre os pares, em que há um mais experiente e outro iniciante; e, *apropriação*, quando o iniciante utiliza as ferramentas sem nenhuma mediação social.

Assim posto, as estudiosas inferem que dentro dessas três perspectivas de mediação existe a mediação estratégica, conhecida por andaimes (*scaffolding*) (Salomão, 2012; Vieira-Abrahão, 2012). Segundo Figueiredo (2019), o termo *scaffolding*, traduzido

ao português como andaime, foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1997), utilizado metaforicamente para caracterizar o suporte dado pelas mães às suas crianças. No contexto de ensino-aprendizagem de línguas, substituímos esses atores por professores e alunos.

Vieira-Abrahão (2012) assegura que os andaimes, na teoria sociocultural de Vygotsky, são vistos como ferramentas psicológicas que diminuem a carga cognitiva no desenvolvimento de uma atividade. Nesse sentido, ele pode ser entendido justamente como um apoio cognitivo que o professor dá ao seu aluno ou o de um colega mais avançado dá a um iniciante que não consegue realizar uma tarefa de forma independente.

Não obstante, Figueiredo (2019, p. 52) traz essa discussão para o contexto educacional, pontuando que o *scaffolding* “se refere a técnicas instrucionais usadas por professores, ou por parceiros mais experientes, como apoio temporário para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possam, posteriormente, realiza-la de forma independente”. Além do mais, o conceito atribuído ao andaime dá ênfase às orientações que os docentes apresentam aos alunos para que eles progridam ao longo da aprendizagem.

No Teletandem, é possível perceber a presença desse conceito ao visualizar o processo de aprendizagem construído através da interação, a partir do princípio da autonomia e reciprocidade, em que o parceiro proficiente na língua-alvo é visto, de forma simbólica, como aquele que fornece andaimes para a progressão do outro na LE. Da mesma forma ocorre com o mediador que, ao longo das sessões de mediação, apresenta “o andaime necessário para que seu colega interagente possa passar para um nível mais elevado da zona de desenvolvimento proximal” (Vieira-Abrahão, 2009, p. 159).

A Zona de Desenvolvimento Proximal, conhecida por ZDP, é definida por Vygotsky (1991, p. 58) como 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.

Isto é, a ZDP pode ser compreendida como a diferença entre o que alguém, neste caso o aprendiz, pode realizar e atingir seu objetivo sozinho e o que ele poderá conseguir atuando colaborativamente com outros interagentes ou com um mediador mais competente. Assim, Vygotsky (1991, p. 58) explica que a ZDP “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”.

Em consonância com as discussões e reflexões apresentadas acima, Figueiredo (2019) pontua que a ZDP possui uma potencialidade para que a aprendizagem aconteça a partir da interação entre as pessoas enquanto elas desenvolvem uma atividade em conjunto. Nesse sentido, ela pode ser percebida, segundo o estudioso, nas interações realizadas na sala de aula, nos contextos de aprendizagem, bem como em alguma situação em que dois indivíduos estão juntos efetuando uma atividade. Com base nessas asserções, além dos apontamentos de Telles e Maroti (2009), torna-se evidente considerar o Teletandem como um contexto de aprendizagem colaborativa inserido na ZDP, pois os estudiosos consideram a aprendizagem dos interagentes como um conhecimento que é construído e compartilhado ao longo do processo de aprendizagem “e o próprio conhecimento como resultante da co-construção de significados. No caso do teletandem, tal co-construção não ocorre somente em nível da língua estrangeira, mas também em múltiplos níveis cognitivos e sócio-culturais” (Telles; Maroti, 2009, p. 1102).

2.4 Teletandem Institucional Integrado e formação docente

O Teletandem, ao encurtar distâncias e ultrapassar fronteiras, desde a sua proposta inicial, tem se apresentado como um excelente contexto virtual e autônomo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ao possibilitar que estudantes universitários brasileiros e estrangeiros realizem trocas linguísticas-interculturais através de interações síncronas mediadas pela internet (Telles, 2009a). Não obstante, ao longo dos anos, professores e pesquisadores engajados na prática telecolaborativa (ver Kfoury-Kaneoya (2009), Vieira-Abrahão (2010), Carvalho, Ramos e Messias (2017), Silva e Souza (2019, 2020), Garcia (2021) e Souza e Silva (2022), dentre tantos outros), têm concebido o Teletandem enquanto um espaço de formação de professores de línguas, pré e em serviço.

Nesse sentido, recorro a Messias e Telles (2020) que compreendem o Teletandem também como um contexto de formação docente, por entendê-lo como uma atividade

integrada à graduação que insere os licenciandos de Letras em ações que são por natureza pedagógicas. Os pesquisadores, dessa forma, entendem que:

[as] esferas, externas à sala de aula, são deflagradoras de reflexões por parte dos futuros professores de línguas estrangeiras e essenciais para sua formação docente. Tais experiências podem, frequentemente, levar ao enfrentamento de situações concretas da prática que, muitas vezes, acaba restrito aos momentos nos quais o discente cumpre suas horas de estágio obrigatório, nem sempre com adequada supervisão (Messias; Telles, 2020, p. 733).

Nessa configuração, o Teletandem passa a ser considerado como um “terceiro espaço” de formação para professores de LE, a partir do conceito advindo de Bhabha (1991) e das reflexões realizadas por Zeichner (2010). Nessa direção, Zeichner (2010) pontua que no conceito de terceiro espaço há uma rejeição das binaridades existentes, tais como em conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, teoria e prática. Assim, a compreensão que se tem de terceiro espaço diz respeito

à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (Zeichner, 2010, p. 487).

Ou seja, no contexto de formação docente, o terceiro espaço é materializado quando os futuros professores são inseridos em ambientes educacionais que possibilitam a vivência de atividades que são intrínsecas ao trabalho docente. Essas atividades são práticas que ultrapassaram, por exemplo, o estágio supervisionado, porque, segundo Zeichner (2010, p. 487), “os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação”.

Assim, a partir dessas considerações, Messias e Telles (2020) concebem o Teletandem como um terceiro espaço formativo que, ademais de proporcionar o desenvolvimento linguístico e intercultural, pode promover e suscitar reflexões nos licenciandos de Letras sobre aspectos referentes à pedagogia de línguas estrangeiras. No contexto telecolaborativo, a binaridade existente entre teoria e prática desaparece, dando lugar a um processo de ensino-aprendizagem de línguas contextualizado. A ideia defendida pelos estudiosos se baseia

[...] no fato de que, apesar de o teletandem envolver um cenário tecnológico totalmente dependente do uso do computador, da internet e

de aplicativos *online*, essa prática recria de forma diferenciada a relação professor x aluno, em uma associação em que ambos são aprendizes. O universo criado no teletandem considera o ato de ensinar/aprender e a relação com o outro, de maneira concreta e síncrona. Acreditamos que essa relação, desde que acompanhada por um mediador experiente em formação de professores, tem o potencial de gerar, nos estudantes, reflexões sobre a atuação do professor de línguas (Messias; Telles, 2020, p. 738).

Em estudos anteriores, Telles (2009b) já havia sinalizado essa nova reconfiguração na relação *professor x aluno*, inferindo que a prática de Teletandem possibilita uma metamorfose no ensino de línguas mediado pelas tecnologias e que a integração da prática telecolaborativa no percurso formativo dos futuros professores de LE possibilitará a reflexão acerca das assimetrias existentes na sala de aula convencional e na prática de Teletandem a partir de dois aspectos: metamorfose do papel do professor e autonomia do aluno.

Com relação ao primeiro aspecto, a metamorfose no papel do professor ocorre porque nas interações de Teletandem há uma inversão de papéis, todos os interagentes, ao longo da sessão, atuarão como professores (tutores) da sua língua materna ou a que é proficiente, diferentemente do que se observa na sala de aula tradicional, em que o professor apresenta uma posição fixa, de quem detêm o poder de escolher os temas, a abordagem metodológica e os conteúdos que serão utilizados ao longo do processo. O segundo aspecto demonstra que os aprendizes não seguem, necessariamente, uma metodologia do professor, sendo autônomos para escolher *quando, onde, como e sobre o que* irão debater e aprender ao longo das interações, assumindo a responsabilidade de sua própria aprendizagem (Kfoury-Kaneoya, 2008).

Assim, compreender o Teletandem como um terceiro espaço possibilita aos licenciandos, ao estabelecerem uma interação, mediada pelas tecnologias digitais e pela internet, com estudantes estrangeiros aprendizes da língua portuguesa, “diferentes oportunidades de reflexão acerca (a) do conteúdo que se ensina e que se aprende (português e uma língua estrangeira), assim como (b) do conteúdo da metodologia de se ensinar essas línguas” (Messias; Telles, 2020, p. 734).

Essas oportunidades, citadas anteriormente, podem ser suscitadas nos momentos de mediação, desde que essa etapa seja compreendida como um momento imprescindível para a formação docente, refletindo sobre as diferentes formas de ensinar e aprender uma LE que acabam atravessando suas vivências enquanto professores em formação, que foram, possivelmente, experienciadas no Estágio Supervisionado, no Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Residência Pedagógica e, mais precisamente, no Teletandem, esse contexto virtual de aprendizagem.

Retomando ainda a discussão, Carvalho, Ramos e Messias (2017) já haviam apresentado o Teletandem enquanto um espaço formativo híbrido e complexo ao discorrerem a respeito da formação inicial de professores de espanhol no Teletandem. As professoras argumentam que há uma expansão do contexto de instrução da sala de aula, pois:

insere os estudantes em um ambiente diferenciado, tão importante e necessário para o desenvolvimento de múltiplas competências: competência linguístico-discursiva, competência didático metodológica, competência intercultural/sociocultural e competência tecnológica (a qual se mostra igualmente relevante nos meios educacionais, em função das transformações sociais pelas quais passamos) (Carvalho; Ramos; Messias, 2017, p. 81).

Ainda segundo as pesquisadoras, o Teletandem proporciona processos de reflexão sobre a prática docente, mas também o fortalecimento de uma identidade profissional. O Teletandem, dessa forma, acaba sendo a “porta de entrada” para experiências outras que provavelmente os aprendizes não vivenciariam durante a formação docente.

Na esteira desse pensamento, Meneghini (2013), ao olhar o Teletandem na formação de professores, destaca, por exemplo, a possibilidade da realização da mobilidade virtual e da cooperação internacional, uma vez que nem sempre os professores em contexto de formação inicial e continuada possuem condições e oportunidades de viajar para países das línguas que ensinam, ação que contribui na formação desses profissionais.

Em vista disso, Meneghini (2013) pondera que, em relação à cooperação internacional, o Teletandem pode contribuir na formação continuada dos professores de LE e, principalmente, os de Espanhol como Língua Estrangeira, ao fomentar uma agenda de integração latino-americana entre as universidades dos países latino-americanos. Além disso, a pesquisadora argumenta que esse contato pode possibilitar, talvez, uma transformação dos docentes de espanhol no Brasil, tornando-os responsáveis por fazer circular as vozes hispano-americanas em suas práticas docentes, dado que a interação com essas Vozes do Sul, conforme utilizo nesta tese, pode propiciar uma conscientização acerca das possíveis crenças e estereótipos existentes sobre esses países.

Não obstante, faz-se necessário pontuar que as reflexões apresentadas por Meneghini (2013), voltadas especificamente para o contexto de formação continuada, podem ser igualmente direcionadas para o cenário de formação inicial, perspectiva essa defendida por mim ao longo desta pesquisa. Dessa forma, a partir dessas considerações a

respeito do Teletandem na formação dos professores de LE, ratifico que este contexto telecolaborativo possibilita aos licenciandos, bem como aos estudantes estrangeiros²⁴, uma aprendizagem a partir do Sul e com o Sul. Minha crença justifica-se por considerar que, ao realizar práticas de Teletandem Institucional Integrado com futuros professores de espanhol interagindo com alunos hispânicos latino-americanos, será oportunizado o suleamento na sua formação docente.

O Teletandem Institucional Integrado, doravante TTDii, conforme pontuado em seções anteriores, é uma das formas de realizar o Teletandem, contexto descrito e estudado nesta tese. De 2006 a 2010, as práticas de Teletandem na UNESP de São José de Rio Preto eram realizadas através de “parcerias independentes”, na modalidade Teletandem Não-Integrado, em que professores mediadores se disponibilizavam para contribuir no projeto temático *Teletandem Brasil: Língua Estrangeira para Todos*, oferecendo suporte linguístico, pedagógico e técnico para os interagentes. Nesse cenário, os acordos presentes na prática de Teletandem eram de responsabilidade dos interagentes, como escolher o dia, horário, temas, avaliação, dentre outros.

A partir de 2011, as atividades de Teletandem ganharam uma nova proposta organizacional, devido às necessidades e novas oportunidades advindas de um convênio entre a UNESP e uma universidade norte-americana. Em vista disso, o Teletandem foi incorporado às disciplinas de língua inglesa, da universidade brasileira, e à disciplina de língua portuguesa, da universidade estrangeira, convertendo-se, assim, na modalidade Institucional Integrada (Aranha; Cavalari, 2014; Luvizari-Murad, 2015).

Desta forma, o Teletandem Institucional Integrado refere-se à realização das interações de Teletandem integradas às atividades curriculares das Instituições de Ensino, podendo ser elas da Educação básica, de escolas de idiomas e de universidades. De forma específica, minhas discussões estão voltadas para a integração do TTDii ao currículo dos cursos de graduação, especificamente aos de Licenciatura em Letras, contexto o qual me situo.

As atividades de Teletandem nessa modalidade são obrigatórias e fazem parte do conteúdo programático de algumas disciplinas formativas nos cursos de graduação, diferente do que ocorre no Teletandem Institucional não-integrado.

[...] as instituições que promovem as parcerias reconhecem o TTD como parte das atividades obrigatórias que os alunos devem cumprir dentro de determinada disciplina de língua estrangeira. Além disso, por

²⁴ Nesse momento, minhas considerações serão voltadas, especificamente, aos futuros professores de língua espanhola. No entanto, acredito que esse Suleamento ocorre, também, na educação linguística da língua portuguesa para os aprendizes hispânicos latino-americanos.

estar vinculada a uma disciplina, a participação no teletandem pode ser avaliada pelo professor, conforme os critérios que ele estabelecer. A participação no TTD, portanto, deixa de ser voluntária por parte do interagente e passa a ser parte integrante de suas atribuições acadêmicas/pedagógicas dentro de uma disciplina (Aranha; Cavalari, 2014, p. 185).

Nesse momento, os alunos matriculados nas disciplinas específicas que possuem o Teletandem de forma integrada passam a desenvolver atividades que são exclusivamente desse modelo. Assim, Aranha e Cavalari (2014) apresentam algumas características pragmáticas advindas das primeiras práticas de TTDii, realizadas no Laboratório da UNESP de São José do Rio Preto, a saber:

(i) os alunos fazem, todos ao mesmo tempo, as sessões de TTD durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as interações e com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia; (ii) os professores organizam um calendário de interações (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem) parte das interações. O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema àqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação, funcionar como um *warm-up*; (iii) as atividades de TTD são utilizadas como um instrumento de avaliação, uma vez que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas; (iv) os alunos escrevem um texto em língua estrangeira, relacionado ao tema expresso em (ii), que é corrigido por seu parceiro; (v) os alunos participam de um tutorial antes de iniciarem as interações com seu parceiro, tanto do lado brasileiro quanto do lado estrangeiro; (vi) o pareamento é feito aleatoriamente, ou seja, um aluno brasileiro é pareado com um aluno estrangeiro dependendo do computador no qual se senta na primeira interação, a qual ocorre sempre no mesmo espaço físico (no Laboratório Teletandem, no caso dos alunos da UNESP-SJRP), com todos os alunos presentes (Aranha; Cavalari, 2014, p. 189-190).

Visualiza-se que as interações de Teletandem ocorrem necessariamente no mesmo dia e horário da disciplina e conta com o acompanhamento integral do professor da disciplina que, além de realizar tais atividades pedagógicas, é responsável, muitas das vezes, por estabelecer o contato inicial com a universidade estrangeira parceira, sistematizar e organizar as sessões de interação e mediação (Carvalho; Ramos, 2019).

No contexto nacional, conforme dito anteriormente, as práticas de TTDii iniciaram-se na UNESP de São José de Rio Preto no ano de 2011, conforme demonstram alguns estudos (Aranha; Cavalari, 2014; Luvizari-Murad, 2015; Aranha; Luvizari-Murad; Moreno, 2015; Bragagnollo, 2016; Santos, 2017, dentre outros), sendo, portanto, os responsáveis por apresentar as primeiras diretrizes e dinâmicas organizacionais.

Em vista disso, os participantes do TTDii na UNESP são alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras, cujas atividades são integradas à carga horária das disciplinas de Língua Inglesa (I, II, III, IV, por exemplo), ao longo de 8 semanas. Nessa realidade, os alunos realizam suas interações no Laboratório da universidade e, logo após a sua finalização, se reúnem para as sessões de mediação com alunos monitores da iniciação científica e pós-graduandos. No início do período letivo, os estudantes brasileiros e estrangeiros precisam assistir a uma aula tutorial em que são apresentados os princípios do Teletandem e as orientações para a realização de uma prática que consiga alcançar os objetivos linguísticos e interculturais esperados. Para além disso, os discentes nessa modalidade necessitam produzir textos escritos na língua-alvo, a partir de temas determinados previamente por seus professores. Esses temas poderão ser utilizados como suporte para a próxima interação.

Dessa maneira, a cada semana, a interação se inicia na língua em que o texto foi escrito e o aprendiz daquela língua tem a oportunidade de solucionar suas dúvidas em relação às revisões feitas pelo parceiro em seu texto. Na semana seguinte, esse mesmo aluno receberá um texto escrito em sua LM e deverá revisá-lo e enviá-lo para o parceiro para que a revisão possa ser comentada na próxima interação (Aranha; Cavaliari, 2014, p. 193).

Como forma de evidenciar as atividades que são características ao contexto TTDii, Luzivari-Murand (2014) realizou um estudo apresentando os componentes e sentidos presentes nessa nova forma de realizar as interações de Teletandem, evidenciando as diferenças entre o Teletandem Institucional Não-Integrado (TTD) e o Teletandem Institucional-Integrado (TTDii):

Quadro 3: Diferenças entre TTD e TTDii

	Contexto TTD	Contexto TTDii
Local e horário das interações	Os interagentes são livres para escolher o local e o horário mais conveniente para as interações.	As interações são sempre realizadas no laboratório de Teletandem da universidade no horário da aula de língua inglesa (no lado brasileiro) e língua portuguesa (nos Estados Unidos).
Temas sobre os quais os interagentes conversam	Cabe aos interagentes a opção de estabelecer temas para as interações ou deixarem que seja algo espontâneo.	As interações são iniciadas com o oferecimento de feedback dos textos corrigidos. Após fazê-lo, os interagentes podem ou não continuar conversando sobre o filme ou texto que gerou a produção do texto ou partirem para a conversação livre.
Tarefas para serem desenvolvidas	Não há, a menos que os interagentes assim o desejem. Se assim for, são	Produções escritas sobre temas discutidos nas aulas de LE. Os interagentes enviam-nas aos parceiros que são responsáveis por

fora da sessão	responsáveis por estabelecerem e negociarem essas tarefas.	corrigi-la. Na interação seguinte, discutem as correções feitas. Além de desenvolver a habilidade escrita, essa atividade tem por intuito fornecer insumo para as discussões durante a interação. Nem sempre a correção linguística é o foco, mas também questões culturais advindas dos trabalhos escritos.
Avaliação do processo e oferecimento de <i>feedback</i>	Os aprendizes avaliam a produção do parceiro e oferecem <i>feedback</i> apenas se necessário.	Os interagentes recebem uma nota pela participação na atividade de TTDii, que se constitui em parte da avaliação da disciplina de língua estrangeira. No lado brasileiro, a nota da atividade de Teletandem compreende: a) a assiduidade nos encontros, b) a produção de textos, c) a correção de textos do parceiro, d) a redação de diários e questionários, e) o armazenamento de todos os componentes anteriores de acordo com a organização estabelecida pelo grupo.
Suporte aos interagentes	Podem, se desejarem, ser acompanhados por professores mediadores.	Devem reportar-se ao professor da disciplina de língua inglesa (e monitores que o auxiliam). O docente acompanha e organiza a atividade de TTDii para todo o grupo, embora, obviamente, não tenha acesso à interação em si ou o “controle” dela.
Coleta de dados	Realizada individualmente, se o interagente estivesse ligado a atividades de pesquisa. Caso contrário, as interações eram realizadas nas casas dos próprios interagentes e não eram gravadas	Realizada coletivamente. Todos os interagentes fazem TTD no laboratório, no período da aula de língua inglesa. Todos os computadores são preparados para gravar as interações em áudio e vídeo por meio do programa Evaer.

Fonte: Luzivari-Murand (2014, p. 41).

O cenário apresentado até o presente momento, bem como o Quadro 3, representam a identidade do TTDii em relação ao TTD Institucional Não-Integrado, de forma mais específica, ao que acontece na formação de professores da UNESP de São José de Rio Preto. Isto é, não há uma homogeneidade na forma de fazer TTDii que, a depender do currículo, parcerias e procedimentos, terão outras configurações e características. Dito isto, volto meu olhar nesse momento para as práticas de TTDii na Universidade Estadual da Paraíba, contexto em que os dados desta tese foram gerados.

A presença das práticas de Teletandem na UEPB, conforme sinalizei anteriormente em Silva e Souza (2020), vem desde 2014, quando o prof. Dr. Fábio Marques de Souza criou o projeto interinstitucional “Teletandem UEPB” (Souza, 2015), ocasião em que era professor no curso de Letras-Espanhol do *campus* VI, em Monteiro-

PB. Desse modo, o Teletandem passou a ser desenvolvido no âmbito da extensão e pesquisa.

Em 2016, com a necessidade de reformular o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Letras – Espanhol do *campus* I, em Campina Grande, o professor Fábio Marques sugeriu que as práticas de Teletandem fossem inseridas na formação dos futuros professores de espanhol através do componente curricular “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”, de caráter eletivo (Silva; Souza, 2020; Souza; Silva, 2022). Desse modo, Silva e Souza (2020, p. 96) pontuam que o Teletandem Institucional Integrado foi pensado com vistas a desenvolver: “i) proficiência na língua-alvo; ii) promoção do letramento digital; iii) potencialização da competência comunicativa intercultural; e iv) criação de oportunidades reais de interação na língua-alvo”.

Como disciplina do curso de Letras, a sua ementa prevê a realização de:

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

Assim sendo, a primeira experiência de TTDii no curso de Letras – Espanhol na UEPB aconteceu no ano de 2019²⁵, em parceria com o *Profesorado Superior de Lenguas Vivas* (PSLV), localizado na Província de Salta, Argentina, com discentes do curso de *Tecnicatura Superior en Inglés para el Turismo*, matriculados nas disciplinas de *Lengua y Cultura Portuguesa I* e *Lengua y Cultura Portuguesa II*. A disciplina contou com uma organização específica de modo que pudesse atender aos objetivos propostos que, além de promover 6 interações no par linguístico português-espanhol, entre alunos brasileiros e alunos argentinos, objetivava possibilitar reflexões teóricas a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LE em um contexto virtual, autônomo e colaborativo, o Teletandem.

O quadro a seguir consiste em um exemplo do cronograma das atividades que foram pensadas e desenvolvidas por mim (Silva, 2020; Souza; Silva, 2022), durante o

²⁵ A disciplina foi ministrada pelo professor Dr. Fábio Marques de Souza, docente no Departamento de Letras e Artes da UEPB, no curso de Letras – Espanhol, e por mim, professor Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva, que atuava enquanto estagiário docente e desenvolvia minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2020). Para um aprofundamento no relato da primeira experiência de TTDii no curso de Letras – Espanhol na UEPB, sugiro a leitura de Souza e Silva (2022), “Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem no curso de Letras – Espanhol”.

Componente Curricular, logo após as reflexões teórico-metodológicas da aprendizagem *in-tandem*:

Quadro 4: Desenvolvimento do curso para os alunos que realizam as interações

MOMENTOS	FINALIDADE
1.º momento	Gravação de um vídeo de apresentação pessoal em espanhol (alunos brasileiros) e português (alunos argentinos) e em seguida postagem no grupo do Facebook, do qual participam todos os alunos e seus professores;
2.º momento	Formação dos pares de forma livre por parte dos alunos (descrição do procedimento abaixo);
3.º momento	Realização e gravação simultânea das interações por meio do <i>Skype</i> , <i>Hangouts</i> e <i>Whatsapp</i> .
4.º momento	Escrita e envio do diário de bordo reflexivo após cada interação no <i>Google Classroom</i> , e envio da gravação/prints das interações no <i>Google Drive</i> .
5.º momento	Aulas reflexivas: Após 2 interações, aconteciam aulas presenciais com compartilhamento de experiências e dificuldades entre os alunos brasileiros;
6.º momento	Escrita e entrega do relatório final de atividades.

Fonte: Souza e Silva (2022, p. 12).

Nesse exemplo de TTDii apresentado, as aulas reflexivas se referem às sessões de mediação realizadas presencialmente com os estudantes brasileiros. Percebe-se também que, além da mediação, os estudantes necessitaram realizar a escrita e envio dos diários de bordo reflexivos após cada interação, como uma forma de registrar suas impressões e aspectos específicos do processo de ensino-aprendizagem no Teletandem.

Conforme pontuei anteriormente, não há uma forma única e homogênea de realizar as atividades de TTDii. É perceptível verificar que há semelhanças e singularidades entre as experiências realizadas pela UNESP e pela UEPB, devido justamente ao perfil institucional, parcerias estrangeiras e formas de conduzir e planejar as disciplinas. Como exemplo, no âmbito da UEPB, o Teletandem está presente em uma disciplina específica do curso que prevê em sua ementa a realização de interações de Teletandem, enquanto que na UNESP ele está integrado como um complemento das atividades curriculares de algumas disciplinas, como Língua Inglesa (I, II, III e IV). No entanto, ambas instituições compartilham do entendimento de que o Teletandem é, por excelência, um contexto de formação docente.

2.4.1 Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT)

Conforme discutido até o momento e segundo a literatura a respeito do Teletandem, as sessões de interação, realizadas entre os pares de aprendizes, apresentam um viés pedagógico de modo que não sejam confundidas à simples conversa do dia a dia

ou a um bate-papo. De acordo com Vassallo e Telles (2009, p. 35), a interação, ademais de seguir uma estrutura, é “regulada por princípios próprios deste contexto de aprendizagem e é orientada por objetivos tanto linguísticos quanto culturais”.

As interações no Teletandem, além de apresentarem os pontos ressaltados por Vassallo e Telles (2009), devem ser realizadas a partir de temáticas. A forma como os temas são escolhidos para as sessões telecolaborativas podem variar de acordo com a modalidade de Teletandem. Em um contexto de Teletandem Institucional não-integrado, os aprendizes são responsáveis por tomar todas as decisões, o que inclui, conseqüentemente, a decisão de escolher, em comum acordo, qual (is) tema (s), de seu(s) interesse (s) serão debatidos ao longo da interação. A partir disso, como forma de auxiliar os pares durante o processo de ajustes e nas negociações para realizar a prática telecolaborativa, os mediadores podem apresentar uma lista contendo possíveis temas que poderão ser utilizados pelos aprendizes durante as interações, caso não tenham escolhido.

Não obstante, no Teletandem Institucional Integrado os temas são pré-estabelecidos pelos professores do componente curricular ao qual o Teletandem está integrado. A intenção de o docente propor temáticas específicas para as interações parte das especificidades formativas pensadas por ele, que estão relacionadas aos objetivos estabelecidos no programa curricular, fazendo com que haja uma reflexão maior por parte dos participantes.

Verifica-se que essas ações objetivam ultrapassar questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, trazendo temáticas que se encontram, por vezes, ocultas nos currículos das graduações, especialmente nos cursos de formação de professores, contexto em que o TTDii é realizado no Brasil. Nessa linha de pensamento, as temáticas selecionadas e direcionadas para as interações devem possibilitar momentos de reflexões a respeito da sua formação e prática docente, reconstruindo crenças e modelando a identidade profissional de cada interagente.

Com base nas experiências vivenciadas no projeto, as interações por possuírem a dinâmica de uma conversação livre, alguns dos temas escolhidos, seja pelos alunos, seja pelos professores, podem mudar ao longo da interação. Isso ocorre porque outros temas acabam surgindo de forma espontânea por não apresentarem um roteiro e até mesmo em razão da dinâmica natural de uma interação entre pessoas. Segundo Luvizari-Murad (2015), os participantes, ademais de conversarem sobre os temas, possuem interesses em saber algumas informações sobre a vida do seu parceiro, narrando, conseqüentemente, fatos de suas vivências, ocasionando a “fuga” do tema.

Ademais da escolha temática, algumas experiências de TTDii têm incorporado às suas atividades telecolaborativas algumas tarefas, dependendo dos objetivos propostos, para serem realizadas antes, durante e/ou após as interações. Essas atividades, segundo O'Dowd e Waire (2009), fornecem diversas oportunidades para que os aprendizes negociem significados linguísticos e culturais quando comparadas ao espaço escolar, que são, em sua maioria, monolíngues e monoculturais. Ainda segundo os estudiosos, as atividades inseridas no intercâmbio virtual possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, como a comunicação e a consciência intercultural, a proficiência linguística, a empatia, a tolerância, a criticidade, a autonomia e os letramentos digitais.

A estrutura e o planejamento das atividades, o *design*, desempenham um papel fundamental na prática telecolaborativa no ensino de línguas, pois a seleção, elaboração e organização das atividades definem quais pontos da aprendizagem serão mais explorados e potencializados ao longo das interações. O'Dowd e Waire (2009) inferem que há uma grande variedade de tarefas e *designs* diferentes que são utilizados na telecolaboração pelo mundo, dificultando, assim, o conhecimento de todas elas. Frente a isso, os estudiosos apresentam 3 categorias que refletem os tipos de atividades que podem ser realizadas nas atividades telecolaborativas, dependendo do objetivo.

A primeira é a *tarefas de troca de informações*, onde os interagentes fornecem um ao seu parceiro informações pessoais, sobre seu país, sua cultura, etc., sendo vistas como atividades introdutórias. A segunda, intitulada de *tarefas de comparação e análise*, requer mais dos aprendizes, pois neste momento elas não apenas trocam informações, mas analisam e comparam criticamente produtos culturais das duas culturas (a sua e a do seu interagente), como livros, filmes, artigos, notícias, etc., envolvendo-se de modo que percebam e estabeleçam semelhanças e diferenças entre as duas culturas. E, por último, temos *tarefas colaborativas*, em que os alunos trabalham juntos produzindo algum produto final.

Considerando as reflexões apresentadas, bem como as especificidades teóricas e pedagógicas do Teletandem, proponho e conceituo o *Protótipo Didático Mediador de Interações de Teletandem* (PDMIT) como um material didático temático intercultural para as interações de Teletandem. Assim, sua função é a de mediar estrategicamente o processo de ensino-aprendizagem das línguas, atuando como um guia ou roteiro no encadeamento das ideias e reflexões realizadas pelos aprendizes.

O PDMIT poderá ser empregado com o objetivo de incentivar uma melhor preparação e desenvoltura por parte dos aprendizes, minimizando possíveis desvios em

relação ao tema e promovendo o desenvolvimento linguístico-intercultural do idioma dentro dos parâmetros estabelecidos pelos professores/mediadores em seus programas/currículos para as atividades telecolaborativas. Poderá proporcionar, também, o desenvolvimento de múltiplas competências, abrindo espaço para refletir e questionar aspectos considerados “incomuns”, ocultados e negligenciados nos currículos de formação docente e nas salas de aula de línguas, desenvolvendo uma visão crítico-reflexiva e a colaboração entre os interagentes.

Nesse sentido, os PDMIT foram concebidos por mim para atuarem enquanto instrumentos da mediação estratégica em consonância à teoria sociocultural de Vygotsky (1989, 1991). Isto porque, conforme posto neste capítulo, a prática de Teletandem é embasada principalmente pela mediação, processo em que instrumentos físicos e artefatos simbólicos – social e culturalmente construídos – são utilizados por nós em nossas atividades sociais e mentais. Dessa maneira, baseio-me na concepção de mediação estratégica, referida na teoria vygotskyana como andaimos – *scaffolding* (Salomão, 2012; Vieira-Abrahão, 2012).

O *scaffolding*, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, se refere precisamente ao apoio ou orientação dada pelo professor, por um parceiro mais experiente ou competente para que os aprendizes consigam realizar atividades e solucionar problemas que sem essa ajuda não seriam possíveis ou que auxiliassem o progresso no processo da aprendizagem. Figueiredo (2019, p. 54) destaca que o “*scaffolding* não é um apoio qualquer dado pelo professor ao aprendiz, mas sim um apoio que visa permitir ao aluno executar uma tarefa que ele não conseguiria realizá-lo sozinho, tornando-o capaz de realiza-la posteriormente de forma independente”.

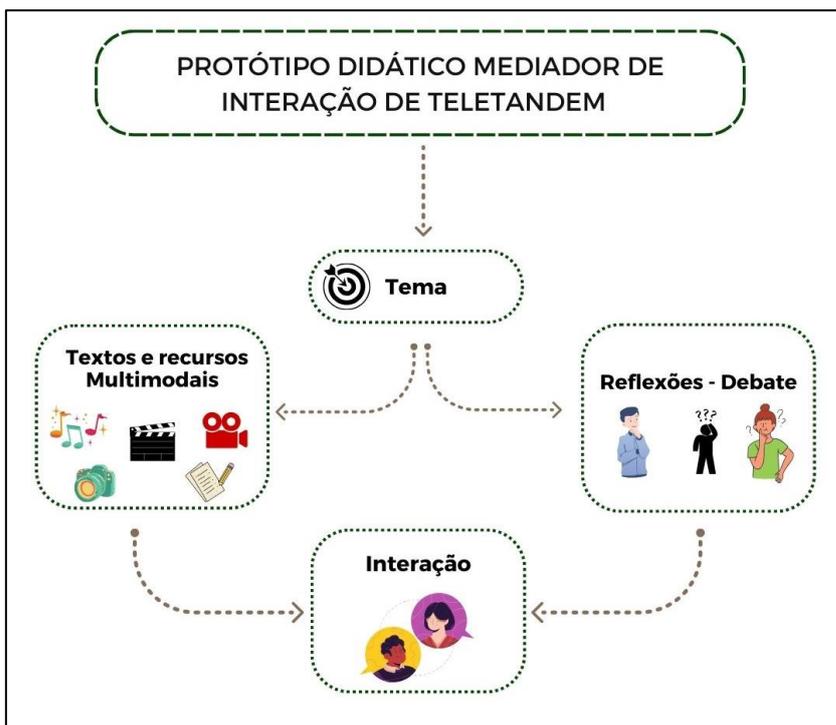
A partir dessa perspectiva, os PDMIT atuam como andaimos durante as interações de Teletandem, sendo empregados pelo professor formador e/ou mediador de forma estratégica, com o propósito de: i) sanar possíveis lacunas identificadas na formação linguística e docente dos interagentes; ii) auxiliar os aprendizes na análise crítica e compreensão de conceitos e temas que frequentemente são ocultados e/ou negligenciados no contexto tradicional da sala de aula de LE e currículos formativos das IEs; e iii) estimular o desenvolvimento de competências e habilidades advindas a partir do processo de mediação.

Ao produzir os PDMIT interculturais, damos a oportunidade de “implementação de temas pedagógicos desafiadores aos educadores de professores de línguas estrangeiras” (Vassallo; Telles, 2009, p. 26). Seu objetivo é fazer com que os pares de aprendizes, expostos estrategicamente a temáticas interculturais, consigam realizar

reflexões em uma perspectiva mais crítica e aprofundada do que poderia fazer na interação com seu parceiro, possibilitando o crescimento cognitivo, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de práticas interculturais. Desse modo, consequentemente, os protótipos acabam desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da ZDP ao fornecer andaimes necessários para que cada interagente possa ir para um nível mais elevado.

Para tanto, os professores formadores e/ou mediadores são os responsáveis na elaboração dos PDMIT e na escolha dos temas para cada protótipo, levando em consideração os objetivos propostos no programa das atividades telecolaborativas, as necessidades linguísticas e interculturais de seus estudantes, bem como os possíveis diálogos e reflexões que poderão ser suscitados e ampliados durante as sessões. No caso desta tese, os PDMIT foram realizados com o objetivo de Sulear as interações com o propósito de desenvolver práticas interculturais e decoloniais. Desse modo, os interagentes recebem antecipadamente os PDMIT correspondente à interação da semana, como forma de estudarem o tema e prepararem algum recurso como suporte para o seu par. Considerando, portanto, tais perspectivas, um PDMIT deve apresentar a seguinte estrutura:

Figura 3: Esquema do Protótipo Didático Mediador de Interação de Teletandem



Fonte: Elaboração própria (2024).

Para a elaboração dos PDMIT, faz-se necessário que os professores formadores e/ou mediadores sigam alguns procedimentos e critérios. Levando-se em consideração o princípio da igualdade (Vassallo; Telles, 2009; Picoli; Salomão, 2020), que prevê o uso das duas línguas na mesma proporção, bem como a alternância das línguas entre as interações, isto é, a interação seguinte deverá ser iniciada na LE em que a anterior foi finalizada, os PDMIT deverão ser elaborados semanalmente em línguas diferentes, por exemplo: se o protótipo dessa semana foi escrito em língua espanhola, o próximo deverá ser escrito em língua portuguesa e assim sucessivamente.

O **primeiro** procedimento diz respeito à escolha do tema e à delimitação dos objetivos específicos. Nessa etapa, será definido o **tema** gerador da interação de caráter intercultural, buscando fornecer um “ambiente necessário para que as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações” (Mendes, 2004, p. 157).

No PDMIT, o tema poderá vir apresentado inicialmente com um breve comentário a seu respeito, informando aos interagentes o que será discutido naquela interação. Para tanto, espera-se que os temas busquem promover uma educação linguística e formação docente que dê visibilidade àqueles que foram subalternizados pela colonialidade, como: “povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 6).

O **segundo** procedimento diz respeito à preparação dos **momentos da interação**. O professor/mediador deverá dividir a interação em alguns momentos específicos, em que cada um está composto por uma atividade e/ou comando específico. Esses momentos têm objetivos específicos e serão utilizados para direcionar e orientar os pares na preparação pré-interação: na leitura de textos, na análise prévia de imagens e/ou vídeos e preparação de materiais para compartilhar com seu par; e, principalmente, durante a própria interação, guiando a discussão entre os aprendizes a partir de tarefas, questionamentos e reflexões.

O **terceiro** procedimento se refere à seleção dos **materiais e recursos de apoio** para as interações as quais servirão como suporte para a apresentação e discussão do tema. Nesse sentido, o professor/mediador selecionará de forma crítica e adicionará às atividades telecolaborativas textos de diferentes gêneros orais, escritos e multimodais, sendo eles, por exemplo, reportagens, notícias, entrevistas, poemas, contos, crônicas, artigos científicos, sinopse de filme/series, charges, músicas, vídeos, curta-

metragem, filmes, imagens, dentre outros que estejam relacionados com a temática escolhida.

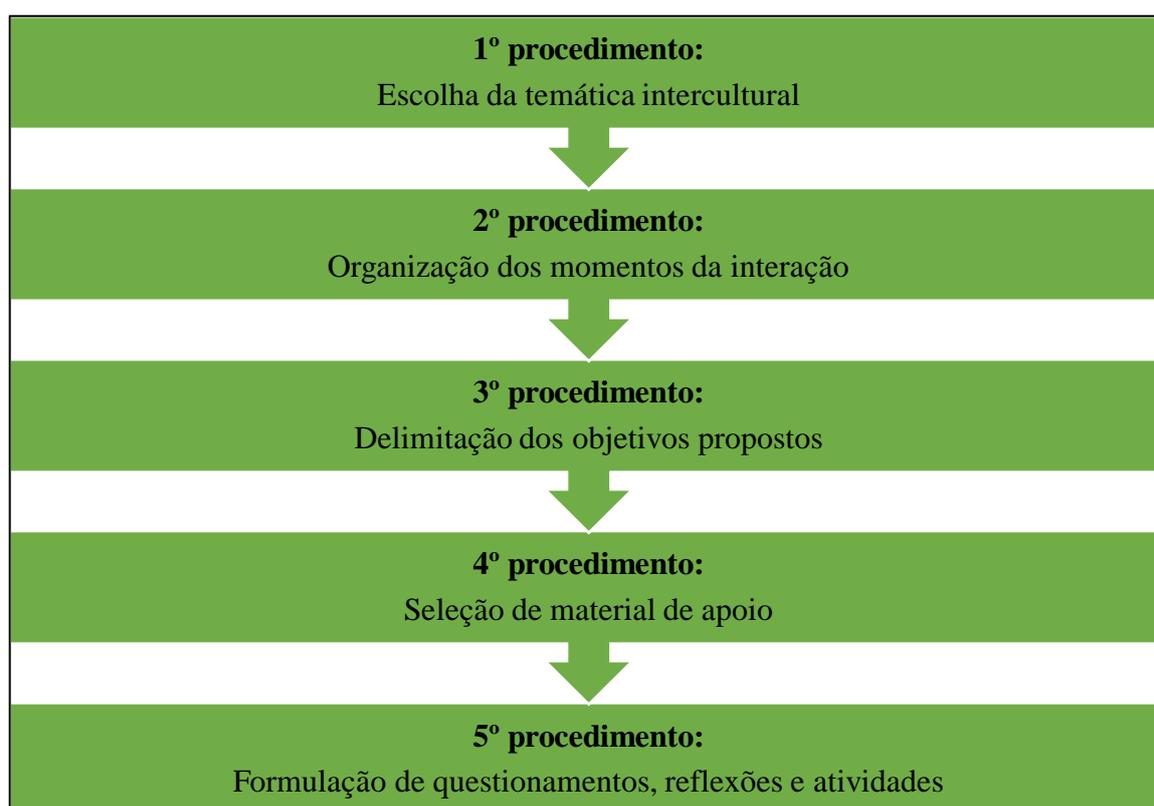
Esses materiais e recursos são extremamente relevantes para a interação, cuja escolha deverá ser realizada de forma estratégica e crítica pois atuarão como “gatilho” e apoio para a discussão durante toda a interação. Em vista disso, lembrando sempre do contexto ao qual estamos inseridos, isto é, uma interação telecolaborativa com duração de 1 hora, sugere-se a escolha de 2 a 3 textos de diferentes naturezas para compor o PDMIT. Espera-se que eles ultrapassem exposições simplistas e difusão de estereótipos culturais acerca de uma determinada identidade, tais como amostras culturais sobre comidas típicas, vestimentas ou datas comemorativas, conforme estamos acostumados a encontrar nos mais diversos contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É preciso selecionar textos (no seu sentido amplo) de forma crítica, preocupando-se justamente com as potencialidades linguísticas e culturais, fazendo com que os aprendizes no Teletandem tenham “contato com a língua que estão aprendendo em sua dimensão não só linguística, mas também sociocultural, histórica e política” (Mendes, 2012, p. 376).

Após estruturar os momentos e escolher os textos, o próximo passo diz respeito à formulação das perguntas e das reflexões. Isso corresponde ao **quarto** procedimento para a criação dos PDMIT. Nesse momento, levando em consideração o tema e os materiais de apoio selecionados, deve-se criar algumas questões e possíveis tarefas que estimulem reflexões, discussões e trocas linguísticas e culturais durante a interação. As perguntas necessitam ser abertas e provocativas, variando entre perguntas mais simples, voltado na troca de informações pessoais e culturais, e outras que exijam uma análise crítica e a colaboração. Desse modo, podem questionar opiniões sobre a temática, o que foi lido e apresentado nos vídeos, reportagens, entre outros, incentivando uma exploração completa do tema, desde os seus pontos de vista e, sobretudo, de suas vivências.

É importante destacar que as perguntas dispostas nos PDMIT não devem assumir e parecer uma forma de avaliação rigorosa e que deverá ser seguida obrigatoriamente, evocando a tradicional dinâmica de uma aula tradicional. Pelo contrário, essas perguntas devem desempenhar o papel de orientação, atuando como uma possibilidade de guia e roteiro para facilitar o fluxo da interação e incentivar a participação dos parceiros, garantindo assim uma aprendizagem enriquecedora. Ademais, os interagentes poderão, em comum acordo, ajustar e adaptar essas perguntas e até mesmo formular outras durante a interação. Essa flexibilidade é um aspecto natural e esperado em um diálogo entre duas pessoas, que pode levar naturalmente a novas perguntas e reflexões sobre a temática debatida.

Após a efetivação dos procedimentos mencionados acima, o professor/mediador deve realizar o **quinto** procedimento: revisar o PDMIT, concluir a sua criação e disponibilizá-lo com antecedência para os pares de interagentes. Isso permitirá que todos tenham a mesma oportunidade de preparação antes da interação. No caso de desistência ou ausência de algum interagente por motivos diversos, os pares poderão ser reajustados sem causar prejuízo, uma vez que todos terão recebido o mesmo PDMIT para as sessões de Teletandem daquela semana. A figura abaixo representa, de forma simplificada, os procedimentos necessários para a criação do protótipo:

Figura 4: Resumo dos procedimentos para a criação do PDMIT



Fonte: Elaboração própria (2024).

Gostaria de ressaltar que a proposta dos PDMIT se distingue das atividades realizadas em alguns contextos de TTDii, solicitadas pelos professores para serem desenvolvidas fora da sessão de Teletandem. Geralmente essas tarefas consistem na escrita de textos em LE a partir do que foi discutido em sala de aula, tendo o seu parceiro como o responsável por corrigi-las e apresentar na interação seguinte alguns *feedbacks*. Os protótipos oferecem direcionamentos para reflexões a serem realizadas durante as interações.

Outro aspecto que gostaria de comentar é a respeito do termo “protótipo”, que é utilizado popularmente como algo que está em fase inicial ou em experimentação. Opto por utilizar “protótipo” por considerar o seu caráter de flexibilidade, possibilitando que professores/mediadores utilizem em outras práticas de telecolaboração e de intercâmbio virtual, realizando os ajustes necessários. Portanto, os PDMIT representam uma versão finalizada e adaptável de um material didático temático feito com o objetivo de enriquecer a experiência e aprendizagem telecolaborativa intercultural.

Nesse sentido, o próximo capítulo está dedicado à compreensão e discussão acerca das Vozes do Sul e da formação de professores sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea.

CAPÍTULO 3 - AS VOZES DO SUL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA

“As palavras ‘Norte’ e ‘Sul’ não são unicamente categorias geográficas, são também e, principalmente, categorias culturais e políticas [...]” (Roig, 2002, p. 15)²⁶.

“A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul” (Moita Lopes, 2006, p. 103).

Neste terceiro capítulo, ao me filiar à Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2013), entendo-a como um campo científico e, sobretudo, como um posicionamento ético e político que traz consigo um compromisso social relacionado aos diferentes usos da linguagem em contextos reais. Desse modo, essa Linguística Aplicada Contemporânea parte do entendimento de que o “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (Moita Lopes, 2006, p. 101). Assim, há um desejo de ouvir as Vozes do Sul, os sujeitos sociais que foram e ainda são silenciados, apagados e desconsiderados na construção do conhecimento e nas soluções dos problemas. Em vista disso, a LA advoga pelo suleamento de nossas práticas e epistemes, de modo que o nosso olhar esteja voltado para o *Sul* com olhos do *Sul* – Sul este que ultrapassa o geográfico (Kleiman, 2013).

Tendo em vista esse olhar da Linguística Aplicada contemporânea que é Suleada, neste capítulo exploro os conceitos e reflexões teóricas aos quais recorri para realizar as análises, dividindo-o nas seguintes seções: (3.1) Uma Linguística Aplicada contemporânea; (3.2) Por uma Linguística Aplicada suleada; (3.2.1) As Vozes do Sul na formação de professores de espanhol; (3.3) A Linguística Aplicada brasileira e os Estudos Hispânicos.

3.1 Uma Linguística Aplicada contemporânea

A Linguística Aplicada, doravante LA, teve seu início datado por volta de 1940. Desde essa data até os dias atuais, muitas foram as mudanças que contribuíram para a atual identidade dessa área do conhecimento. Em vista disso, sem intenção de realizar uma exaustiva historiografia, acredito que se faz necessário tecer algumas considerações

²⁶ No original: “Las palabras “Norte” y “Sur” no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas [...]” (Roig, 2002, p. 15).

acerca da história da LA, de modo a refletir a respeito de sua contemporaneidade e alocar o meu lugar de fala.

Conforme mencionado, a LA surgiu na década de 1940, período em que acontecia a Segunda Guerra Mundial. Dado tal momento sócio-histórico, observou-se a necessidade de promover, de forma rápida, a aprendizagem de diversas línguas estrangeiras para os militares do exército estadunidense. É a partir desse contexto inicial que temos a relação da LA com o ensino-aprendizagem de LEs.

Não obstante, em 1946 houve a criação do *English Language Institute* (ELI), na Universidade de Michigan, ocorrendo o primeiro curso independente de LA (Damianovic, 2005; Silva Júnior, 2020). No ano seguinte, houve a criação do periódico científico *Journal of Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, publicando seu primeiro número, cujas pesquisas estavam voltadas para o contexto de ensino de línguas estrangeiras, sendo, conseqüentemente, o responsável por divulgar as investigações no âmbito da LA.

Segundo Damianovic (2005), a LA, durante esse período, era entendida como uma aplicação da Linguística, isto é, seu objetivo estava voltado a aplicar teorias linguísticas, e os linguistas aplicados eram chamados de aplicadores de saberes, estabelecendo, inicialmente, uma dependência com essa área “mãe”. Conforme reflete a pesquisadora, esse termo foi atribuído pois a LA “refletia *insights* de lingüistas com abordagens estruturais e funcionais que poderiam ser diretamente aplicados ao ensino de uma segunda língua e da língua materna” (Damianovic, 2005, p. 183).

Silva Júnior (2020) pontua que outro aspecto de fundamental importância para a construção da Linguística Aplicada no cenário internacional foi a fundação, em 1964, da *Association Internationale de Linguistique Appliqué* (AILA) durante a realização do Colóquio Internacional de Linguística Aplicada na Universidade de Nancy, na França, como uma forma de institucionalizar politicamente o grupo de especialistas nessa área que surgia. Já em 1966, tivemos a criação da Associação Britânica de Lingüística Aplicada (BAAL) (Tilio, 2020).

No que diz respeito à presença da LA no Brasil, alguns dos pesquisadores consideram a criação da Escola de Idiomas *Yázigí* e seu Centro de Linguística Aplicada, fundado por Francisco Gomes de Matos em 1966, como um dos primeiros registros. Damianovic (2005) relembra que o termo ainda era compreendido e associação à aplicação da linguística ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Posteriormente, no ano de 1970, tivemos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a

fundação do primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL)²⁷ no Brasil.

Em 1982, se cria, no Brasil, o segundo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA)²⁸, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), do Departamento no Instituto de Linguagem (IEL). Silva Júnior (2020) pontua que, com a fundação desses dois Programas de Pós-graduação no Brasil, temos, conseqüentemente, a publicações das primeiras edições dos periódicos *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicados* (D.E.L.T.A), da PUC-SP, e *Trabalhos em Linguística Aplicada*, da UNICAMP. Não obstante, ainda segundo o hispanista e linguista aplicado, “pode-se afirmar que muitos dos primeiros linguistas aplicados diplomados no Brasil são oriundos desses dois programas, responsáveis por difundir esse campo nas demais universidades desde sempre” (Silva Júnior, 2020, p. 319).

A partir da década de 1980, visualizou-se uma necessidade de expansão das fronteiras disciplinares da LA. Antes, suas pesquisas estavam voltadas somente para o contexto da sala de aula, para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeiras, a partir de uma compreensão das contribuições dos estudos linguísticos. A partir desse novo entendimento, os linguistas aplicados viram a necessidade de aproximar-se também de No entanto, outras áreas do conhecimento, tais como sociologia, antropologia, pedagogia, educação. Desse modo, acepções teóricas dessas disciplinas foram sendo acessadas de modo que contribuíssem na resolução de problemas referentes ao processo de ensinar e aprender línguas, bem como possibilitasse a aproximação desses outros campos de saberes com a linguagem.

Campos tão diversos como a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia, a Sociolinguística, a Estética e a Estilística, a Teoria da Literatura, também passaram a ser invocados. Neste procedimento de empréstimos a LA é vista, conforme Celani (1998) explica, como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem (Damianovic, 2005, p. 186).

Com essa troca de paradigma, a LA passa a apresentar novas perspectivas, novos direcionamentos para seus estudos. Há um afastamento da “ciência mãe”, a Linguística,

²⁷ Atualmente, após sua última reformulação, o programa passou a denominar-se Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP). Para mais informações, consultar site: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem>.

²⁸ Para saber mais informações a respeito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA), consultar o site: <https://www.iel.unicamp.br/br/content/o-que-fazemos>.

para o acolhimento de outras ciências. Essas novas reconfigurações, em outras palavras, a emancipação da LA em relação à Linguística (Tilio, 2020), é marcada pela criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), fundada em 26 de junho de 1990, durante assembleia geral ocorrida no V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), na Unicamp. A ALAB também se apresenta como um marco na solidificação e fortalecimento da LA no Brasil, buscando romper com a ideia reducionista de que a Linguística Aplicada seja compreendida “como consumo, mera aplicação da Linguística, ocupando posição subserviente, sem foto próprio para o desenvolvimento de pesquisa e para teorização própria” (Celani, 1998, p. 116). Tilio (2020) ratifica tais considerações ao afirmar que o objetivo da ALAB era

[...] o de (re)construir um lócus acadêmico-científico dinâmico e reflexivo, fomentando, por sua vez, estudos e reflexões da área de Linguística Aplicada, marcando a emancipação desta em relação à Linguística. Seu foco era o de não conceber a Linguística Aplicada como aplicação de teorias linguísticas, mas sim como um campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social, caracterizando-se como um campo de investigação indisciplinar, transdisciplinar, transgressivo, híbrido e indisciplinar (Tilio, 2020, p. 29).

De acordo com o pesquisador Tilio (2020), a ALAB surgiu, além dos objetivos apresentados anteriormente, motivada em responder ao questionamento “Afiml, o que é a Linguística Aplicada?”. Isto posto, percebe-se, no contexto brasileiro, a partir da década de 1980, a virada epistemológica da LA, isto é, a saída “da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar” (Moita Lopes, 2009). Em vista disso, visualiza-se uma LA que rompeu fronteiras com seus estudos, ultrapassando os contextos da sala de aula de línguas estrangeiras, principalmente o ensino-aprendizagem de língua inglesa, idioma predominante, bem como outros relacionados ao ambiente escolar.

Moita Lopes (2009) depreende que essa expansão de atuação aconteceu devido aos *insights* advindos das teorias socioculturais, especificamente nas linhas de pensamento de Vygotsky e de Bakhtin, que entendem a linguagem enquanto uma ferramenta de construção do conhecimento e da vida social. Assim sendo, a LA passou a considerar em suas investigações a linguagem como “constitutiva da vida institucional” (Moita Lopes, 2009, p. 18), sendo, portanto, uma prática social. Nesse entendimento, segundo Damianovic (2005, p. 187), “Os lingüistas aplicados passaram a ter a necessidade de olhar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela”. Não obstante, Celani (1998) já advogava, no final da década de 1990, a respeito da

existência de uma LA como campo transdisciplinar do saber científico, pois a preocupação com o social e com o ser humano já era, há bastante tempo, objeto de estudo em Linguística Aplicada.

A virada da LA pôde ser vista a partir dos anos 1990, porém, é na chegada do novo milênio que verificamos, efetivamente, a adoção de uma postura mais reflexível, crítica e sensível às demandas sociais, culturais e políticas (Damianovic, 2005; Moita Lopes, 2006a, 2009). Nesse momento, os linguistas aplicados passaram a se preocupar em resolver problemas advindos das mais variadas práticas sociais que são atravessadas pela linguagem. À vista disso, o contexto social passa a ser imprescindível, fazendo com que a LA esteja atenta às demandas e necessidades contemporâneas que perpassam a nossa sociedade (Matos, 2014).

Com essa virada epistemológica e com seu olhar voltado para questões sociais atravessadas pela linguagem, a Linguística Aplicada, na contemporaneidade, passa a ser compreendida enquanto uma ciência que é “indisciplinar” (Moita Lopes, 2006, 2009), “transgressiva” (Pennycook, 2006), de “desaprendizagem” (Fabrício, 2006).

Moita Lopes (2006a, 2009), desse modo, tem suscitado, mais do que nunca, o entendimento de uma LA contemporânea enquanto mestiça ou nômade, dando a possibilidade de interagir com outros campos de saberes, como a sociologia, a antropologia e a etnografia; e indisciplinar, no sentido de reconhecer a necessidade de não ser compreendida e constituída como uma disciplina, mas também pelo desejo de pensar diferente, de ir além dos paradigmas já consagrados que, segundo o estudioso, são inúteis e precisam, necessariamente, serem desaprendidos (Fabrício, 2006), como uma possibilidade de entender o mundo.

Para o linguista aplicado, essa nova forma de teorizar a LA contemporânea advoga a perspectiva de que há intenção e desejo de encaminhar soluções e resolver os problemas que se defronta ou encontra. Assim, a Linguística Aplicada, nessa nova identidade, busca “problematiza-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas”. (Moita Lopes, 2006b, p. 20). Desse modo, abandona-se uma concepção habitual que entendia a LA como interessada apenas em “encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções” (Moita Lopes, 2006b, p. 20).

Nessa mesma linha de pensamento, Rojo (2006) ratifica que há uma recorrência e uma insistência discursiva a respeito de que os linguistas aplicados buscam solucionar

problemas que são contextualizados, que possuem relevância social e que são atravessados pela linguagem. Dessa forma, não há mais a necessidade de “aplicar” teorias específicas em determinados contextos para testá-las e/ou explicar ou descrever certos contextos, sejam eles escolares ou não, sob algumas noções teóricas. Nesse momento, “a questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (Rojo, 2006, p. 258).

Assim, Moita Lopes (2006b) defende a necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer a linguística aplicada:

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (Moita Lopes, 2006b, p. 21).

Nessa linha de pensamento, faz-se necessário uma LA contemporânea que vislumbra dialogar com o mundo atual, com as necessidades que surgem diariamente, isto é, interferir na realidade social daqueles que estão envolvidos, propondo o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas que estejam atentas aos problemas sociais de todos os implicados (Moita Lopes, 2006b). Portanto, para que isso aconteça, faz-se necessário a adoção de uma postura crítica que passe a visualizar os sujeitos que há muito tempo foram invisibilizados como uma forma de não apenas produzir conhecimento sobre eles, como tem sido feito academicamente, mas, principalmente, entender de que forma “suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas” (Moita Lopes, 2009, p. 21) para a nossa sociedade.

Por esse ângulo, estamos diante de uma LA que busca “renarrar a vida social” (Moita Lopes, 2006c), construir conhecimento, conforme apresentado anteriormente, e abrir alternativas sociais apoiando-se *nas* e *com* as vozes que socialmente estão à margem, que são: “os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros” (Moita, Lopes, 2006c, p. 86). Ou seja, aqueles que “vivenciam o sofrimento humano”.

Nas palavras do linguista aplicado:

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição

da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão (Moita Lopes, 2006c, p. 90).

Visualizando o desenvolvimento desse projeto de LA, Moita Lopes (2006c) aponta quatro aspectos que devem ser considerados nela, a saber: i) a imprescindibilidade de uma LA híbrida e mestiça; 2) a LA como área que explode a relação entre teoria e prática; 3) a necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul; e 4) a LA como área em que ética e poder são os novos pilares. Ao definir esses pontos, se visualiza uma LA que é responsiva à vida social e que é, conseqüentemente, política. Nessa esteira de pensamento, Fabrício (2006) advoga, também, por essa perspectiva contemporânea de pensar e fazer LA, pontuando a necessidade de desenvolver uma agenda que é socialmente política, transformadora, intervencionista e ética.

Posto isto, nesta tese, compartilho das reflexões apresentadas por Moita Lopes (2006c) ao pontuar que uma LA que se diz crítica, responsiva à vida social e que é política tem a necessidade de considerar “as vozes do Sul”²⁹. Essas vozes são justamente “os diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc)” (Moita Lopes, 2006c, p. 95), aqueles que vivenciaram e ainda vivenciam o sofrimento humano, devido a existência de uma matriz colonial que opera nossas vidas.

As proposições apresentadas ao longo deste capítulo, no que se refere a essa nova orientação das agendas de pesquisas e produção de conhecimento na Linguística Aplicada contemporânea, destacando um compromisso sociopolítico, é chamada por Silva Júnior e Matos (2019) de Linguística Aplicada Suleada, área a qual a minha tese se vincula diretamente e que será discutida na próxima seção.

3.2 Por uma Linguística Aplicada suleada

Silva Júnior e Matos (2019), ao longo de suas reflexões no artigo “Linguística Aplicada e o Sulear: práticas decoloniais na Educação Linguística em Espanhol”, publicado no Dossiê temático “Sulear”, da Revista Interdisciplinar Sulear³⁰, estabelece uma relação entre Linguística Aplicada e o Sulear, a partir das discussões introduzidas por Moita Lopes (2006a, 2006c) e corroboradas, posteriormente, por Kleiman (2013).

²⁹ Na seção 3.2.1, abordo de forma mais enfática quais são essas vozes do Sul.

³⁰ Para mais informações acerca do Dossiê, acessar o site da revista, disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/issue/view/277>.

Nesse sentido, a partir dessa relação, nasce o que eles nomeiam de Linguística Aplicada Suleada, uma vertente contemporânea da LA.

Moita Lopes (2006a, p. 23), calcado na LA contemporânea, infere que se faz necessário em nossas pesquisas “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisas que considerem os interesses daqueles que trabalham, agem, etc.”. Nessa linha de pensamento, conforme apresentado anteriormente, ele propõe “trazer um outro sujeito para a LA, as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006c, p. 96). Kleiman (2013), em consonância as considerações feitas inicialmente por Moita Lopes (2006c), continua o debate ratificando a necessidade do diálogo Sul-Sul como uma forma de promover um movimento interventivo nas Instituições de Ensino de nível superior, no sentido de realizar transformações nas velhas e sedimentadas estruturas curriculares que formam os professores de línguas.

Dessa forma, a linguista aplicada propõe Sulear as estruturas que estão há bastante tempo baseadas na perspectiva epistemológica hegemônica produzida no Norte, a fim de propor um olhar que oriente para o Sul. Em suas palavras, a pesquisadora propõe “trazer outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa” (Kleiman, 2013, p. 40). Ainda segundo Kleiman (2013), sua intenção ao promover o suleamento está em

[...] problematizar uma faceta de criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire (segundo Streck e Adams, 2012), o “suleamento” (em vez de norreamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos (Kleiman, 2013, p. 41).

No olhar de Kleiman (2013), as respostas para as nossas inquietações estão no Sul, necessitando mirar *para o Sul, com olhos do Sul*, Sul este que ultrapassa a perspectiva geográfica e alcança uma dimensão política e epistêmica.

Não obstante, a proposta epistêmica SULEar foi apresentada pela primeira vez em 1991 pelo físico brasileiro Marcio D’Olne Campos, ao publicar o artigo seminal “A arte de SULEar-se I” e “A arte de SULEar-se II” (Campos, 1991), como uma forma de questionar a hegemonia e a superioridade dada ao Norte em detrimento ao Sul.

As regras práticas ensinadas aqui são práticas apenas para quem se situa no hemisfério norte e a partir de lá se NORTEia. A imposição dessas convenções em nosso hemisfério, estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de norte/sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior. Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do oriente permite a ORIENTação. No hemisfério norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério sul, o Cruzeiro do Sul permite o "SULeamento" (Campos, 1991, p. 59).

Campos (1991), conforme apresentado na citação acima, inseriu pela primeira vez os termos “Sular-se” e “suleamento” ao refletir sobre as formas como a educação apresenta para os alunos a orientação espacial, bem como as demarcações espaciais e temporais impostas pelos países denominados centrais do planeta. Ou seja, o que temos aqui é, antes de tudo, uma problematização da visão eurocêntrica do mundo.

Não obstante, as confusões criadas pelas convenções estabelecidas, segundo Campos (1991), a partir dos pontos cardeais e localização espacial - NORTE, SUL, LESTE e OESTE, integrantes da Rosa dos Ventos, pontos de referência para orientação terrestre e marítima, são consequências da falsa lógica criada entre o eixo Norte-Sul. Nas palavras do físico, “essa orientação para o Hemisfério Norte, não é apenas espacial, mas subjetiva e referindo-se até à ‘direção moral’. Isso é evidentemente ratificado pelas representações – sobretudo geocartográficas do norte acima e superior por oposição ao Sul abaixo, inferior” (Campos, 2019, p. 14).

Nesse sentido, passou-se a considerar o NORTE como posição de prestígio em detrimento ao SUL, gerando, conseqüentemente, uma visão deturpada de que “norte” se refere à ideia de desenvolvimento, à frente, em cima, principal e superior, e o “sul”, subdesenvolvido, atrás, embaixo, secundário e inferior.

Campos (1991) infere que essas questões são consequências de como a escola ensina orientação espacial e os pontos cardeais a partir de uma regra prática. Nesse sentido, de acordo com a regra, ao entender que o Sol nasce sempre no leste e se põe no oeste, o norte será descoberto ao estender o braço direito na direção do sol nascente – Leste, e o braço esquerdo estendido na direção do sol poente – Oeste. Assim, a partir da disposição dos pontos cardeais, saberá que o Norte está à frente e o Sul, conseqüentemente, atrás, nas costas. Essa regra, difundida socialmente, só é prática para o Norte, mas, para nós, localizados no hemisfério Sul, acaba sendo uma pseudo-regra-prática.

Apesar disto, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (leste), tem-

se a esquerda o oeste, na frente o norte e atrás o sul, com essa pseudo-regra-prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de "SULear-se". Não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do oriente? (Campos, 1991, p. 56).

Desse modo, Campos (1991) enfatiza que nós deveríamos apontarmos nossa mão esquerda para o leste, lado em que o Sol nasce, fazendo com que estejamos de frente para o Sul, isto é, para o Cruzeiro do Sul, permitindo, assim, o nosso ato de "SULear-se", contrariando a regra prática do Norte.

Desse modo o diuturno esquema prático corporal – agora escolhendo apontar a mão esquerda para o Sol nascente - nos permitirá SULear à noite pelo Cruzeiro do Sul e, no fundo, também de dia quando o Sol nascerá à nossa esquerda e nosso esquema corporal de orientação se manterá coerente. Ao contrário, ORIENTar-se apontando a mão direita para o Sol nascente nos obrigaria a darmos meias voltas entre cada dia e cada noite para nos colocarmos de frente para o norte e de frente para o sul alternadamente. Tudo isso para satisfazer a regra do Norte?! (Campos, 2019, p. 15).

Assim, a partir das reflexões realizadas até aqui, é notável que há um olhar que direciona, automaticamente, para o NORTE e que o torna, conseqüentemente, um referencial nas representações cartográficas. Essa visão hierárquica que acaba acontecendo em relação ao SUL é, segundo A. C. Silva Júnior (2022, p. 342), uma relação de poder que acaba por desconsiderar, por exemplo, “a disposição da Terra no espaço sideral e dispõe os continentes em um posicionamento concebido como verdade única e absoluta”. Ademais, desconsidera-se a noção de que dependendo de onde estejamos, isto é, dependendo do lugar de observação, a referência será diferente, levando-nos a questionar: por que utilizar-se do NORTEamento quando poderíamos partir de uma ORIENTação que é realizada a partir do posicionamento do Sol?

A. C. Silva Júnior (2022), ampliando a reflexão aqui apresentada, questiona do porquê não realizamos o suleamento a partir da disposição em que se encontra o Cruzeiro do Sul, haja vista que estamos localizados no hemisfério Sul. A respeito desses questionamentos, Roig (2002), filósofo e historiador argentino, também propôs algumas reflexões acerca da dicotomia existente entre Norte e Sul, questionando-se os motivos pelos quais o verbo “nortear” havia sido difundido se no hemisfério Sul temos a constelação do Cruzeiro do Sul e, desse modo, poderíamos utilizar o verbo “Sulear”.

Ademais das questões apresentadas, visualizo que essa dicotomia ultrapassa o campo cartográfico e alcança o campo linguístico. Roig (2002), nessa linha de raciocínio,

apresenta os sentidos que foram atribuídos ao Norte e ao Sul por Fernando Ainsa em seu livro *Travesías* (2000):

[...] o “Norte” é identificado “com trabalho, ordem austeridade e desenvolvimento”, valores que não são associados facilmente ao “Sul”, frequentemente associado com a “ociosidade, a desordem e a miséria”. Daí o uso metafórico de “Norte” como aquilo que dá sentido: “perder o norte” é uma expressão usada quando não sabemos o que fazer com a nossa vida. Daí o verbo “nortear” e seu uso tanto metonímico quanto metafórico (Roig, 2002, p. 18)³¹.

É perceptível que a carga semântica atribuída às palavras “Norte” e “Sul” ultrapassa as representações espaciais e acabam ganhando novos significados. Por exemplo, o Norte utilizado na citação acima, na frase “perder o norte”, significa perder o rumo, perder a direção, não saber o que está fazendo da sua vida. Outras frases e expressões utilizadas corriqueiramente em nossa língua também apresentam esses significados, como em: “você precisa tomar um norte” ou “você está desnorçada”. Aqui, o Norte é lido enquanto sinônimo de orientação, sentido, direção correta. Com base nessa perspectiva, Roig (2002) depreende que

As palavras “Norte” e “Sul” não são unicamente categorias geográficas, são também e principalmente categorias culturais e políticas. Seu conteúdo semântico, organizando em posições axiológicas, tem sido expressão de uma das muitas dicotomias sobre as quais se assentou e se assenta o olhar colonialista do mundo ocidental (Roig, 2002, p. 15)³².

Não obstante, Campos (1999) também sinalizou que a dicotomia aqui discutida entre Norte-Sul ultrapassa o contexto das representações espaciais, ganhando um viés ideológico:

É notável, por exemplo, a presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento (Campos, 1999, p. 42).

³¹No original: [...] el "Norte" se identifica "con trabajo, orden, austeridad y desarrollo", valores que no se conceden fácilmente al "Sur", dueño del "ocio, el desorden y la miseria". De ahí el uso metafórico de "Norte" como aquello que da sentido: "perder el norte" es expresión con la que queremos decir que no sabemos qué hacer con nuestra vida. De ahí el verbo "nortear" y su uso tanto metonímico como metafórico (Roig, 2002, p. 18).

³²No original: Las palabras "Norte" y "Sur" no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas, Su contenido semántico, organizado sobre posiciones axiológicas, ha sido expresión de una de las tantas dicotomías sobre las que se ha montado y se monta la mirada colonialista del mundo occidental (Roig, 2002, p. 15).

Em decorrência dessas reflexões, compreendo que essa representação dada ao Norte é, além de geográfica, de cunho sociocultural, político, ideológico e epistêmico e acaba por influenciar as relações sociais, a forma de ser, existir e de como o eu e o outro somos enxergados e compreendidos. Desse modo, comungo do convite realizado por Roig (2002) para assim utilizarmos o verbo “Sulear”, uma vez que “nortear” já foi conjugado por muitos séculos, operando sobre nós.

Bem, assim como o verbo “nortear” tem sido conjugado ao longo de tantos séculos, com todo o direito podemos conjugar, a partir do nosso mundo, o verbo “sulear”. Exercitar o verbo “sulear” será uma forma de colocar em prática o que caracterizamos a priori como princípio antropológico: não somos nem mais nem menos do que os outros, simplesmente “somos” (Roig, 2002, p. 18)³³.

Não obstante, apresentando um olhar para o Sul a partir de uma ótica epistêmica, para além do geográfico, apresentado anteriormente, Paulo Freire (1992), educador e filósofo brasileiro, em sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, toma para seus escritos os termos “sul” e “suleá-los aproximando-os à educação, refletindo a respeito da necessidade de construir práticas educacionais emancipatórias enquanto uma prática social.

[...] apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “**sul**” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de “**suleá-los**” (Freire, P., 1992, p. 24).

O educador utilizou-se da perspectiva SULEar, proposta por Campos (1991), ao considerar o “Sul” como referencial para a educação de seus alunos, trabalhadores urbanos e rurais. Em detrimento dessa noção, sinalizo que Paulo Freire (1991) realiza uma autocrítica pontuando que o seu Sul, na maioria das vezes, é o local de referência que orienta seus estudantes, desconsiderando, por exemplo, outros Sul que atravessam a sala de aula. Não obstante, com essa autocrítica, percebo que ele sugere, com “**olhos do Sul, para o Sul**” (Kleiman, 2013, p. 50, grifo da autora), a valorização no ato de educar das múltiplas realidades dos estudantes, dos saberes e das vivências locais, como referência para a construção do conhecimento que é, antes de tudo, transformador e

³³No original: Pues bien, así como se ha conjugado el verbo "nortear" durante tantos siglos, con todo derecho podemos conjugar, desde nuestro mundo, el verbo "surear". Ejercer el verbo "surear" será un modo de poner en acto lo que hemos caracterizado como a priori antropológico: no somos ni más ni menos que los otros, simplemente "somos" (Roig, 2002, p. 18).

suleado. Freire (1992), comungando das reflexões-inquietações apresentadas pelo seu amigo Campos (1991), questionou, também, o viés ideológico presente nos termos “nortear”, “nortear-lo”, “nortear-se”, dentre outros sinônimos e derivações.

Ana Maria “Nita” Freire (1992), também influenciada pelas observações-denúncias realizadas por Campos (1991), nos provoca a refletir a partir de algumas inquietações, a saber:

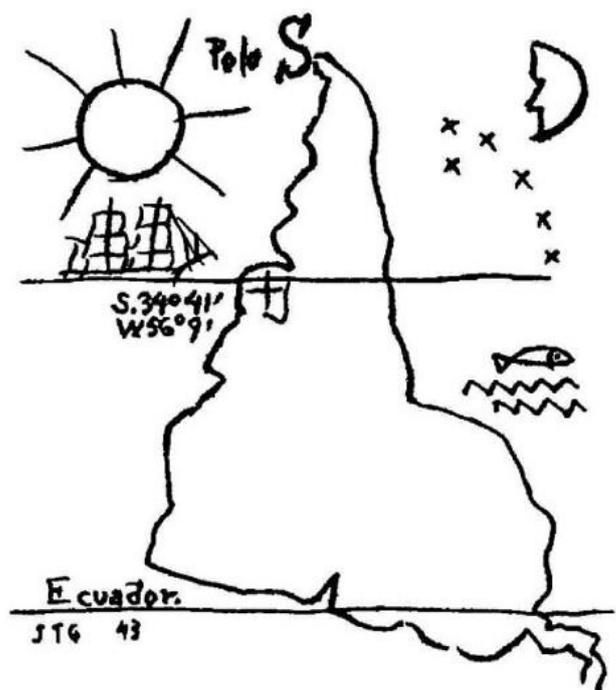
“virar as costas” ou virar “de costas” ou nos deixar de costas para o Cruzeiro do Sul – signo da bandeira, símbolo brasileiro, ponto de referência para nós – não seria uma atitude de indiferença, de menosprezo, de desdém para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas? Por que isso? Como surgiram e se perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo? (Freire, A., 1992, p. 219).

Nesse sentido, Campos (2019, p. 14) pontua que SULEar tem por objetivo problematizar e contrapor a ideologia presente no termo nortear, “dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do Norte como referência universal”, perspectiva comungada por esta tese.

Ao defender uma epistemologia que tenha o Sul como eixo direcionador de nossas vivências, práticas e formações, é imprescindível, enquanto professores interculturalistas de língua espanhola latino-americanos, trazer à tona o *Mapa Invertido da América do Sul*, do artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949). O mapa que representa a América do Sul, cuja ponta está colocada para cima, foi elaborado e publicado, primeiramente, em 1937, na primeira edição da revista *Circulo y Cuadrado* (1936), fundada pelo próprio Torres García e pela *Asociación de Arte Constructivo*, em Montevideu, após retornar da Europa.

A primeira versão foi elaborada na intenção de defender a existência de uma cultura própria da América Latina já que havia nas artes uruguaias uma tentativa de reproduzir as mesmas estéticas da Europa. Porém, a versão mais conhecida mundialmente é a que foi produzida em 1943, utilizada em umas de suas atividades durante uma das oficinas do *Taller Torres García*.

Figura 5: Mapa Invertido da América do Sul de Joaquín Torres García



Fonte: Torres García (1944, p. 393).

A *Escuela del Sur*, movimento artístico idealizado por Torres García, buscou questionar a hegemonia eurocêntrica, no que diz respeito à economia, política e cultura sob a América do Sul. O que é proposto pelo uruguaio é uma inversão dos lugares no mapa, ou seja, o Norte, direção em que comumente olhamos para nos orientar, passa a ser o Sul, indicando que nós sejamos o nosso próprio Norte.

Eu disse Escola do Sul; porque na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte para nós, excerto em oposição ao nosso Sul. Por isso agora viramos o mapa de cabeça para baixo e então temos uma ideia justa de nossa posição, e não como querem o resto do mundo. A ponta da América, a partir de agora, estendendo-se, aponta insistentemente para o Sul, que é o nosso norte. Da mesma forma nossa bússola: inclina-se irremediavelmente sempre em direção para o Sul, nosso polo (Torres García, 1935)³⁴.

A partir da ideia apresentada por Torres García, passamos a visualizar que o “norte é o nosso próprio Sul”, colocando em evidência o Sul em um lugar de destaque, aquele que produz cultura e conhecimento. Outrossim, o desenho que não se caracteriza enquanto um mapa convencional, o qual encontramos na ciência geográfica, e tampouco

³⁴No original: He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro norte es el Sur. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. Igualmente nuestra brújula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo (Torres García, 1935).

uma obra de arte usual, teve por objetivo “propor uma visão de mundo onde o Sul não seja mais dependente ou ‘inferiorizado’, assumindo uma posição, que segundo o artista, lhe foi negada ao longo da história” (Monteiro, 2016, p. 160). Percebe-se, desse modo, que a inversão geográfica é também epistemológica, política e ideológica, convidando-nos a SUlear nossas práticas, sem utilizar-se propriamente dito do verbo, colocando o Sul em lugar de destaque.

Assim, após as reflexões apresentadas ao longo dessa seção, pontuo que a proposta de Sulear, de trazer as Vozes do Sul para o centro dos nossos diálogos epistemológicos, é também uma agenda defendida pela Linguística Aplicada contemporânea (Kleiman, 2013; Moita Lopes, 2013, 2016), a qual chamo de Linguística Aplicada Suleada (Silva Júnior; Matos, 2019). Desse modo, defendo o suleamento na educação linguística e na formação de professores de língua espanhola.

SUlear é compreendido, portanto, como um verbo que nos convida a olhar para o SUL, a realizar um giro que é geográfico, político, ideológico e epistemológico. É romper com o binarismo existente entre o SUL x NORTE, acabar com a lógica eurocêntrica e perceber a existência de um SUL que, por inúmeras vezes, é apagado, silenciado e esquecido.

3.2.1 As Vozes do Sul na formação de professores de espanhol

Nesta tese, defendo a necessidade de uma epistemologia que tenha o Sul como eixo suleador de nossas vivências, práticas e formações enquanto professores língua espanhola. Assim, filando-me à uma LA que é crítica, responsiva à vida social e política, visualizo que temos o compromisso de trazer para a luz os sujeitos que constituem esse Sul – Sul este que é, conforme caracterizado nesta tese, geográfico, político e epistêmico, isto é, as Vozes do Sul.

Assim posto, as Vozes do Sul são aquelas que vivenciaram e ainda vivenciam o sofrimento humano, devido a existência de uma matriz colonial que opera as nossas vidas. Essas vozes são justamente “os diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc.)” (Moita Lopes, 2006c, p. 95).

Kleiman (2013, p. 40), comungando das considerações apresentadas e defendidas por Moita Lopes (2006c), pontua que essas vozes são, justamente, aqueles “sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social”. Em vista disso, a estudiosa sugere sulear nossas práticas, nossas epistemes, ao trazer outras vozes latino-americanas para o

debate (Kleiman, 2013), valorizando, desse modo, as Epistemologias do Sul (Santos, 1995).

As Epistemologias do Sul, conceito elaborado por Boaventura de Sousa Santos em 1995 e reelaborado ao longo dos anos em outras publicações suas, são proposituras epistemológicas que buscam identificar e legitimar os conhecimentos gerados a partir das vivências, das lutas sociais e da resistência daqueles que tem sofrido com as três formas de dominação: capitalismo, colonialismo e patriarcado (Santos, 2009, 2018). O estudioso pontua que o objetivo das Epistemologias do Sul é “possibilitar que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como próprio e em seus próprios termos, porque só assim poderão transforma-lo segundo as suas próprias aspirações” (Santos, 2018, p. 301).

Trata-se de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão. Muitas dessas formas de conhecimento não figuram conhecimentos pensados como atividade autônoma, e sim gerados e vividos em práticas sociais concretas (Santos, 2019, p. 18).

Essas ideias estão intimamente conectadas às reflexões apresentadas por Moita Lopes (2006c) e Kleiman (2013), uma vez que ambos linguistas aplicados se basearam nos estudos do educador português como forma de problematizar as epistemologias do Norte que operam nossas vidas e, em específico, o fazer científico, afirmando que as alternativas para os nossos problemas estão no Sul.

De acordo com Santos (2009, 2018), as Epistemologias do Sul apresentam-se como um giro decolonial, uma nova possibilidade frente à epistemologia normativa, às Epistemologias do Norte que se arrogam universais. Isso porque as Epistemologias do Norte são conservadoras e valorizam os saberes científicos, religiosos e filosóficos, excluindo, por exemplo, saberes outros, os conhecimentos populares construídos a partir da vivência, por julgarem ser inválidos. Nessa perspectiva, percebe-se que Boaventura de Sousa Santos advoga a participação e a construção do conhecimento por aqueles que foram historicamente oprimidos, silenciados e radicalmente excluídos do que era considerado saber e conhecimento (Santos, 2009; 2018). Esses sujeitos são as Vozes do Sul.

Importante pontuar que, assim como o fiz na seção anterior, o Sul aqui apresentado vai além do geográfico, ele é, sobretudo, epistêmico. Nesse sentido, considerar o Sul enquanto episteme não significa negar os conhecimentos que foram produzidos no Norte. Pensar nas Epistemologias do Sul não é pensar em uma oposição às do Norte, por

exemplo, mas pensar e enxergar que no Sul há novas possibilidades de produção de conhecimento vindas da luta pelos direitos, pela possibilidade de ser ouvido e não ser mais invisibilizado. As Epistemologias do Sul são, mais do que nunca, alternativas para ultrapassar o norte epistêmico.

Desse modo, compreendo que as Vozes do Sul são todos aqueles sujeitos oprimidos e subalternizados que tiveram ao longo de suas histórias suas vozes silenciadas e desvalorizadas em detrimento do colonialismo e que passaram a construir conhecimentos a partir das experiências de resistências enfrentadas ao longo de suas vidas. As Vozes do Sul podem ser então: os povos indígenas/originários, as comunidades tradicionais, os quilombolas, homens e mulheres pretos e pretas, comunidade LGBTQIAPNB³⁵, pessoas com deficiências, refugiados, pobres e tantas outras vozes que sofrem e têm seus direitos violados e que compõem e ecoam o Sul. As Vozes do Sul.

Nesse sentido, a partir das reflexões realizadas até aqui, se faz necessário considerar, também, os professores enquanto Vozes do Sul. Minha inferência se justifica pelo cenário vivenciado pela Educação e por nós professores nos últimos tempos, especificadamente após o golpe de 2016, quando os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro assumiram e passaram a reduzir os recursos.

Para exemplificar, durante o governo do ex presidente Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, a Educação não foi valorizada, pelo contrário, foi lida como inimiga do governo e de seus ideais. Carvalho e Silva Júnior (2022, p.27) nos lembram que em abril de 2021, o deputado Ricardo Barros, líder do governo Bolsonaro na Câmara, chegou a pontuar que “só os professores não querem trabalhar na pandemia”, quando na verdade milhares de professores, mesmo sobrecarregados continuaram trabalhando desde suas casas. Nós vivenciamos cortes de recursos para a Educação básica, cortes nos orçamentos nas universidades federais, na área da pesquisa, nas bolsas para pesquisadores, bem como a constante troca de ministros. Esse fator contribuiu ainda mais na desvalorização dos profissionais da educação no que diz respeito aos baixos salários e à falta de boas condições de trabalho, colocando-nos em um constante processo de marginalização.

Nesse sentido, e nesse contexto, a partir do meu *lócus*, tema e participantes dessa pesquisa, considero que nós professores de espanhol no Brasil também somos Vozes do Sul. Além de todas as questões que sofremos em detrimento à nossa profissão em nosso país, o ensino de língua espanhola tem sofrido um processo de exclusão considerando as

³⁵ LGBTQIAPNB+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pessoas Pansexuais, Não-Binários. O sinal + inclui outras identidades e orientações sexuais que não foram citadas na sigla.

últimas reformas curriculares. A língua espanhola saiu do curricular logo após a reforma do Ensino Médio ser implementada por Michel Temer, feita através da Medida Provisória 746/2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.417/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que resultou na revogação da Lei nº 11.161/2005, conhecida como a “Lei do espanhol”. Em vista disso, a língua inglesa se tornou a única língua estrangeira ofertada no currículo escolar de nosso país.

Assim, enquanto Vozes do Sul, nós professores de espanhol temos percorrido alguns caminhos de lutas, resistências e conquistas ao longo do caminho, fazendo com que nossas vozes sejam escutadas e, conseqüentemente, tenhamos a inclusão da oferta do espanhol enquanto disciplina para nossos estudantes. Como forma de evidenciar algumas dessas Vozes, cito a obra “Movimento #ficaespanhol: lutas e resistências” (2024), organizado pelos professores Monica Mariño Rodriguez, Eduardo Tadeu Roque Amaral e Doris Cristina Vicente da Silva Matos, o livro “Ensino de espanhol no Brasil: histórias de resistências”, organizada por Tatiana Lourenço de Carvalho e José Veranildo Lopes da Costa Júnior (2022a), o livro “O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na educação brasileira: o Ceará em foco”, organizada por Moreira e Pontes (2021), a obra “Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo”, organizado por Teixeira, Castro-Heufemann e Ferreira (2021) e a coletânea “#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades”, organizada por Fagundes, Lacerda e Santos (2019).

Não obstante, Alexandre (2019), com base nas reflexões realizadas por Moita Lopes (2006c) e Kleiman (2013), afirma que a América Latina³⁶ também é uma dessas Vozes do Sul. O hispanista justifica tal ponderação ao afirmar que “se trata de uma periferia histórica desmedidamente explorada e que carrega consigo, até hoje, conseqüências dessa exploração” (Alexandre, 2019, p. 142).

A América Latina, nesta tese, é compreendida não apenas enquanto um território geográfico, mas conforme conceituado pela intelectual chilena Ana Pizarro, em seu livro “*El sur y los trópicos*” (2004), como “um dos espaços culturais que configuram a fragmentada unidade do continente e que, historicamente, tem contribuído no desenho de nosso imaginário cultural” (Pizarro, 2004, p. 190)³⁷. Apesar de sempre ter ocupado um

³⁶ Segundo Souza (2011, p. 2011) a América Latina corresponde a uma região com “mais de 700 milhões de habitantes e envolve ao todo, 12 países da América do sul, 07 América Central e 14 do Caribe, ou seja, os países que estão abaixo do Rio Grande – rio que separa México dos EUA. Sua superfície total é de 21.000 quilômetros quadrados tendo como idiomas principais o português, o espanhol, o inglês e diversas línguas indígenas.

³⁷ No original: “uno de los espacios culturales que configuran la fragmentada unidad del continente y han contribuido históricamente a perfilar su imaginario social” (Pizarro, 2004, p. 190).

lugar periférico, conforme ressaltado por Alexandre (2019), a América Latina é compreendida como um espaço de produção cultural próprio, conseguindo, a partir das vanguardas, “construir seus modelos literários e culturais próprios, capazes de já constituir referências dentro do seu âmbito” (Pizarro, 2004, p. 29)³⁸.

Nesse sentido, por entender a realidade sociocultural, política e cultural que atravessa a América Latina a partir dos processos histórico-culturais, compreendo que ela, sendo uma das representantes da voz do Sul, é feita, também, por outras Vozes do Sul marcadas por:

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

Essas Vozes que constituem o nosso continente, bem como nos atravessam enquanto sujeitos latino-americanos, necessitam ser ouvidas e trazidas à luz para que possam ocupar seus lugares que foram, devido ao colonialismo, silenciadas, usurpadas e esquecidas, podendo a partir disso “re-narrar” suas histórias desde a sua vivência, descolonizando o que é tido como verdade.

As Vozes do Sul têm ganhado espaço na academia nos últimos anos, principalmente quando nos voltamos para a LA contemporânea e, mais do que nunca, a Suleada, por apresentarem ao mundo seus anseios e suas contestações indispensáveis. Segundo Alexandre (2022), ao abraçar essas vozes suleadas, nós estamos dando

[...] ênfase aos apagados socialmente, cor à memória, contornos ao que era latente. Entender essas premissas básicas é o ponto-chave para que, paralelamente à construção de novas formas de se pensar e de se fazer ciência – reformar o pensamento e repensar a reforma, como nos diria Edgar Morin (2008) – também se construa outro tipo de sociedade (Alexandre, 2022, p. 396).

Considerar então as Vozes do Sul, a partir da contestação e da revelação de suas dores e silenciamento, é abrir espaço para que aconteça um acolhimento, para o

³⁸ No Original: “construir sus modelos literarios y culturales propios, capaces de constituir ya referencias dentro de su ámbito” (Pizarro, 2004, p. 29).

desenvolvimento de um pensamento mais humano que passa a considerar e problematizar “questões de gênero, de raça, de representatividade, de identidade, de classes sociais, de políticas públicas e linguísticas etc.” (Alexandre, 2022, p. 397). Essa tarefa, que não é fácil, só será possível quando realizarmos o giro em direção ao Sul, ao propor o suleamento, denunciando e colocando em evidência, conseqüentemente, as desigualdades e as injustiças presentes, buscando dar esperanças de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim posto, entendo que a Educação linguística e a formação dos professores de língua espanhola deva contemplar, ademais da diversidade linguística e cultural que os povos hispânicos apresentam, as Vozes do Sul. Entender a formação docente nessa perspectiva, é considerar o papel profissional e político que o professor de espanhol deve apresentar na hora de ensinar, sendo ele o responsável por apresentar e fazer circular, ou silenciar muitas vezes, no contexto educacional discursos e conteúdos referentes a essas vozes, de forma específica, a América Latina (Zolin-Vesz, 2013; Lima, 2014).

No tocante a essas questões, Irineu (2014) considera que os cursos de formação de professores de espanhol no Brasil têm sido os responsáveis por realizar, ao longo dos anos, o silenciamento da América Latina e, conseqüentemente, das vozes do Sul que a constituem. Esse fator parte, a princípio, conforme já debatido em pesquisas anteriores, da hegemonia que a Espanha operou durante anos no ensino do espanhol no Brasil, bem como a representação atribuída à América Latina como uma região periférica, subdesenvolvida, comunista, antidemocrática, dentre tantos outros adjetivos que são comumente atribuídos a nós que estamos no Sul. De acordo com Lessa (2013, p. 23), o silenciamento refere-se a uma das “ações discursivas colonialistas, que é a que se oculta, a face do não dito, do ignorado, do apagado, silenciado e esquecido – tudo aquilo que não deve ser comentado nem ensinado/aprendido”.

Assim, quando acontece essa ideologia do silenciamento, há, conseqüentemente, um apagamento naturalizado e intencional de histórias, vivências e saberes outros que não devem ser conhecidos e/ou aprendidos em detrimento de outras histórias, vivências e saberes considerados “válidas”, tornando-se “natural não falar, não tocar em determinados assuntos, assim como falar sobre outros pode ser de igual modo natural” (Lessa, 2013, p. 23). Esse silenciamento contribui na construção e disseminação de objetos de representação, revelando crenças sobre determinados grupos sociais, os quais acredito que os colocam em posição de inferioridade e invisibilidade (Lessa, 2013).

Partindo de tais questões, quando silenciamos, ocultamos essas vozes do Sul no currículo, estamos indo de encontro ao nosso compromisso enquanto professores de

espanhol e a função social dessa língua estrangeira na educação básica que é a de formar cidadãos. Para além dessas questões,

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

Essas reflexões acerca da América Latina no ensino de língua espanhola e na formação de professores brasileiros de espanhol ratifica a necessidade de realizarmos o suleamento que se apresenta como uma excelente oportunidade para pensarmos

[...] não somente *com*, mas *a partir* das vozes do Sul latino-americanas, incluindo o caráter político que é inerente à (re)criação de novas epistemologias, preocupadas com discursos invisibilizados, marginalizados e subalternizados por modelos tradicionais de ciência e, consequentemente, de educação (Matos, 2020a, p. 95).

O suleamento, perspectiva defendida na educação linguística e na formação de professores de língua espanhola, atua como uma forma de romper o norteamo do saber nas universidades que passará a ter “como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos” (Kleiman, 2013, p. 41-42). Assim, justifica-se a minha escolha por trazer para as interações telecolaborativas Vozes do Sul latino-americanas que nos ajudam a romper as marcas do colonialismo ao possibilitar a construção dos conhecimentos através de suas vivências.

3.3 A Linguística Aplicada brasileira e os Estudos Hispânicos

Essa seção objetiva realizar reflexões outras a respeito da relação (ou não) da Linguística Aplicada no Brasil com os Estudos Hispânicos. A discussão que proponho aqui foi iniciada e reivindicada há bastante tempo pela professora hispanista Márcia Paraquett (2009, 2012, 2020), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), corroborada por Matos (2013), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e mais recentemente retomada pelo professor Antônio Ferreira (2021), da Universidade Federal do Rio de

Janeiro (UFRJ). Esses hispanistas refletiram acerca das relações de aproximação e de distanciamento entre a Linguística Aplicada e o Hispanismo em nosso país.

Desse modo, retomo as reflexões realizadas há quase 14 anos por Paraquett (2009) quando apresentou, naquela ocasião, dados que sinalizavam para o distanciamento do Hispanismo brasileiro na LA. De acordo com a pesquisadora, ao investigar qual lugar nós do espanhol ocupávamos na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA)³⁹, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), verificou que dentre os 130 artigos publicados no interstício de 2001 à 2008 somente 3 se dedicavam à língua espanhola, enquanto que 60 artigos estavam voltados para a língua inglesa.

Esses dados demonstravam até aquele momento um certo distanciamento do Hispanismo e da LA, levando, conseqüentemente, à reflexão por parte da pesquisadora acerca dos possíveis motivos que levaram a essa pequena quantidade de publicações em uma das revistas mais importantes da Linguística Aplicada em nosso país, os quais são abordados ao longo desta seção.

Anos depois, Paraquett (2012) retoma a discussão iniciada por ela mesma em 2009, refletindo de forma mais enfática a respeito das pesquisas realizadas por nós do espanhol e da sua relação com a LA no Brasil. Nesse sentido, a hispanista voltou a analisar os números publicados pela RBLA entre 2009 e 2010, indicando que as publicações, naquele momento, “estão caracterizados pela pulverização de temas, sem que haja uma preocupação com línguas estrangeiras” (Paraquett, 2012, p. 226), que para seu entendimento, confirma amadurecimento das publicações. Seguindo esse mesmo movimento analítico, Matos (2014) também investigou as publicações da mesma revista, no interstício 2011-2013, ressaltando que os artigos publicados naquele período apresentavam temáticas diversas e que estavam preocupados em desenvolver uma abordagem crítica para a Linguística Aplicada.

Não obstante, não ficou visível, por exemplo, em qual lugar a língua espanhola se encontrava em comparação aos resultados apresentados anteriormente por Paraquett (2009, 2012). Outrossim, é importante pontuar que nenhuma das autoras, ao realizarem esse movimento investigativo, tiveram como intenção esgotar as buscas, uma vez que há no cenário nacional outras revistas conceituadas⁴⁰ dedicadas às publicações da

³⁹Atualmente, de acordo com o Qualis CAPES (quadriênio 2017-2020), a revista possui o conceito A1, recebendo apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Para mais informações e acessar os textos publicados pela Revista, acessar: <https://www.scielo.br/j/rbla/>.

⁴⁰ As revistas citadas possuem Conceito A1, segundo o Qualis Capes (Quadriênio 2017-2020).

Linguística Aplicada, tais como: *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*⁴¹, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), *Trabalhos em Linguística Aplicada*⁴², da UNICAMP, *Texto Livre*⁴³, da Universidade Federal de Minas Gerais, dentre tantas outras.

Buscando avançar ainda mais com a discussão, Paraquett (2012) menciona a investigação feita por Soto (2004), que realizou um levantamento acerca das pesquisas sobre ensino de língua espanhola nos Programas de Pós-graduação (PPGs) em nosso país de 1967 a 2003. Os dados revelaram que a primeira tese produzida no Brasil quanto ao objeto em destaque ocorreu em 1967, pelo professor Manoel Dias Martins, inserida no campo Linguístico voltado para um estudo contrastivo do espanhol com o português a respeito dos aspectos fonético-fonológicos no sistema vocálico. A pesquisadora inferiu que a partir de 1990 aconteceu um aumento no número de teses em língua espanhola graças ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Paraquett (2012) lembra que nesse período tivemos a publicação de uma das primeiras teses mais relevantes em nossa área, defendida em 1994 pela renomada professora Neide Therezinha Maia González, da Universidade de São Paulo (USP), cujo título é: “*Cadê o pronome? O gato comeu*” *Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*.

Assim, Paraquett (2012) realizou um novo levantamento no site da biblioteca digital de Teses e Dissertações utilizando-se da palavra-chave “espanhol”, no período de 2004 e 2011, objetivando complementar e avançar nos dados a respeito das pesquisas desenvolvidas. De acordo com a pesquisadora, sua investigação demonstrou que naquele momento o cenário estava se transformando positivamente, pois, segundo os dados, foram encontrados noventa e quatro trabalhos elaborados em diferentes Programas de Pós-Graduação do Brasil. Dentre as temáticas abordadas, visualizou-se que:

A maior frequência está na produção de pesquisas que põem em contraste a língua portuguesa e a espanhola, trabalhando-se com particularidades de ordem gramatical, discursiva, fonética ou lexical. A segunda preocupação está no ensino, com trabalhos que procuram entender o lugar da leitura ou dos gêneros textuais em contexto de aprendizagem. E se quiséssemos considerar que as questões culturais ou interculturais, além da produção ou análise de material didático, se constituem em pesquisas relativas ao ensino de espanhol no Brasil, então o índice dessa categoria cresceria bastante (Paraquett, 2012, p. 236).

⁴¹ Para mais informações, acessar: <https://revistas.pucsp.br/delta>.

⁴² Para mais informações, acessar: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/index>.

⁴³ Para mais informações, acessar: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/index>.

Os dados apresentados demonstraram que naquele momento houve um crescimento no número de pesquisas que estavam voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de ELE no Brasil. A respeito dessas considerações, concordo com as reflexões realizadas por Paraquett (2012) e Silva Júnior (2020) ao pontuarem que, apesar desse levantamento não caracterizar efetivamente a presença do espanhol na LA, nos mais variados Programas de Pós-Graduação em nosso país, representou, antes de tudo, a inserção de muitos dos nossos colegas na pós-graduação, bem como o despertar para a realização desses estudos. Sobre essa questão, Paraquett (2012) defende que

todas as pesquisas que colaboram para o ensino de espanhol, no que tange a procedimentos adequados, seja na seleção ou produção de materiais didáticos; na interação entre alunos e professores; na definição de estratégias para a compreensão e produção de textos; na vinculação com as políticas públicas da educação básica; na efetivação de um ensino que tenha fins específicos; ou na formação de professores, todas são pesquisas próprias à LA (Paraquett, 2012, p. 237).

Ainda imerso nessa discussão, trago o estudo feito por Paraquett e Silva Júnior (2019) que propuseram investigar o cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei 11.161/2005, a “Lei do Espanhol”. Desse modo, se voltaram, de forma específica, para as pesquisas que envolviam a língua espanhola, desenvolvidas entre 2000 e 2017, em Programas de Pós-Graduação, na área da Linguística e da Linguística Aplicada, dividindo seus resultados em dois períodos: i) 2000 – 2009, e ii) 2010 – 2017. Neste momento, apresento dados que compõem o interstício 2010 – 2017, uma vez que os anos anteriores já foram discutidos nesta seção a partir dos estudos de Soto (2004) e Paraquett (2009, 2012).

Assim posto, a investigação realizada entre 2010 e 2017 sinaliza um crescimento das pesquisas por consequência, em parte, da assinatura e efetivação da “Lei do Espanhol”, conforme pontuaram Paraquett e Silva (2019). Foram produzidas ao total 161 Teses e 444 dissertações⁴⁴ em nosso país, tendo o Sudeste como a região com o maior número de produção de pesquisas à nível *stricto sensu*. Os dados apresentados pelos pesquisadores mostram o esforço e comprometimento realizados por professores que buscam desenvolver seus estudos a respeito da língua espanhola, contribuindo, conseqüentemente, para o fortalecimento da nossa área.

No desejo de apresentar essa relação existente ou não entre a LA e o espanhol, trago nesse momento os resultados evidenciados nos estudos de Carvalho (2019). A

⁴⁴ Para ter conhecimento dos resultados apresentados pelos pesquisadores, indico a leitura do artigo na íntegra.

pesquisadora, ao realizar um mapeamento bibliométrico a respeito das pesquisas feitas na LA sobre a língua espanhola, evidenciou que temos sete Programas de Pós-graduação específicos em Linguística Aplicada, a saber:

Quadro 5: Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada no Brasil⁴⁵

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CURSOS	NOTA - CAPES
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Mestrado e Doutorado	5
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Linguística Aplicada	Mestrado e Doutorado	5
Universidade de Brasília (UnB)	Linguística Aplicada	Mestrado	4
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Linguística Aplicada	Mestrado e Doutorado	6
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Linguística Aplicada	Mestrado e Doutorado	6
Universidade de Taubaté (UNITAU)	Linguística Aplicada	Mestrado	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Interdisciplinar Linguística Aplicada	Mestrado e Doutorado	5

Fonte: Adaptado de Carvalho (2019).

Carvalho (2019) encontrou 31 produções⁴⁶, no período entre 2016 e 2018, sendo 9 teses e 21 dissertações desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação apresentadas no Quadro 3, que possuem relação com o espanhol. É importante enfatizar que esse cenário, apresentado por Carvalho (2019), não representa o panorama completo das pesquisas desenvolvidas em nosso país que evidenciam a relação da língua espanhola com a LA, pois a pesquisadora, a partir dos critérios estabelecidos por ela, investigou os PPGs específicos de Linguística Aplicada. Essa inferência é validada por não incluir, por exemplo, outros Programas de Pós-graduação em Letras, Linguística e Educação que possuem linhas de pesquisas em LA e docentes com formação em Língua Espanhola, cujos trabalhos estão inscritos neste campo de saber. Silva Júnior (2020), por exemplo, corrobora tais colocações após realizar um estudo comparativo entre os primeiros Programas de Pós-Graduação específicos para os estudos hispânicos, verificando se há ou não diálogo com a LA.

⁴⁵ Esse quadro foi realizado a partir de Carvalho (2019). No entanto, busquei expandi-lo, informando os cursos presentes nos Programas, assim como apresentando as notas atualizadas a partir do resultado final da avaliação quadrienal 2021, correspondente ao biênio 2017-2020. O relatório pode ser conferido em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RELATORIO_AVALIACAO_QUADRIENAL_comnotaLinguisticc_Literatura.pdf.

⁴⁶ Não é meu objetivo descrever ou analisar o conteúdo das pesquisas desenvolvidas. Desse modo, para conhecer os títulos das produções, sugiro a leitura de Carvalho (2019).

ao comprovar a ausência desse debate pelas linhas de pesquisa ou títulos dos trabalhos defendidos ou, no caso da UFRJ, do começo de um deslocamento para essa questão, podemos supor que os trabalhos que buscam essa afinidade entre LA e ensino de espanhol são defendidos em Programas como Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada e Educação (Silva Júnior, 2020, p. 324).

No intento de ratificar e exemplificar minhas considerações, apresento aqui o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), programa esse em que desenvolvo meu doutoramento e desenvolvi minha dissertação de mestrado (Silva, 2020), alinhados à Linguística Aplicada. O PPGLE, por exemplo, apresenta atualmente duas Áreas de Concentração⁴⁷ – Estudos Literários e Estudos Linguísticos, com quatro Linhas de Pesquisa, a saber: 1) Ensino de literatura e formação de leitores; 2) Práticas leitoras e diversidade de gêneros literários; 3) Ensino de línguas e formação docente; e 4) Práticas sociais, históricas e culturais de linguagem.

Visualiza-se, portanto, que o programa não dispõe de uma área de concentração e muito menos uma linha de pesquisa voltada especificamente para a LA, mas traz no interior de suas pesquisas o alinhamento teórico-metodológico com ela, tendo como exemplo esta tese que está inserida na área de concentração “Estudos Linguísticos” e na linha de pesquisa “Ensino de línguas e formação docente”.

[LINHA 3 – EMENTA:] ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE - Esta linha investiga questões relativas a fenômenos linguísticos vinculados ao ensino de línguas bem como questões relativas aos processos e percursos de formação docente para o ensino de língua materna ou estrangeira. Interessa-se por temas referentes a transposição didática, materiais didáticos, sujeitos e contextos de ensino, identidade, saberes, trabalho e profissionalidade. **Do ponto de vista teórico, esta linha relaciona-se aos estudos em Linguística Aplicada vinculados a outros campos de saber** cuja contribuição subsidie investigações sobre as práticas de linguagem implicadas nos objetos focalizados (Silva e Silva, 2019, p. 61).

Em vista disso, os professores alocados nessa linha e que possuem formação em LA, desenvolvem, alinhados a este campo de saber, pesquisas de mestrado e, mais

⁴⁷ O Programa passou por uma reestruturação didático-acadêmica no ano de 2017 logo após obter nota 4 no processo de avaliação da CAPES. Desse modo, o programa tinha apenas uma Área de Concentração denominada “Ensino de Língua e Literatura”, com três linhas de pesquisas, a saber: Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna, Literatura e Ensino e Ensino de Línguas Estrangeiras. Para mais informações, sugiro ler Araújo, Costa e Silva (2019) que resgatam a historiografia do PPGLE desde a sua criação, bem como consultar o site do programa: <http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Hist%C3%B3rico>.

recentemente⁴⁸, de doutorado. Essa inferência é também comprovada por Silva (2019, p. 273) ao resgatar os caminhos percorridos pelo PPGLE, sinalizando que “apesar de estar alocado em Letras, tem uma atuação fronteiriça com a Linguística Aplicada, seja pela formação e interesse de pesquisas da maior parte do corpo docente”.

Não obstante, após essa primeira exemplificação, direciono meu olhar para as pesquisas do PPGLE realizadas em língua espanhola e a sua possível relação com a LA. Após consultar as dissertações⁴⁹ defendidas no PPGLE até o ano de 2023, encontrei no site do próprio PPG, bem como no da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG, 12 dissertações que englobam os estudos hispânicos. Para tal, observemos os dados no quadro a seguir:

Quadro 6: Dissertações que tematizam estudos hispânicos no PPGLE

AUTOR	TÍTULO	LINHA DE PESQUISA
Santos (2013)	Ensino de espanhol como língua estrangeira e tradução: um estudo de caso sobre o uso dos pretéritos	3. Ensino de línguas estrangeiras ⁵⁰
Beserra (2014)	O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário	3. Ensino de línguas estrangeiras
Silva (2015)	Diversidade linguística em textos literários de Livros Didáticos de espanhol	3. Ensino de línguas estrangeiras
Alves (2016)	Recortes da memória em El corazón de los pájaros, de Elsa López: caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ELE	3. Ensino de línguas estrangeiras
Viana (2016)	El amor en los tiempos del cólera: romance e cinema formando leitores literários em aulas de língua espanhola	3. Ensino de línguas estrangeiras
Costa Junior (2017)	Lembrar para não esquecer: memória, história e ficção em aula de Língua Espanhola	3. Ensino de línguas estrangeiras
Prata (2017)	Da literatura para o cinema: tradução intersemiótica e construção narrativa de Don Quijote de la mancha (Miguel de Cervantes) para Donkey Xote (José Pozo)	3. Ensino de línguas estrangeiras
Campos (2018)	El Tiempo Entre Costuras Sob uma Perspectiva Histórica, Ficcional e	3. Ensino de línguas estrangeiras

⁴⁸ O Curso de Doutorado teve sua primeira turma ingressante no ano de 2020 e os primeiros a concluírem em 2023.

⁴⁹ Até a data da consulta (30/09/2023), o PPGLE ainda não teve defesa de Teses que abordem os estudos hispânicos.

⁵⁰ Essa linha de pesquisa esteve em funcionamento até 2017, quando ocorreu, posteriormente, a reformulação do PPGLE, adotando-se a divisão atual.

	Intercultural em Aula de Espanhol como Língua Estrangeira	
Lacerda (2018)	Ensino de língua espanhola para criticidade: modos de fazer no ensino médio	3. Ensino de línguas estrangeiras
Silva (2020)	A Formação do Professor Interculturalista de Língua Espanhola Mediada pelo Teletandem: Crenças, Ações e Reflexões	Linha 3 – Ensino de Línguas e Formação docente
Pereira (2021)	A formação de professores de espanhol mediada pela tradução de contos literários.	Linha 3 – Ensino de Línguas e Formação docente
Câmelo (2021)	VEAN VÉ, MIS NANAS NEGRAS: potencialidades da leitura de contos afro-colombianos no ensino médio.	1. Ensino de Literatura e Formação de Leitores

Fonte: Elaboração própria (2024).

As dissertações sobre língua espanhola voltaram-se, de forma geral, para a relação entre língua e/ou literatura no ensino de LE, livro didático, tradução, formação de professores e interculturalidade. Dentre elas, visualizei que somente 5 estão alinhadas teórico-metodologicamente à LA, a saber: Santos (2013), Silva (2015), Lacerda (2018), Silva (2020) e Pereira (2021). Importante afirmar, também, que até o ano de 2017 não havia professores de espanhol no PPGLE, fazendo com que todas as dissertações apresentadas anteriormente, concentradas na Linha de Pesquisa “Ensino de línguas e literaturas estrangeiras”, fossem orientadas pela professora Josilene Pinheiro-Mariz, docente de língua francesa, e pelos professores Marco Antônio Margarido Costa e Sinara de Oliveira Branco, docentes na área de língua inglesa, aspecto que contribuiu positivamente com a formação continuada dos professores na área do espanhol. No ano de 2018, o PPGLE contou com o credenciamento do professor Fábio Marques de Souza, em 2019 da professora Isis Milreu e, mais recentemente, em 2022, do professor José Veranildo Lopes da Costa Júnior⁵¹, todos da área de língua espanhola.

Apresentei o PPGLE como um dos inúmeros casos de Programas de Pós-Graduação⁵² que desenvolvem ainda uma pequena quantidade de estudos na área do espanhol filiados à LA e que possuem, também, um número reduzido de professores específicos dessa área. No entanto, acredito que esse número mudará daqui uma década.

⁵¹ Profa. Dra. Isis Milreu (Linha 1 e 2), Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (Linha 3 e 4) e Prof. Dr. José Veranildo Lopes da Costa Júnior (Linha 1). Para consultar a lista completa dos docentes do PPG, conferir em: <http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Docentes>.

⁵² Não é meu interesse apresentar uma análise documental e realizar uma investigação acerca de quais PPGs e quais Dissertações e Teses realizam estudos na área do espanhol estabelecendo relação com a LA.

A respeito desse cenário ratificado por mim, Paraquett (2020) pontua que ainda é recente a presença de professores e linhas de pesquisas que tematizam o ensino do espanhol e a Linguística Aplicada nos cursos de Pós-graduação de nosso país. Esse cenário pode ser justificado a partir da historiografia da presença e retirada do espanhol em nosso país⁵³. De forma didática, Marcia Paraquett (2020, p. 11) divide a história do Hispanismo no Brasil em quatro ondas geracionais, a saber: “1ª. Onda – De Antenor Nascente às Licenciaturas em Neolatinas; 2ª. Onda – Da Licenciatura Dupla (Espanhol) à fundação das APE; 3ª. Onda – Da fundação da ABH à revogação da Lei do Espanhol; 4ª. Onda – A partir do movimento #FicaEspanhol”.

Assim posto, voltando-se especificamente para a 2ª onda - Da Licenciatura Dupla (Espanhol) à fundação das APE, Paraquett (2020) sinaliza que nesse período os professores de língua espanhola tiveram uma formação mais literária, isso porque a pequena quantidade de universidades que possuíam pós-graduação, tais como UFRJ e a USP, estavam voltadas para os estudos literários. Esse cenário fez com que as pesquisas desenvolvidas pelos hispanistas naquele momento estivessem distanciadas dos estudos linguísticos.

Não fica difícil entender nossas escolhas, porque além de nossa formação ter sido muito mais literária do que em estudos linguísticos, ainda eram quase inexistentes programas de pós-graduação que dessem atenção aos estudos linguísticos e de linguística aplicada em espanhol (Paraquett, 2020, p. 20).

Outro ponto que justifica tal afastamento é caracterizado na 3ª onda (Paraquett, 2020). Nesse momento, diferentemente dos nossos colegas de língua inglesa que estavam preocupados com aspectos didáticos e formativos, nós, professores de espanhol, estávamos tratando de questões internas, cujo olhar estava direcionado para a inserção e a permanência do espanhol no contexto escolar. Segundo Paraquett (2009), essas questões fizeram com que nos afastássemos do que acontecia no Brasil naquele período, em especial na área da LA.

Essa informação é confirmada se olharmos, por exemplo, para os materiais didáticos utilizados pelos professores de inglês em 1978, data que simboliza, segundo Almeida Filho (2001), o nascimento da LA no Brasil durante o congresso na Universidade Federal de Santa Catarina, organizado pela professora Carmen Rosa Caldas-Coulthard da Inglaterra. Não obstante, nesse mesmo ano, temos a publicação do livro seminal de Henry

⁵³ Não tenho interesse nesta tese em realizar um percurso historiográfico acerca da presença do espanhol no Brasil, uma vez que outros hispanistas já o realizaram, tais como: Picanço (2003), Paraquett (2009) e tantos outros.

Widdowson “*The Teaching of Language as Communication*”, que foi traduzido pelo Almeida Filho, chamando-se “O ensino de línguas para a comunicação”. No entanto, nesse período, o ensino do espanhol estava voltando para aulas puramente gramaticais e/ou estruturalistas, uma vez que naquele momento os professores de ELE não tinham conhecimento do comunicativismo. Dito isto, esse cenário

[...] equivale a compreender que há uma estreita relação entre o início da LA no Brasil, o comunicativismo e o ensino do inglês. Nós, os de espanhol, estávamos preocupados em ocupar os pequenos espaços públicos, ao mesmo tempo em que vivíamos a ilusão de que o Acordo do MERCOSUL nos garantiria alguns benefícios que recém começavam a nos chegar (Paraquett, 2009, p. 127).

Uma das principais movimentações políticas de nossa área e que representa a 3ª onda do hispanismo foi a fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)⁵⁴, que acabou proporcionando uma maior aproximação do Hispanismo brasileiro com a LA. A ABH foi idealizada no final de 1999 durante o VIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, pensada primeiramente por docentes vinculados aos estudos literários. No entanto, a sua fundação foi oficializada no dia 11 de outubro de 2000 durante a assembleia realizada no I Congresso Brasileiro de Hispanistas, na Universidade Federal Fluminense (UFF) (Silva Júnior, 2020).

A presença de professores pesquisadores da área da literatura fez com que tivéssemos, inicialmente, ao longo das primeiras diretorias da ABH⁵⁵, entre 2000 e 2008, presidentes e vice-presidentes de estudos literários. Consequentemente, esse fator também influenciou para a não presença e o não desenvolvimento de estudos fora do eixo literário. Contudo, com o passar dos anos, novos professores foram sendo incorporados à associação e “respectivamente, a mudança do perfil mais literário se opera de maneira radical pela primeira vez, anunciando que o hispanismo brasileiro se fazia menos literário e mais plural” (Paraquett, 2020, p. 24).

⁵⁴ Para conhecer mais acerca da ABH, consultar o site: <https://hispanistas.org.br/>

⁵⁵ Paraquett (2020, p. 20) evidencia nominalmente quais docentes de espanhol foram presidentes e vice-presidentes da ABH de 2000 a 2020, a saber: “2000/2002: Mario Miguel González (USP) e Antonio Esteves (UNESP/Assis); 2002/2004: Mario Miguel González (USP) e Antonio Esteves (UNESP/Assis); 2004/2006: Sílvia Inês Cárcamo (UFRJ) e Magnólia Brasil do Nascimento (UFF); 2006/2008: Graciela Ravetti de Gómez (UFMG) e Silvínia Liliana Carrizo (UFJF); 2008/2010: Antonio Esteves (UNESP/Assis) e Ucy Souto (UNESP/Araraquara); 2010/2012: Adrián Pablo Fanjul (USP) e Xoán Lagares (UFF); 2012/2014: Luciana Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer Costa (UFMG); 2014/2016: Diana Araujo Pereira (UNILA) e Jorgelina Tallei (UNILA); 2016/2018: Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS) e Márcia Paraquett (UFBA); 2018/2020: Alfredo Cordiviola (UFPE) e Brenda Carlos de Andrade (UFRPE); 2020/2022: Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP) e Antonio Ferreira Júnior (CAP-UFRJ)”.

O fato é que atualmente visualizamos uma maior aproximação e participação de hispanistas que estão alinhados teórico-metodologicamente à LA. Essa mudança passou a ser notada com a gestão de 2010-2012, em que a presidência e a vice-presidência eram compostas por docentes da área dos Estudos da Linguagem e das Políticas Linguísticas, respectivamente. Nessa mesma direção, ao verificarmos a última gestão, 2020-2022, visualizamos que o presidente e o vice-presidente são da área da Linguística Aplicada, demarcando, dessa forma, uma forte aproximação da Associação à LA brasileira.

Outro contexto que tem possibilitado uma aproximação entre a LA e o Hispanismo no Brasil é a ALAB. Em detrimento às últimas diretorias e congressos realizados, houve um aumento significativo no número de participação de professores de espanhol, nas comunicações orais e nas palestras/mesas redondas que abordam questões referentes à área do espanhol. Conforme apresenta Silva Junior (2020), a diretoria de 2020-2022 realizou algumas ações junto ao Hispanismo que possibilitaram, nesse caso, uma identificação e participação por parte dos associados.

Como exemplo, vale registrar a ocorrência de maior interatividade entre seus associados, como conversas virtuais por meio das redes sociais *Instagram* e *YouTube* com pesquisadores de espanhol e outras línguas e a divulgação de pesquisas em ensino e aprendizagem de espanhol na biblioteca digital da página da Associação. Talvez a publicação de números temáticos da revista com ênfase na relação entre LA e espanhol possa ser um motor no desdobramento de novas formas de enxergar as práticas escolares e formativas e de construção de epistemologias para o futuro dos estudos linguísticos no Hispanismo do Brasil (Silva Júnior, 2020, p. 330).

Outro exemplo que demonstra essa aproximação do hispanismo à LA é a nova diretoria da ALAB, gestão 2023-2025, ao ser presidida pela professora Doris Cristina Vicente da Silva Matos, da Universidade Federal de Sergipe, hispanista vinculada à Linguística Aplicada e que já foi, durante a gestão 2016-2018, presidenta da ABH. Isto é, a presença da docente mostra, também, os caminhos que nós do espanhol temos percorridos na atualidade junto à LA brasileira.

Carvalho e Costa Júnior (2022b), em reflexões recentes, comparando o cenário atual ao que fora apresentado há mais de uma década por Paraquett (2009, 2012) a respeito do lugar do espanhol na LA, pontuam que o espanhol se reorganizou e passou a ter protagonismo no contexto da Educação.

Atualmente, em relação às publicações acadêmicas, a língua espanhola também tem ganhado destaque, tanto na Linguística Aplicada, quanto em outros campos inscritos nas áreas de Letras e Educação. Podemos

também dizer que, oposto ao que ocorria há aproximadamente uma década (Paraquett 2022), hoje os/as professores/as têm contribuído efetivamente com o desenvolvimento da ciência sob o olhar da educação linguística e dos estudos de língua espanhola (Carvalho; Costa Júnior, 2022b, p. 22-23).

Dentre essas contribuições, acredito que podemos citar algumas obras que demarcam o esforço de professores acerca da luta pelo espanhol, bem como a aproximação do Hispanismo no Brasil à LA, a saber: “Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente”, organizado por Silva Júnior, Polli e Vieira (2023), “Linguística Aplicada e Hispanismo”, organizado por A. F. Silva Júnior (2022) e “Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia”, organizado também por Silva Júnior (2021). Temos também a obra “Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e Epistemologias outras”, organizada pelas professoras doutoras Matos e Sousa (2022), “América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais”, de Mendonça e Silva (2021) e “Interculturalidade e Identidades”, organizados por Matos e Paraquett (2018).

Desse modo, finalizo minhas reflexões nesta seção ponderando que tivemos, ao longo dos anos, conforme demonstrado, uma identificação gradativa por parte dos professores de espanhol à LA. No entanto, sabemos que ainda é um desafio que perpassa o hispanismo no Brasil, necessitando que aconteça “uma maior inserção e aceitação da LA por pesquisadores do espanhol e a ressignificação do trabalho de sua Associação para os anos vindouros pode ser um amplo passo no desenho de novos estudos e de retratos em que possamos estar mais incluídos” (Silva Júnior, 2020, p. 330).

CAPÍTULO 4 - POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

“Gostaria de trazer esse debate para o contexto educativo, refletindo sobre como podemos ajudar nossos estudantes a *olhar* em direções outras que promovam um giro decolonial, a partir das nossas aulas, dos materiais didáticos que utilizamos, do currículo colocado em prática no chão da escola, lugar de promover e escutar vozes outras que nos levem a descobrir o Sul, por vezes apagado e silenciado [...]” (Matos, 2022, p. 284).

Neste quarto capítulo, parto do entendimento de que a decolonialidade se apresenta como uma das formas de Sulear, de fazer com que as Vozes do Sul, ocultadas, invisibilizadas e apagadas muitas vezes, possam se fazer presentes em nossas práticas enquanto professores e pesquisadores. Assim posto, consigo depreender que a intenção de propor um suleamento na formação dos professores a partir da prática telecolaborativa, busca realizar um Giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007), referindo-se à resistência teórica, prática, política e epistemológica às ideias da modernidade/colonialidade.

Assim, com base em tais reflexões iniciais, dividi esta seção nos seguintes tópicos: (4.1) O giro decolonial na América Latina: Da colonialidade à Decolonialidade; (4.2) Interculturalizar para decolonizar saberes e práticas; e (4.3) Construindo uma pedagogia decolonial na formação de professores de língua espanhola.

4.1 O giro decolonial na América Latina: Da colonialidade à Decolonialidade

Nesta tese, compreendo a decolonialidade⁵⁶ como um projeto político-teórico-metodológico, mas que é, sobretudo, uma agenda, uma atitude, um projeto de vida. Nas palavras do filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2018, p. 41), a decolonialidade é *uma luta viva*, uma “luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

A partir dessa perspectiva, entendo que a decolonialidade, enquanto *uma luta viva* (Maldonado-Torres, 2018), tem sido tecida e vivida, por exemplo, desde o processo de invasão e colonização da/na América Latina pelos homens brancos europeus. Ela tem sido forjada também nas lutas dos diferentes movimentos sociais de resistência, a citar alguns, tais como: dos movimentos feministas, da comunidade LGBTQIAPNB+, dos povos

⁵⁶Ao longo da tese, utilizarei os termos “decolonial” e “decolonialidade”, assim como são utilizados em língua espanhola e, também, na língua inglesa, no lugar de “descolonial” e “descolonialidade”, termos traduzidos para a língua portuguesa.

negros, dos quilombolas, dos indígenas, dos sem-teto, das periferias, dos professores, dentre tantas outras lutas e movimentos de resistências e reexistência.

A decolonialidade também é pensada e compreendida desde a sua perspectiva política-teórico-metodológica. Desse modo, estudiosos e teóricos passam a utilizar o termo “decolonialidade”, que traz consigo conceitos e significados, bem como noções teóricas, políticas e epistemológicas que buscam, igualmente, realizar um “giro” epistemológico, tirando as epistemes colonizadoras e hegemônicas, de modo que privilegiemos os saberes produzidos pelos “outros”, pelas Vozes do Sul, por exemplo.

No entanto, ressalto e defendo a ideia de que outros estudiosos e intelectuais, brasileiros ou não, mesmo sem utilizarem o termo em suas reflexões teóricas e práticas, podem ser considerados decoloniais, haja vista a concepção política e epistemológica que se faz presente. Isso se dá, também, porque a “decolonialidade”, enquanto um termo e um conceito, passou a ser utilizada somente em 2004 pela rede Modernidade/Colonialidade, a qual apresentarei posteriormente, justificando “a ideia de que a decolonialidade tenha recebido diferentes nomes e originado distintos conceitos em sua história de pelo menos cinco séculos” (Mota Neto, 2016, p. 43).

Não obstante, o movimento de “giro” epistemológico é compreendido, também, como Giro decolonial, termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres (2007) e defendido pelo Programa Modernidade/Colonialidade, ao pontuar a necessidade de realizarmos, nos mais diferentes contextos de nossa sociedade, uma mudança epistemológica, isto é, um giro. Para o filósofo, o giro ou a virada decolonial, conforme tem sido chamada, é:

Em primeiro lugar, uma mudança de perspectiva e atitude que se encontra na práticas e modos de conhecimento das pessoas colonizadas desde os primórdios da colonização, e, em segundo lugar, um projeto de transformação sistemática e global das pressuposições e implicações da modernidade, adotado por diversas pessoas em diálogo (Maldonado-Torres, 2007, p. 160)⁵⁷.

O giro decolonial apresenta-se, por tanto, como uma mudança de atitude ao confrontar as marcas do colonialismo, um despertar ao compreender que a colonialidade é um componente constitutivo da modernidade (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007). No entanto, segundo Maldonado-Torres (2008), somente a partir do século XX foi que essa consciência emergiu projetos e práticas decoloniais começaram a ser refletidos:

⁵⁷ No original: En primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo (Maldonado-Torres, 2007, p. 160).

Em conclusão, o giro decolonial se trata de uma revolução na forma como várias pessoas colonizadas percebiam sua realidade e suas possibilidades após a queda da Europa na Segunda Guerra mundial. As bases do giro decolonial já estavam estabelecidas no trabalho de intelectuais racializados, em tradições orais, histórias, canções, etc. No entanto, graças a eventos históricos específicos, essa perspectiva se globaliza na metade do século XX. De aí em diante, pode-se afirmar que ocorreu um giro não apenas no nível da atitude de sujeitos ou comunidades específicas, mas também no nível do pensamento mundial. O tema da decolonialidade adquiriu vigência para diferentes grupos que passaram a se ver de modo mais sério entre si, em vez de buscar na Europa as únicas chaves para elaborar seu futuro. O giro decolonial, ao considerar a descolonização como projeto inacabado em nível mundial, é acompanhado por giros decoloniais em diferentes partes, com características locais, mas em relação e diálogo com outros giros (Maldonado-Torres, 2008a, p. 70-71)⁵⁸.

Percebe-se, nesse momento, que há um despertar para a decolonialidade como um questionamento às mais diversas formas de opressão, extermínios e silenciamentos sofridos pela modernidade/colonialidade. Mignolo (2007), por sua vez, pontua que o pensamento e as atitudes decoloniais surgiram a partir do século XVI em diante, justamente como uma resposta aos projetos e ideais opressivos europeias.

Os estudos decoloniais enquanto campo do conhecimento surgiu por volta do final dos anos 1990, quando pesquisadores de diversas áreas, tais como a filosofia, sociologia, antropologia e sociologia, constituíram o grupo “*Modernidade/colonialidade*”, doravante M/C. Ballestrin (2013) pontua que a rede foi estruturada gradativamente a partir de encontros, seminários, publicações e diálogos entre os pensadores que compartilham algumas perspectivas epistemológicas. Os primeiros estudiosos que fizeram parte do grupo M/C por volta de 1998 foram Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil, quando se reuniram na *Universidad Central de Venezuela* em um encontro realizado pela CLACSO.

Todavia, é possível encontrar na literatura outros nomes dados ao grupo dos pensadores decoloniais que, segundo Mota Neto (2016), foi chamado inicialmente por Arturo Escobar de “*Programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano*”, denominado por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel de “grupo

⁵⁸No original: En conclusión, el giro des-colonial se trata pues de una revolución en la forma en que variados sujetos colonizados percibían su realidad y sus posibilidades tras la caída de Europa en la Segunda Guerra Mundial. Ya las bases del giro des-colonial estaban planteadas de antemano en el trabajo de intelectuales racializados, en tradiciones orales, en historias, canciones, etc., pero, gracias a eventos históricos particulares, se globaliza a mitad del siglo XX. De ahí en adelante puede decirse que se planteó un giro, ya no sólo al nivel de la actitud de sujetos o de comunidades específicas, sino al nivel del pensamiento mundial. El tema de la descolonización adquirió vigencia para distintos grupos que ahora se veían más seriamente entre sí, en vez de buscar en Europa las claves únicas para elaborar su futuro. El giro-descolonial que hace ver la descolonización como proyecto inacabado a nivel mundial está acompañado de giros des-coloniales en distintas partes con características locales pero en relación y diálogo con otros tales giros (Maldonado-Torres, 2008, p. 70-71).

modernidade/colonialidade”, e de “*coletividade de argumentação da inflexão decolonial*” por Eduardo Restrepo e Axel Rojas. No entanto, em outro momento, Grosfoguel nega o termo que ele mesmo havia proposto, alegando que os intelectuais entendem e constroem o pensamento decolonial através de perspectivas diferentes – ora divergentes, dando, por esse motivo, o nome de *rede* ao invés de grupo que denota ou pressupõe uma homogeneidade.

Posteriormente, por volta dos anos 2000, de forma específica de 2001 a 2006, novos encontros e reuniões foram feitos e, conseqüentemente, novos diálogos foram surgindo e novos estudiosos, que questionam e buscam o rompimento de epistemes hegemônicas e a superação das opressões sofridas pelas classes e grupos subalternos⁵⁹, foram se incorporando as discussões, tais como: Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Marcelo Fernández Osco, dentre outros.

Segundo Escobar (2003, p. 53), o grupo Modernidade/Colonialidade

encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sulasiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p. 53)⁶⁰.

Conforme apresentado anteriormente, a rede MC, constituída por pesquisadores latino-americanos e americanistas, ao longo dos seus quase 15 anos de existência, apresenta, no bojo de suas discussões e reflexões, algumas perspectivas, conceitos e pensamentos que os caracterizam. Para tanto, se preocupam e defendem a decolonialidade – epistêmica, teórica e política – com o objetivo de entender e atuar no mundo que é atravessado pela colonialidade global em nossas vidas (Ballestrin, 2013). Assim, segundo os pesquisadores, necessitamos superar as heranças coloniais que ainda nos atravessam.

⁵⁹ Compreende-se por subalternos a “classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes” (Ballestrin, 2013, p. 93).

⁶⁰ No original: El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos (Escobar, 2003, p. 53).

Não obstante, não é meu interesse esgotar minhas considerações e reflexões acerca da decolonialidade referindo-me somente à rede MC, apesar de terem sido eles os primeiros intelectuais a atualizarem o termo, conforme sinalizei no início das minhas discussões. Seria contraditório focar em intelectuais que, apesar de serem majoritariamente latino-americanos, são homens brancos e que vivem nos Estados Unidos, caminhando em direção contrária ao pensamento decolonial. A Catherine Walsh, estadunidense radicada no Equador, é, por exemplo, a única mulher que faz parte da Rede. Isto é, não há a presença de Outras Vozes integrando e contribuindo oficialmente nas produções da MC.

Entretanto, faz-se necessário reconhecer o mérito da Rede M/C em sistematizar e apresentar as discussões e conceitos que elucidam e denunciam tão bem os efeitos da colonialidade e modernidade sobre todos nós. Outro mérito que precisa ser mencionado diz respeito as primeiras discussões acerca da raça enquanto produção do colonialismo, proposta por Quijano e discutida pela Rede de investigadores (Bernadino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018).

Assim, haja vista as discussões tecidas até aqui, se faz necessário, além da compreensão conceitual da decolonialidade, entender a ideia política, ética e epistemológica que a sustenta, uma vez que essa concepção tem sido tecida e vivida desde o processo de colonização na América Latina. Nesse sentido, para que entendamos o significado do conceito de decolonialidade adotado nesta tese, e a sua constituição enquanto campo epistemológico, discuto a seguir alguns conceitos que são caros para esta pesquisa.

Dito isto, inicio conceituando e diferenciando colonialismo e colonialidade. Colonialismo pode ser compreendido como o período de invasão, dominação e exploração do trabalho de uma determinada população e das riquezas desse território, regidos pelo poder autoritário, instaurando-se, dessa forma, o sistema colonial. Matos (2020a) infere que o colonialismo esteve presente no Brasil do século XVI ao XIX. Segundo Santos e Meneses (2010, p. 5), o colonialismo apresentou-se, também, como perspectiva “epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”.

Isso porque, de acordo com Quijano (1992), o colonialismo apresenta uma relação de exploração e dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre todos os continentes os quais foram conquistados/invadidos, tendo sido, posteriormente, em seu aspecto político, derrotado em alguns casos. Não obstante, o colonialismo gerou em nossa

sociedade, ainda segundo Quijano (1992), as discriminações sociais, chamadas atualmente como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, que fazem parte de uma estrutura de poder que influencia ainda outras relações sociais.

A colonialidade refere-se à uma das marcas do colonialismo, uma consequência, presente nos dias atuais. É “resultado da manutenção da imposição do poder e da dominação colonial, que consegue atingir diversas esferas, dentre elas, as estruturas subjetivas de um povo” (Matos, 2020a, p. 96). De acordo com os estudiosos, a colonialidade e a modernidade estão ligadas, sendo esta última a responsável por buscar ocultar, de forma imperceptível, a colonialidade. Nas palavras de Escobar (2003, p. 61): “não há modernidade sem colonialidade, sendo esta última constitutiva da primeira”⁶¹.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, grande nome dos pensadores que fazem da rede Modernidade/Colonialidade, foi o responsável por desenvolver originalmente o conceito de colonialidade, chamando-a de *Colonialidade do poder* (Quijano, 1992, 2009), ao publicar o texto “*Colonialidad y Modernidad*”, em 1992. A colonialidade do poder, um dos principais conceitos do grupo MC, é compreendida por Quijano (2009, p. 68) como “elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista”, ou seja, é a continuação do processo de colonização presente até os dias atuais.

A ideia que Quijano (2005) traz no bojo das suas considerações é que a colonialidade do poder deixa evidente a classificação social da população mundial segundo a ideia de raça, imposta durante o período de colonização, com o objetivo de validar a dominação dos europeus sobre os povos da América Latina. Para o sociólogo peruano, a raça é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 107).

Nesse sentido, foi produzida nova identidade social histórica, a saber: índios, negros e mestiços, dentre outras que foram redefinidas, de modo que pudessem se diferenciar dos colonizadores, denominados de brancos. Com isso, as relações de dominação iam se estabelecendo e, conseqüentemente, as identidades foram sendo relacionadas a hierarquias, lugares e papéis sociais. Assim, a cor tornou-se a ser um diferencial social em que, com o passar dos tempos, ficou naturalizada, tornando-se critério para a organização social, participação e poder na sociedade (Quijano, 2005). Na

⁶¹ No original: “no hay modernidad sin colonialidad, siendo esta última constitutiva de la primera”, isto é, duas faces da mesma moeda” (Escobar, 2003, p. 61).

América Latina, por exemplo, a noção de raça foi utilizada como uma forma de estabelecer as relações de dominação impostas pela invasão.

[...] os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. [...] Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos. Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista (Quijano, 2005, p. 107-108).

Em vista disso, a ideia de raça, bem como as novas identidades históricas produzidas a partir dela, foram associadas também à estrutura global de controle de trabalho. Cada forma e tipo de trabalho estava relacionada diretamente à uma raça particular, tornando-se, assim, o controle de um grupo específico de pessoas dominadas. Santos e Santana (2022, p. 60) apontam que a invasão na América Latina, como já dito anteriormente, produziu uma classificação que é racializada, abarcando, posteriormente “os povos de África e Ásia, com a expansão colonial a partir do século XVI, e que funciona como um dos eixos centrais deste novo padrão de poder que começar a se formar: a colonialidade”.

O objetivo de Quijano (2005) é evidenciar que a colonialidade do poder é compreendida como um padrão de poder mundial, iniciado com o movimento colonizador realizado pela Europa, isto é, o domínio colonial, sobre os povos e as regiões. Essa experiência a converteu em um centro hegemônico, contribuindo na construção do ideário da modernidade e, a partir do padrão de poder que articula raça, gênero e trabalho, controla todas as formas de produção da subjetividade, cultura, conhecimento e da educação. A colonialidade atua, também, no apagamento das Vozes do Sul, dos subalternos através do processo de invisibilização realizado pelos dominadores sobre eles. “A colonialidade do poder, portanto, é o controle racial que, mais do que hierarquizar as existências a partir da categoria de raça, põe em curso um poder de eliminação cultural, social, econômica, política e epistêmica das populações racializadas como não brancas” (Santos; Santana, 2022, p. 65).

A partir dessas reflexões, Mignolo (2010) pontua que a colonialidade é realizada em três dimensões, sendo elas: colonialidade do poder, do saber e do ser. Elas estão amalgamadas e atuam em conjunto, mantendo os sistemas de opressão e dominação, do moderno e subdesenvolvido, do que é central ou periférico.

Desse modo, no que diz respeito à colonialidade do saber, este se tornou também em dos conceitos compartilhados pela Rede MC. No livro “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais”, organizado por Edgardo Lander, sociólogo venezuelano em 2005, encontramos reflexões e críticas feitas por Lander (2005) a respeito, por exemplo, à colonialidade na esfera do conhecimento. Não obstante, na apresentação da versão da obra em português, o professor e pesquisador Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005) pontua que a colonialidade do saber nos revela, ademais do legado das desigualdades e injustiças sociais do colonialismo e do imperialismo, “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”.

Em vista disso, a colonialidade do saber refere-se justamente à valorização dos conhecimentos eurocêntricos e ocidentais, os quais desvaloriza e descredibiliza as outras formas existentes de conhecimentos. Isso porque, por exemplo, segundo Lander (2005, p. 10), com a invasão da América e, conseqüentemente, o início do colonialismo, tivemos “não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente a construção colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário”. A partir disso, passamos a viver a partir das prerrogativas eurocêntricas colonizadoras que prescreveram o que era dito como “certo” e “errado”, excluindo então os saberes outros e, conforme já pontuado em outros momentos, afetando o modo de pensar e agir, pois:

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. [...] As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (Lander, 2005, p. 13).

Ao estabelecer uma conexão com o ensino e formação docente dos professores de espanhol, percebe-se a persistência de uma adesão à perspectiva eurocêntrica em relação às demais variedades e identidades hispano-americanas, por exemplo. Mais especificamente, é notável uma distância em relação aos hispânicos que vivem na América Latina. De acordo com Lessa (2013), conforme já pontuei em outro momento, essa invisibilidade da América Latina e prestígio dado à Espanha está relacionada com o colonialismo. Não obstante, é possível citar, também, que dentro da própria academia nós estamos contaminados pela visão eurocêntrica.

Nossos currículos ainda apresentam bases teóricas europeias construídas, majoritariamente, por homens brancos, cisgênero, heterossexual, de classe média, dentre outras características que os colocam em situação de privilégio, negligenciando outros saberes produzidos, por exemplo, pelos povos originários e população negra. A pesquisadora Kleiman (2013) defende a necessidade de SU Lear as instituições de ensino, dando visibilidade às Vozes do Sul que têm produzido conhecimento nas regiões periféricas do nosso país. Seu objetivo, portanto, é romper com o norteamento do saber nas universidades, elaborando currículos que favoreçam a apropriação desses saberes pelos grupos periféricos e a legitimação dos conhecimentos produzidos por eles (Kleiman, 2013, p. 41-42).

Nessa mesma linha de pensamento, Paraquett (2018), ao voltar-se para o contexto da formação de professores de língua espanhola, refletiu sobre quais saberes deveriam ser enfatizados na formação docente, considerando o compromisso social e político que devemos ter. Para isso, sugere “re-velar ou des-cobrir as culturas hispano-americanas na formação de professores de espanhol, pois estas, lamentavelmente, se mantiveram cobertas ou veladas por muito tempo” (Paraquett, 2018, p. 76). A pesquisadora, avançando na discussão, pontua que deseja que seus alunos, licenciandos do curso de Letras Espanhol, “tomem consciência de sua cidadania sul-americana ou, em termos mais amplos, latino-americana, ainda que continuemos periféricos ou tardiamente modernos” (Paraquett, 2018, p. 80).

A colonialidade do ser, de acordo com Maldonado-Torres (2007), surgiu como um desdobramento dos conceitos da colonialidade do poder e do saber. No entanto não simboliza uma simples derivação desses conceitos, a colonialidade do ser possui características distintas e próprias, com suas singularidades e particulares. Ainda segundo o filósofo porto-riquenho, foi Walter Dignolo quem refletiu pela primeira vez a respeito do conceito da colonialidade do ser por volta dos anos 2000.

Desse modo, para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser seria a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Ela seria “as consequências de todas... [as] formas de domínio no existir humano, na sua corporalidade, na vida negada dos povos colonizados, sobretudo os negros e os indígenas” (Mota Neto, 2016, p. 96). Assim, a partir de suas reflexões advindas também dos pensamentos de Franz Fanon, Maldonado-Torres (2007) percebe que a invisibilidade e a desumanização são expressões da colonialidade do ser surgida a partir da conquista, genocídio e escravização dos povos colonizados, estes negros e indígenas.

Assim sendo, a questão racial, mais especificamente o racismo, é compreendido pelo filósofo como o responsável por manter no sistema (pós) colonial uma ordem estabelecida que implica na ideia de superioridade e de inferioridade, isto é,

[...] de um lado, as/os mais humanas/os, de outro, as/os menos humanas/os, subumanas/os ou não humanas/os, de forma a afirmar a não existência de todas as pessoas que não se encaixam nos padrões raciais europeus. Nessa dominação ontológica, povos indígenas e negros são destituídos de sua existência e considerados como não humanos, sem história, cultura, língua e religião (Tiraboschi, 2022, p. 39).

Maldonado-Torres (2007) ao utilizar o termo dos condenados (*dammés*), conceito este de Frantz Fanon, pontua que a colonialidade do ser deve ser pensada justamente a partir dos que sofrem por causa dela, que são: “negros, indígenas, y otros sujetos ‘de color’” (Maldonado-Torres, 2007, p. 149). Nessa linha de pensamento, Mota Neto (2016, p. 96) infere então que é a partir da “constatação da ‘existência infernal’ de pessoas que, pelo racismo estruturante, não chegam a sequer ser vistas como pessoas humanas”.

De um lado, as/os mais humanas/os, de outro, as/os menos humanas/os, subumanas/os ou não humanas/os, de forma a afirmar a não existência de todas as pessoas que não se encaixam nos padrões raciais europeus. Nessa dominação ontológica, povos indígenas e negros são destituídos de sua existência e considerados como não humanos, sem história, cultura, língua e religião.

Por essa razão, Maldonado-Torres (2007) compreende o giro decolonial não somente como um projeto epistêmico, mas antes de tudo, um giro humanístico, reconhecendo que todo ser humano é membro da mesma espécie. Nas palavras do intelectual porto-riquenho:

O giro decolonial e a decolonialidade como projeto, não envolvem apenas o fim das relações formais de colonização, mas sim uma oposição radical ao legado e produção contínuo da Colonialidade do poder, do saber e do ser. Trata-se de pôr fim no paradigma moderno da guerra; o que significa um confronto direto com as hierarquias de raça, gênero e sexualidade, que foram criadas ou fortalecidas pela modernidade europeia, no processo da conquista e escravização de inúmeros povos no planeta. O giro decolonial é também um giro humanista, que aspira, em parte, a realizar aquilo que a Europa poderia fazer mas que o ego conquistador tornou impossível: o reconhecimento de todo humano como membro real de uma mesma espécie, além de todo ceticismo misantrópico. Em outras palavras, trata-se de transcender a dialética do reconhecimento imperial e estabelecer

paradoxo da doação. Isso consistiria um novo humanismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 161)⁶².

Conforme dito anteriormente, busca-se, portanto, romper com a hegemonia dada ao eurocentrismo e, conseqüentemente, acabar com as desigualdades e hierarquias ainda existentes em nossa sociedade mesmo após o fim do colonialismo, fruto da colonialidade. Em consonância as reflexões apresentadas por Mignolo (2010), a colonialidade passa a ser vista atualmente em sua versão plural, isto é, colonialidades, visto que pode ocorrer em diversos âmbitos, conforme observamos e tratamos questões da nossa sociedade: colonialidade da economia, colonialidade da autoridade, colonialidade da natureza e dos recursos naturais, colonialidade do gênero e da sexualidade, colonialidade da subjetividade e do conhecimento (Mignolo, 2010).

Nesta tese, recorreremos ainda aos conceitos de colonialidade de gênero (Lugones, 2019, 2020) e colonialidade linguística (Garcés, 2007), tendo em vista que os PDMIT, produzidos com vistas a sular as interações do Teletandem, apresentam temáticas atravessadas por essas colonialidades.

Lugones (2019, 2020), socióloga feminista e ativista argentina, é a responsável por cunhar o termo de colonialidade de gênero após verificar algumas lacunas na concepção da colonialidade do poder de Quijano (2005) no que diz respeito a questão de gênero. De acordo com o sociólogo peruano, ademais de pensar o gênero apenas como uma questão biológica que poderia ser elaborada enquanto uma categoria social, Lugones (2020, p. 54) infere que “o olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero”. Ou seja, sua visão de gênero é pautada numa perspectiva eurocêntrica, heteronormativa e influenciada pelo capitalismo.

Nesse sentido, segundo Lugones (2019, 2020), o sistema colonial/moderno de gênero de Quijano considera apenas a existência binária de homem e mulher, sendo elas extremamente limitadas. A partir dessa perspectiva, Quijano (2005) entende que as

⁶² No original: O giro decolonial e a decolonialidade como projeto, não envolvem apenas o fim das relações formais de colonização, mas sim uma oposição radical ao legado e produção contínuo da Colonialidade do poder, do saber e do ser. Trata-se de pôr fim no paradigma moderno da guerra; o que significa um confronto direto com as hierarquias de raça, gênero e sexualidade, que foram criadas ou fortalecidas pela modernidade europeia, no processo da conquista e escravização de inúmeros povos no planeta. O giro decolonial é também um giro humanista, que aspira, em parte, a realizar aquilo que a Europa poderia fazer mas que o ego conquistador tornou impossível: o reconhecimento de todo humano como membro real de uma mesma espécie, além de todo ceticismo misantrópico. Em outras palavras, trata-se de transcender a dialética do reconhecimento imperial e estabelecer paradoxo da doação. Isso consistiria um novo humanismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 161).

questões fenotípicas, utilizadas para a noção de raça, não poderiam se restringir a atributos biológicos, uma vez que o gênero e o sexo poderiam ser entendidos através das diferenças biológicas entre homens e mulheres. Em vista disso, percebe-se a ausência das interseccionalidades existentes entre raça e gênero, responsáveis por tonar visível tudo aquilo que não conseguimos visualizar quando essas duas categorias estão separadas (Lugones, 2020).

De acordo com a pensadora feminista decolonial, faz-se necessário considerar a intersecção entre as categorias de raça e gênero, pois “as categorias invisibilizam aquelas que são dominadas e vitimizadas sob a rubrica das categorias ‘mulher’ e as categorias raciais ‘negra’, ‘hispanica’, ‘asiática’, ‘nativo-americana’, ‘chicana’; as categorias invisibilizam as mulheres de cor” (Lugones, 2020, p. 58). Além do mais, compreender a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade nos possibilita reconhecer as diversas relações de poder existente em nossa sociedade, como por exemplo, entre as mulheres brancas e as de cor. As mulheres não brancas, devido a esse sistema, sofreram múltiplas violências, de modo que foram colocadas na subalternidade. Para Lugones (2020, p. 58-59):

Somente ao perceber gênero e raça como tramados ou fundidos indissolavelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica.

Assim, a interseccionalidade apresenta-se enquanto uma ferramenta que nos possibilita compreender as múltiplas formas de violência, opressão e das relações de poder existentes em nossa sociedade no que diz respeito às mulheres, principalmente as “mulheres de cor” e dos grupos subalternizados, a partir do entrecruzamento de gênero, raça e classe social. Dito isto, ao utilizar o termo colonialidade para pensar a colonialidade de gênero, Lugones (2019, p. 939) afirma que sua intenção não está somente em nomear a classificação de pessoas em termos de colonialidade de poder e gênero, “mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos”.

A colonialidade da linguagem (Veronelli, 2021) apresenta-se como uma das facetas da colonialidade do poder aplicada à linguagem. Nesse sentido, visualiza-se sua ação quando a colonialidade condiciona quais línguas foram e continuam sendo prestigiosas e supervalorizadas em detrimento de outras, bem como a sua utilização

enquanto instrumentos de poder e dominação durante e após o período colonial, atuando enquanto agentes que reforçam as desigualdades e silenciam as vozes dos subalternos.

De acordo com Veronelli (2021), a colonialidade da linguagem evidencia a relação existentes entre raça e linguagem desde o período da colonização, ou seja, como as línguas e as identidades raciais foram utilizadas durante esse período como meio de exercer poder. Segundo a estudiosa, “uma vez que a racialização é inseparável da apropriação e redução eurocêntricas do universo das populações colonizadas, a relação raça/linguagem é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística” (Veronelli, 2021, p. 91).

Nesse sentido, observamos que essa colonialidade da linguagem favoreceu as línguas coloniais em detrimento das línguas nativas dos povos originários, isto é, dos povos colonizados que sofreram duramente as marcas das colonialidade, tendo suas línguas e culturas suprimidas. Em nossa sociedade, há uma hierarquização linguística que privilegia as línguas coloniais, como o português, inglês, espanhol, francês, entre outras, frente as línguas indígenas que, desde o período colonial, são desvalorizadas e invisibilizadas nos mais diversos âmbitos da nossa sociedade.

A colonialidade da linguagem também pode ser vista quando a língua continua sendo motivo de exclusão e de manutenção das desigualdades. Lélia González (2020), filósofa, ativista e antropóloga brasileira, por mais que não tenha utilizado o termo e muito menos tecido uma discussão a respeito dos fenômenos linguísticos, demonstrou atenção à colonialidade linguística ao verificar suas marcas no preconceito linguístico. Nesse sentido, a intelectual brasileira faz uma denúncia à intolerância linguística das pessoas brancas no que diz respeito às influências africanas utilizadas no português brasileiro pelas pessoas negras, bem como ao privilégio que essas pessoas possuem quando realizam possíveis “desvios” na língua:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse Rno lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (González, 2020, p. 90).

Essa crítica é o que a autora chama de “pretuguês”, termo cunhado por ela para se referir à modalidade linguística utilizada pelos povos negros colonizados da “América”⁶³. Desse modo, o “pretuguês” é

[...] nada mais é do que a marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil) [...] o caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o novo mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo [...] Por essa razão, gosto de fazer um trocadilho, afirmando que o português, o lusitano, “não fala e nem diz bunda” (do verbo desbundar) (González, 2020, p. 128).

Assim, segundo Tirabosh (2022, p. 42), o “pretuguês” confronta as colonialidades linguísticas presentes no português, “visto que é constituída por um léxico de resistência e de uma atuação política. Pretuguês é o entendimento de um ‘falar’ que é marcado pelo corpo racializado”.

Conforme exposto, todas essas colonialidades discutidas e citadas ao longo do texto, em específico a do poder, está atravessada e controlada pela colonialidade do ver, do fazer, do pensar, do ouvir, dentre tantas outras. O entendimento a respeito da colonialidade gerou uma “reconstrução e restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, línguas e conhecimentos subalternizados pela ideia de Totalidade definida sob o nome de modernidade e racionalidade” (Mignolo, 2010, p. 14)⁶⁴.

Nas palavras de Candau e Oliveira (2010, p. 17), “graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente”. Nesse sentido, compreendo que o modelo eurocêntrico passou a ser visto como superior, o melhor, em detrimento aos conhecimentos locais que, passaram a ser vistos como inferior.

Assim, ao propor o giro decolonial na formação dos professores, buscando sulear as práticas que perpassam esse processo, concordo com os pensadores e intelectuais que defendem tal perspectiva, ao enfrentar, por exemplo, o padrão eurocêntrico do espanhol da Espanha, imposto e difundido por muitos, trazendo em evidência as línguas, as culturas e as identidades presentes na América Latina.

⁶³ Esse conceito é explorado de forma mais aprofundada no Capítulo 6, na sessão 6.3.

⁶⁴ No original: “reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad” (Mignolo, 2010, p. 14).

O pensamento decolonial está centrado na ideia de compreender o mundo a partir de uma nova perspectiva. Isto é, revelar as contradições produzidas pela modernidade/colonialidade, atentando-se aos episódios vivenciados pelas Vozes do Sul, pelos subalternos, as suas culturas, seus conhecimentos, bem como suas lutas (Mota Neto, 2016). Nesse momento, me remeto a proposta de Sulear nossos currículos como um caminho que “visibilize e estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas em aulas de espanhol” (Matos, 2020a, p. 95), inviabilizadas, marginalizadas e subalternizadas por modelos coloniais.

A decolonialidade, à luz dos intelectuais do grupo M/C, é entendida como o “questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (Mota Neto, 2016, p. 17). No entanto, já havia pontuado que não era meu interesse pautar as discussões a respeito da decolonialidade de forma restrita a partir unicamente do olhar da rede.

Desse modo, partindo de um olhar amplo, nesta tese, adoto a concepção apresentada por Mota Neto (2016, p. 44) no que diz respeito a decolonialidade, uma vez que, segundo o estudioso, ela é compreendida como um

[...] questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Neste ínterim, estou compreendendo a decolonialidade que é pensada desde as feridas, marcas e fissuras deixadas pelo período colonial. Essa concepção é originada “a partir da dor existencial, da negação dos direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão e corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma” (Mota Neto, 2016, p. 44). Assim sendo, quando penso em uma perspectiva decolonial na formação dos professores, advogo por uma formação que é por natureza antirracista, antipatriarcal, anticolonial dentre outras que objetivam lutar e combater qualquer tipo de discriminação e exclusão. Busca-se romper com a hegemonia epistemológica eurocêntrica presente em nossa sociedade e, de forma específica, no ensino de língua espanhola em detrimento aos saberes, conhecimentos e vivências e construídos na América Latina.

O conceito de decolonialidade nesta tese vai ao encontro, também, das considerações realizadas por Walsh (2010) e Matos (2020a), defendendo que suas ideias ultrapassam a noção de ser apenas um conceito. Aqui, a decolonialidade é entendida como um projeto a ser seguido, uma agenda, uma postura que busca lutar contra as colonialidades presentes em nós e em nossa sociedade. Matos (2020a) a compreende como uma forma de direcionar e (re)pensar a vida, perspectiva também adotada por ao longo das reflexões feitas aqui.

Na esteira desse pensamento, Walsh (2009) contribui pontuando que a decolonialidade, bem como a pedagogia intercultural, seria “transgredir, intervir, in-surgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e alentar lugares de exterioridade e construções alternativas” (Walsh, 2009, p. 25)⁶⁵. Desse modo, visualizo, a partir das considerações feitas por Walsh (2009, 2010) e Oliveira e Candau, a interculturalidade como um caminho a mais para promover o suleamento e a decolonialidade de saberes e práticas, conforme defendo nesta tese e discuto na próxima seção.

4.2 A interculturalidade crítica enquanto caminho para decolonizar saberes e práticas

A interculturalidade têm sido, ao longo dos anos, um dos conceitos abordados e estudados na grande área das ciências sociais e humanas, principalmente quando voltamos o nosso olhar para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, contexto o qual estou situado. Walsh (2005, 2010) recorda que tratar desse tema requer, necessariamente, aceitar a existência de diferentes interpretações a seu respeito que correspondem a histórias locais e realidades sociais que estão imbricadas nos desenhos globais.

Não obstante, Walsh (2005) também pondera a necessidade de diferenciar a multiculturalidade e a pluriculturalidade ao discutir a respeito da interculturalidade. Muitas vezes elas são utilizadas como sinônimos pois se referem à diversidade cultural, quando são diferentes em termos de conceito e o desenvolvimento de práticas a seu respeito na sociedade e na educação. Nesse sentido, passo neste momento a conceituá-las para, em seguida, tratar especificamente acerca da interculturalidade, tema central desta seção.

⁶⁵ No original: “La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento - una postura y actitud continua- de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo de-colonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (Walsh, 2009, p. 25).

A multiculturalidade, segundo Walsh (2005), se refere à pluralidade de culturas existentes em um mesmo espaço, sendo ele local, regional, nacional ou até mesmo internacional, sem que tenham algum tipo de relação. A pedagoga ressalta que seu uso é mais comum em países como os Estados Unidos, em que minorias étnicas, negros e indígenas, coexistem com grupos de imigrantes, chamados de minorias involuntárias, ou até mesmo na Europa, local onde o fluxo de imigração é maior. Desse modo, visualiza-se nesses países a utilização do termo “educação multicultural” como uma forma de superar as dificuldades que os estudantes ou filhos de imigrantes apresentavam durante o processo de ensino-aprendizagem na escola (Matos, 2014).

O multiculturalismo é, em outras palavras, um relativismo cultural em que a tolerância ao outro, em nível de atitude, apresenta-se suficiente para que a sociedade consiga funcionar sem grandes conflitos, problemas ou resistências. Mendes (2012) pondera que o caráter multicultural da nossa sociedade é algo incontestável, pois ela existe, é um fato. No entanto, ressalta que esse reconhecimento não é suficiente para que o diferente seja acolhido e muito menos para que seja possível construir atitudes integradoras, principalmente no contexto educacional. A pesquisadora argumenta que em lugares em que foram implementadas políticas educacionais multiculturais, visualizou-se “o acirramento das identidades excludentes e o delineamento mais contundente de fronteiras, pois não basta reconhecer a diversidade cultural, e preciso trabalho para fazer com que as diferentes partes possam dialogar” (Mendes, 2012, p. 360).

Matos (2014), por sua vez, ao discutir a presença da interculturalidade em sociedades multiculturais, assevera que as políticas multiculturais constataam a existência da diversidade cultural no mesmo ambiente, no mesmo contexto geográfico. Contudo, ressalta que essas políticas, diferentemente da interculturalidade, não estão preocupadas com a interação entre essas culturas. Paraquett (2010), nessa mesma linha de raciocínio ao diferenciar os termos multi, pluri e interculturalidade, cita Nova York como um exemplo de multiculturalismo ao pontuar que a cidade estadunidense, conhecida por ser uma das cidades mais “democrática” do mundo, abriga um grande número de diferentes grupos sociais. No entanto, a hispanista ressalta que esses grupos não convivem em um mesmo espaço geográfico, pois eles estão separados por bairros, cuja condição e estilo de vida não são iguais, havendo, assim, uma “co-presença, [...] uma convivência aparente, mas não há a interdependência cultural” (Paraquett, 2010, p. 145).

Avançando ainda com a discussão, Paraquett (2010), voltando-se para a América Latina, apresenta com preocupação São Paulo que, ao ser a maior cidade do Brasil e do contexto latino-americano, tem copiado esse arquétipo de “convivência”, em que passam

a reproduzir discursos acerca de uma possível integração, quando temos na verdade uma des-integração. Nesse horizonte, a autora salienta que “se, de fato, estivéssemos empenhados em promover o interculturalismo, deveríamos juntar todos no mesmo lugar, dando-lhes as mesmas oportunidades e provocando a interdependência entre os diferentes grupos” (Paraquett, 2010, p. 145). Segundo Paraquett (2010), é uma tarefa difícil assumir tal postura, uma vez que outros fatores e elementos contribuem para tal questão, isto é, para a “permanência das desigualdades e iniquidades sociais que não permitem que todos os grupos se relacionem de forma equitativa e participem ativamente na sociedade, mantendo assim intactas as estruturas e instituições que privilegiam alguns sobre os outros” (Walsh, 2005, p. 6)⁶⁶.

A pluriculturalidade, por sua vez, é um dos termos mais utilizados no contexto da América Latina. De acordo com Walsh (2005), o conceito passou a ser utilizado como uma forma de representar as especificidades da região, no qual indígenas e negros conviveram com brancos-mestiços por muitos séculos, em que a miscigenação, a resistência cultural e a diferença tem sido parte da sua realidade. Aqui há uma pluralidade *entre e dentro* das próprias culturas, ela é histórica e atual, fazendo com que várias culturas convivam em um mesmo espaço e, juntas, formem uma totalidade nacional.

Em outras palavras, a diferença entre multiculturalidade e pluriculturalidade está em que a primeira indica a existência de diferentes grupos culturais que no aspecto social e político continuam separados e divididos, quando a “pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa” (Walsh, 2005, p. 6).

A interculturalidade, de acordo com Walsh (2005), pode ser sintetizada e explicada na contemporaneidade a partir de três visões diferentes, a saber: relacional, funcional e crítica. A interculturalidade *relacional*, de forma simples e direta, refere-se ao contato e ao intercâmbio entre as culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes. Em vista disso, pode-se afirmar que no contexto da América Latina, por exemplo, a interculturalidade sempre existiu, uma vez que

[...] sempre existiu o contato e o relacionamento entre os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, e a sociedade branca-mestiça crioula, evidencia da qual pode ser observada na própria mestiçagem, os sincretismos e as transculturações que fazem parte

⁶⁶ No original: permanencia de las desigualdades e iniquidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros” (Walsh, 2005, p. 6).

central da história e “natureza” latino-americana-caribenha (Walsh, 2010, p. 4)⁶⁷.

No entanto, essa visão oculta ou diminui os conflitos e os contextos de poder, dominação e colonialidade que podem ocorrer durante essa relação entre as culturas. Assim, Walsh (2010) ressalta que essa perspectiva de interculturalidade é limitada apenas ao contato e à relação que é feita muitas vezes de forma individual, deixando de evidenciar, por exemplo, as estruturas dominantes da sociedade (política, econômica, social, epistêmica) que colocam as diferenças culturais enquanto superiores e inferiores.

A segunda visão, a *interculturalidade funcional*, pode ser compreendida a partir das reflexões feitas pelo filósofo Fidel Tubino (2005), no seu texto “*La interculturalidade crítica como proyecto ético-político*”, ao diferenciar a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Neste ínterim, o filósofo argumenta que a interculturalidade funcional reconhece a diversidade cultural e suas diferenças, com o objetivo de incluí-las no mesmo contexto da sociedade. Desse modo, busca-se o diálogo, o convívio e a tolerância com o dito “diferente”, para que eles possam ser introduzidos de forma justa, igualitária e integrada.

Nas palavras de Tubino (2005, p. 5), se trata de uma interculturalidade que

[...] postula a necessidade do diálogo e o reconhecimento intercultural sem dar o devido peso à situação de pobreza crônica, e em muitos casos, extrema em que se encontram os cidadãos que pertencem às culturas subalternas da sociedade. No interculturalismo funcional, substitui-se o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura ignorando a importância que têm – para compreender as relações interculturais – a justiça distributiva, as desigualdades econômicas e as relações de poder [...] (Tubino, 2005, p. 5)⁶⁸.

A crítica feita a esta concepção se dá porque o reconhecimento, o respeito e o convívio entre as diferenças se convertem em uma nova forma de dominação que está longe de apontar para uma sociedade mais equitativa e igualitária, mas sim no controle de conflitos étnicos e na conservação da estabilidade social a partir do neoliberalismo que nesse momento inclui os grupos que foram historicamente excluídos. De forma

⁶⁷ No original: [...] siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña (Walsh, 2010, p. 4).

⁶⁸ No original: [...] postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder [...] (Tubino, 2005, p. 5).

específica, essa visão, por exemplo, faz com que os movimentos sociais fiquem sem prerrogativa para as suas reivindicações e lutas pelo reconhecimento dado a partir das diferenças, abrindo caminho para o neoliberalismo.

Por último, temos a interculturalidade *crítica*, perspectiva e conceito pensados pela pedagoga e pesquisadora Catherine Walsh (2002, 2005, 2010) e por Fidel Tubino (2005, 2011), o qual passo a adotá-la também ao longo das minhas reflexões. Para os estudiosos, a interculturalidade crítica parte do problema estrutural-colonial-racial e não da diversidade ou diferença, como ocorre nas outras visões. O seu surgimento tem suas raízes no contexto da América Latina, mais precisamente nas lutas dos movimentos sociais indígenas equatoriano contra o poder hegemônico e suas estruturas dominantes em detrimento daqueles que estão em uma posição de inferioridade, de subalterno, questionando, principalmente, as colonialidade do poder, do saber e do ser (Walsh, 2005, 2009).

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação (Walsh, 2019, p. 9).

O seu surgimento ocorreu em 1990, quando iniciou, na América Latina, uma atenção para a diversidade étnico-cultural, na necessidade de haver um reconhecimento jurídico, bem como ações que possibilitassem relações entre diferentes grupos culturais, sem que houvesse discriminação, preconceito e racismo em razão das diferenças. Desse modo, buscou-se uma sociedade que fosse consciente dos aspectos que os diferenciavam uns dos outros, mas capaz de trabalhar em conjunto para criar um espaço justo, igualitário e plural. Walsh (2010) ressalta que a interculturalidade nasce justamente desse esforço. Tubino (2005) reforça que a partir do momento em que as culturas subalternas se apropriaram do conceito de interculturalidade e a incorporaram em suas agendas, eles ressignificaram o seu entendimento a partir das suas demandas e marcos culturais, transformando-a assim em um programa de reivindicação sociocultural.

Ao longo de suas reflexões, Walsh (2005, 2009, 2010) recorda que a interculturalidade crítica não existe, ela está em construção. É, antes de tudo, um projeto, uma estratégia e um processo permanente de relação e negociação “entre as culturas”, em busca de respeito, simetria, legitimidade, equidade e igualdade. Nesse sentido, deve-se considerar o seu caráter político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos,

que busca não somente mudar as relações, mas, sobretudo, as estruturas e os dispositivos de poder que ainda conservam. Assim, a estudiosa defende uma interculturalidade crítica que deve ser uma

ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 15).

Tubino (2005, 2011), ao defender também a existência da interculturalidade crítica, assevera que ela não é um conceito ou uma teoria, mas sim uma maneira de comportar-se, uma proposta ética. É, segundo o filósofo,

Mais que uma ideia, é uma atitude, uma forma de ser necessária em um mundo que, paradoxalmente, está cada vez mais interconectado tecnologicamente e, ao mesmo tempo, mais incomunicado interculturalmente. Um mundo em que os graves conflitos sociais e políticos gerados pelas confrontações interculturais, começam a ocupar um lugar central na agenda pública das nações (Tubino, 2011, p. 3)⁶⁹.

A interculturalidade crítica, por tanto, busca questionar qualquer tipo de relação de poder, traços da colonialidade, desigualdades, discriminação ou opressão operante em nossa sociedade. Ao adotar essa noção de interculturalidade, há um afastamento da perspectiva funcional, isto é, ultrapassa a ideia de relação entre as culturas em uma visão superficial, pacífica ou até mesmo exótica de cultura, conforme estamos acostumados a lidar. Tubino (2005), ao longo de suas reflexões, ressalta a diferença existente entre as duas perspectivas:

Enquanto que no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem abordar as causas da assimetria social e cultural vigentes atualmente, no interculturalismo crítico busca-se eliminá-las através de métodos políticos, não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico [...] Para fazer o diálogo real, é preciso começar por visibilizar as causas do não-diálogo. Isso passa necessariamente por um discurso de crítica social (Tubino, 2005, p. 8)⁷⁰.

⁶⁹ No original: Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones (Tubino, 2011, p. 3).

⁷⁰ No original: Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca

Assim, visualiza-se que a interculturalidade crítica reconhece que há uma diversidade cultural, buscando valorizar e promover o diálogo, bem como a troca e compreensão entre as culturas, sem que haja uma imposição no que diz respeito à existência de uma perspectiva dominante ou hierárquica. O diálogo, por tanto, deve acontecer, mas não de uma forma superficial sem que haja uma problematização dos motivos que levaram ao diálogo e de que forma ele acontecerá.

Parece-me oportuno refletir sobre tais aspectos da interculturalidade crítica como uma forma de contrapor o entendimento defendido pela maioria dos autores, principalmente no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras desde uma perspectiva intercultural, cujos conceitos são diferentes. Nesse sentido, recorro a Zárte Pérez (2014) ao pontuar que as visões de interculturalidade enquanto interação entre as culturas, intercâmbio e comunicação parecem ser maravilhosas, mas não são reais. Segundo o estudioso, nenhuma relação cultural ao longo da história tem sido igualitária, pois conforme visualizamos, uma acabou se impondo sobre a outra, como é o caso, por exemplo, dos Espanhóis com os povos originários na hispano-américa, ou dos Portugueses com os povos indígenas no Brasil. Isto é, quem detém maior poder econômico e militar sobressai.

Ainda segundo Zárte Pérez (2014), entender a interculturalidade enquanto um ato de tolerância e respeito entre as culturas também parece ser um pouco contraditório, pois o ato de tolerar só é realizado por quem detém poder e é, conseqüentemente, permissivo. Nesse caso, “tolerar significar aceitar com paciência, permitir algo, suportar, passar por as ideias e as crenças ainda que não se compartilhem” (Zárte Pérez, 2014, p. 97)⁷¹. O autor defende a ideia de que os discursos interculturais adotados são políticos e que são feitos de forma estratégica para que as intenções verdadeiras não apareçam. Assim, afirma que uma das armadilhas desses discursos está em compartilhar da ideia de que a interculturalidade seria o contato e o diálogo entre as culturas promove interações e interrelações de forma igualitária e pacífica.

No entanto, é no bojo dessas relações que, de acordo com Zárte Pérez (2014), as tensões sobre os modos de vida, pensamentos, crenças e atitudes acontecem fazendo com aqueles que detém o menor poder acabam apropriando-se dos valores culturais da cultura

suprimirlas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social (Tubino, 2005, p. 8).

⁷¹ No original: “tolerar significa llevar con paciencia, permitir algo, soportar, pasar por alto las ideas y las creencias aunque no se compartan” (Zárte Pérez, 2014, p. 97).

dominante e, de forma natural, acabam tomando para si, como algo natural, o sentimento de inferioridade, surgindo, por tanto “o colonialismo mental do ser” (Zárater Pérez, 2014, p. 97)⁷².

Por essas e outras questões apresentadas até o presente momento que se defende a interculturalidade crítica que é, mais que um conceito, um projeto político e ético (Walsh, 2005, 2009, 2010; Zárater Pérez, 2014). Desta maneira, faz-se necessário recordar, por tanto, que essa visão de interculturalidade nasceu longe dos contextos acadêmicos, mas sim, conforme já pontuado, nas comunidades dos povos indígenas, nos movimentos sociais. Tem sua origem nas feridas coloniais da Abya Yala⁷³. Isto é, no contexto da América Latina, temos uma interculturalidade com trajetória e identidade própria (Candau; Russo, 2010).

Desse modo, voltando-se para o contexto educacional, o qual minhas reflexões estão ambientadas, concordo com Walsh (2005) ao inferir que o sistema educativo é um dos ambientes mais importantes e necessários para desenvolver e promover a interculturalidade, sendo, de acordo com sua compreensão, “um instrumento não somente de manutenção de uma sociedade, mas de desenvolvimento, crescimento, transformação e libertação dessa sociedade e de todas suas potencialidades humanas” (Walsh, 2005, p. 11)⁷⁴. Não obstante, diversas propostas foram feitas para desenvolver e realizar uma educação intercultural na América Latina que traz consigo uma trajetória singular e original.

Segundo o percurso histórico feito por Fleuri (2003) e Walsh (2005), a ideia da educação intercultural emergiu, primeiramente, da preocupação com a educação dos povos indígenas. Em meio a essas questões, diversas reformas educativas em vários países foram feitas com vistas a incluir a interculturalidade, os quais passaram a incorporar em seus currículos educativos a diversidade étnica e cultural, local e nacional. Desse modo, Fleuri (2003, p. 21) nos apresenta uma série de termos dados para as iniciativas educacionais no âmbito da interculturalidade, a saber: “Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilíngüe (Bolívia), Educação Bilíngüe Bicultural e Educação

⁷² No original: el colonialismo mental del ser” (Zárater Pérez, 2014, p. 97).

⁷³ Entende-se por Abya Yala “uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wadseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência. Muito embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Porto-Gonçalves, 2009, p. 26).

⁷⁴ No original: un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (Walsh, 2005, p. 11).

Intercultural Bilíngüe (Guatemala, Brasil)”. Voltando-se para o nosso contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 foi a responsável por redefinir a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas, o qual passaram a ter direito a educação específica, isto é, a intercultural e bilíngüe.

Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. Dessa forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades (Fleuri, 2003, p. 21).

Além dos movimentos dos povos indígenas, encontramos também na luta por uma educação intercultural os movimentos afro-latino-americanos que são, em sua grande maioria, segundo Candau (2010), esquecidos na literatura que trata acerca da educação intercultural na América Latina. Apesar desse fator, a autora enfatiza que eles contribuem de forma significativa para a ampliação da discussão e, principalmente, do conceito acerca da educação intercultural.

[...] Em diferentes nações, diversos grupos afrodescendentes tiveram que lutar por condições de vida mais dignas e pelo combate à discriminação e ao racismo. Esses grupos se destacaram pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, bem como pela afirmação dos direitos e da plenitude da cidadania, o que implica o reconhecimento das suas identidades culturais. Algumas das contribuições da educação intercultural que podemos mencionar são: a denúncia das diversas manifestações de discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas; o combate à ideologia da mestiçagem; e a “democracia racial”, que configura o imaginário sobre as relações sociais e raciais que persistiu entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas, e que apresenta essas relações como caracterizadas pela cordialidade (Candau, 2010, p. 336)⁷⁵.

⁷⁵ No original: [...] en diferentes naciones, diversos grupos afrodescendientes llevaron a cabo luchas por condiciones de vida más dignas y por el combate a la discriminación y al racismo. Estos grupos se han caracterizado por la resistencia y por sus luchas contra el racismo en sus diferentes manifestaciones, así como por la afirmación de los derechos y de la plenitud de la ciudadanía, lo que supone reconocimiento de sus identidades culturales. Algunas de las contribuciones de la educación intercultural que podemos citar son: la denuncia de las diferentes manifestaciones de discriminación racial presentes en las sociedades latinoamericanas; el combate a la ideología del mestizaje y a la “democracia racial”, que configura el imaginario sobre las relaciones sociales y raciales que se ha mantenido entre los diferentes grupos presentes en las sociedades latinoamericanas, y que presenta estas relaciones como caracterizadas por la cordialidad (Candau, 2010, p. 336).

Por fim, um outro movimento que contribuiu com a educação intercultural no contexto da América Latina foi a Educação Popular, a partir dos anos de 1960. Certamente, Paulo Freire foi um dos grandes contribuintes nas diversas experiências realizadas no contexto heterogêneo o qual estamos situados, oferecendo, conseqüentemente, desdobramentos diferentes.

Desse modo, a partir dessas considerações acerca da educação intercultural, concordo com Walsh (2005) quando diz que a interculturalidade está ligada à um projeto que é social, cultural, político, ético, epistêmico e intercultural que vai em direção à um processo de transformação e decolonização. Oliveira e Candau (2010, p. 27), em consonância às reflexões da pedagoga, afirmam que essa perspectiva “representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária”.

É a partir dessas considerações que Walsh (2010) defende a interculturalidade crítica como uma forma da pedagogia decolonial, necessária para o contexto educacional de modo que ultrapassemos o tratamento isolado de alguns temas no currículo e partamos para uma perspectiva transformadora de nossa estrutura social, cultural, política e econômica.

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas – políticas, sociais, epistêmicas e éticas – que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, estimulando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, perturbar, abalar, reconstruir e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas estabelecem as bases do que eu chamo de pedagogia decolonial (Walsh, 2010, p. 15)⁷⁶.

Para tanto, as reflexões tecidas até o presente momento evidenciam a necessidade de trazermos para o contexto escolar o trabalho com a perspectiva intercultural crítica e decolonial, objetivando desenvolver pedagogias “encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais” (Mota Neto, 2016, p. 319). Em outras palavras, segundo Cadilhe (2020, p. 67), essas pedagogias podem ser o “conscientizar-se sobre a realidade, dialogar com memórias que foram silenciadas em favor de uma monocultura e propor ações de reflexão e transformação”.

⁷⁶No original: La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretelen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (Walsh, 2010, p. 15).

4.3 Construindo pedagogia(s) intercultural(ais) e decolonial(ais) na formação docente

Ao propor reflexões a respeito da *pedagogia*, somos direcionados, de modo que quase imediato, às práticas educativas e/ou formativas que acontecem dentro e fora do ambiente escolar, nas relações entre professores e alunos (Ortriz; Arias; Pedrozo, 2018). Quando adicionamos os modificadores intercultural e decolonial estamos atribuindo para o termo *pedagogia* um caráter que ultrapassa o contexto educacional e os espaços escolarizados, tornando-se um projeto de luta, de resistência e, sobretudo, de vida.

Palermo (2014, p. 9)⁷⁷ afirma que “a pedagogia sem modificador é uma pedagogia oficial, a serviço do sistema político e econômico que a sustenta, promove e, também, a deixa cair em prol de ocupações mais ‘eficientes’”.

Nessa perspectiva, conforme sinaliza Moreira Júnior (2022), essa pedagogia é eurocêntrica, moderna e ocidentalizada, sendo “indispensável a presença de modificadores nos conceitos oficiais ou de genealogia colonialista para que as práticas vigentes possam ser repensadas e desconstruídas a favor de uma educação humanizadora” (Moreira Júnior, 2022, p. 56).

Dessa maneira, a pedagogia decolonial pode ser entendida a partir de diversas lentes que elucidam as expressões de luta e resistência das Vozes do Sul, dos subalternos e dos marginalizados, em detrimento do reconhecimento e das marcas da colonialidade. Nesse horizonte, para Mota Neto (2016, p. 56), ela se refere “às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários”.

Walsh (2013), uma das principais referências nos estudos das pedagogias decoloniais, afirma que as práticas pedagógicas decoloniais são realizadas desde a invasão colonial-imperial, apresentando-se nos formatos de lutas e resistências que há mais de 500 anos têm oprimido, silenciado e vitimado à mulheres e homens.

Certamente, foi com a invasão colonial-imperial dessas terras de Abya Yala – as que foram renomeadas “América” pelos invasores como um ato político, epistêmico, colonial- que essa conexão começou a tomar forma e significado. Isso podia ser observado claramente nas estratégias, práticas e metodologia – as pedagogias – de luta, rebeldia, quilombagem, insurgências, organização e ação que os povos originários primeiro, e logo os africanos e africanas sequestrados empregaram para resistir, transgredir e subverter a dominação, para

⁷⁷ No original: “la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más ‘eficientes’”.

seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo decolonialidade - apesar do poder colonial (Walsh, 2013, p. 25)⁷⁸.

A pedagogia, desse modo, adquire um sentido político, social, cultural e existencial. Segundo as considerações feitas por Walsh (2013), ela é uma pedagogia do fazer social, praticada não somente na/pela sala de aula, mas por todos. Nesse sentido, são pedagogias que encorajam possibilidades de “estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias direcionadas para enraizar em processos e projetos de natureza, horizonte e tentativa decolonial” (Walsh, 2013, p. 28)⁷⁹.

Não obstante, Walsh (2013), ao aprofundar suas reflexões a respeito das pedagogias decoloniais, cita Zapata Oliveira, colombiano, Frantz Fanon, martinicano, e Paulo Freire, brasileiro, como exemplos de educadores que desenvolveram pedagogias de resistências e que podem ser lidas enquanto decoloniais, mesmo que não tenham necessariamente utilizado o marcador decolonial:

Essa luta de ser e se tornar humano diante da matriz colonial e seu padrão de racialização e desumanização, teve início há mais de 500 anos, sendo de natureza individual e coletiva, política, epistêmica, sociocultural, espiritual, ontológica-existencial e vital. É uma luta que Zapata Olivella, Fanon e Freire sustentavam em sua práxis política-intelectual e em suas pedagogias de sentir-fazer e sentir-pensar, fazendo lembrar outro pedagogo colombiano, Orlando Fals Borda, que cunhou em seu próprio trabalho de *investigación-acción participativa* (IAP) e sua aposta decolonizadora o conceito e a prática insurgentes de sentir-pensar. Mais do que teóricos, Zapata, Fanon e Freire eram —e através de suas obras continuam sendo— educadores. Educadores militantes, comprometidos de corpo, alma e mente com a vida —com as possibilidades de um viver diferente—, e mestres firmes no desejo de trazer clareza e verdade ao problema da opressão, aos caminhos de luta e aos horizontes de transformação. Na verdade, não são os únicos educadores nesse sentido, no entanto, para mim, têm sido companheiros fundamentais —uma espécie de força política-epistêmica e ao mesmo tempo ancestral— no pensar-fazer-sentir pedagógico e no traçar de caminhos em direção ao decolonial (Walsh, 2013, p. 62)⁸⁰.

⁷⁸No original: Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (Walsh, 2013, p. 25).

⁷⁹No original: “estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 25).

⁸⁰No original: Es esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-deshumanización, lucha iniciada hace más de 500 años y de carácter individual y colectiva, política, epistémica, sociocultural, espiritual y ontológica-existencial-vital, que Zapata Olivella, Fanon y Freire apuntaban en su praxis política-intelectual y sus pedagogías de senti-hacer y senti-pensar, así haciendo recordar otro pedagogo colombiano, Orlando Fals Borda, quien acuñó en su propio trabajo de investigación-acción participativa (IAP) y su apuesta descolonizadora, el concepto y práctica así

Assim, o que temos são pedagogias decoloniais, no plural, que resultam em práticas suleadas, anticoloniais, antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas, antieurocêntricas, e que assumem “o enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas” (Mota Neto, 2016, p. 44). À vista disso, acredito na necessidade de ser desenvolvida no contexto escolar práxis pedagógicas decoloniais que corroborem as perspectivas apresentadas acima, concebendo “espaços mais democráticos, diversos e plurais, tais como são as vivências humanas” (Moreira Júnior, 2022, p. 61). Matos (2020b) ressalta que o desenvolvimento de práticas decoloniais só serão vistas e incorporadas nas escolas de ensino básico quando essas questões estiverem presentes e forem abordadas durante a formação dos futuros professores, formando-os para que consigam efetuar mudanças sociais a partir da decolonialidade.

Nesse sentido, é imprescindível formarmos professores de línguas que estejam preocupados e engajados no projeto educacional de natureza intercultural e decolonial a partir de pedagogias que promovam a criticidade, a empatia e o enfrentamento a qualquer tipo de discriminação e violência *com e a partir* das Vozes do Sul. Esse viés resulta no afastamento das perspectivas tradicionais que ainda influenciam os percursos formativos e, por conseguinte, na visão tradicional de ensino enquanto transmissão de conhecimento nas escolas.

Para tanto, as estruturas curriculares das universidades necessitam ser revisitadas e problematizadas, pois apresentam currículos pensados a partir de uma visão colonial e que reforçam a hegemonia ocidental (Castro-Gómez, 2007). Elas apresentam estruturas “inflexíveis, hierarquizadas (em institutos ou faculdades, departamentos) com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis” (Kleiman, 2013, p. 56). Castro-Gómez (2007) complementa informando que essa rigidez e engessamento é decorrente da presença da colonialidade do saber, do ser e do poder que operam e organizam as estruturas dos departamentos, a organização das disciplinas que privilegiam os seus cânones, a prática docente, etc.

insurgentes de senti-pensar. Más que teóricos, Zapata, Fanon y Freire eran —y por medio de sus obras siguen siendo— maestros. Maestros militantes, comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida —con las posibilidades de un otro vivir—, y maestros firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los caminos de combate y a los horizontes de transformación. De hecho, no son los únicos maestros en este sentido, sin embargo, para mí han sido acompañantes claves —una suerte de fuerza política-epistémica y a la vez ancestral— en el pensar-hacer-sentir pedagógico y en el trazar de caminos hacia lo decolonial (Walsh, 2013, p. 62).

Um currículo nos moldes apresentados anteriormente, ou seja, influenciado pela colonialidade, não leva em conta a diversidade sociocultural que nos atravessa e, ainda menos, incorpora os conhecimentos construídos *com e a partir* das Vozes do Sul. Diante desse cenário, enquanto professores, somos convidados a questionar não apenas “o que deve ser ensinado?” ou “para quem será ensinado?”, mas, sobretudo, “por qual razão esses conhecimentos serão considerados e ensinados?”, “por que estou priorizando esse conhecimento em detrimento de outro?”, “qual é a relevância ou quais fatores conferem importância a eles?”. É preciso recordar que o currículo é um campo de poder e de disputa, resultante de escolhas referentes a quais saberes serão abordados e privilegiados, o que o torna inerentemente não neutro.

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados [...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (Silva, 2021, p. 15).

Nesse sentido, visualiza-se que o currículo não diz respeito somente a escolha dos saberes os quais estarão presentes, mas de que forma eles vão afetar a vida daqueles que terão contato com esse currículo. Sousa (2022, p. 98) enfatiza que o currículo pode moldar nossas identidades referindo-se ao que somos, ao que nos tornamos e ao que seremos. Por essa razão,

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2021, p. 149-150).

Essas reflexões nascem, segundo Silva (2021), das teorias pós-críticas de currículo que passam a entendê-lo enquanto uma questão de saber, poder e identidade. Sousa (2022) reflete que as teorias pós-críticas, ao considerar a diversidade sociocultural como uma característica sua basilar e que nossa sociedade é multicultural, abrem caminhos para

[...] as diferenças culturais, além de contemplarem identidade e diferença, etnia, gênero e sexualidade [...], acolhendo todos aqueles que não integram a classe dominante e por isso sempre estiveram à margem

da economia, da política e da educação. Desse modo, o propósito de um currículo elaborado a partir das teorias pós-críticas é construir uma sociedade democrática, na qual histórias esquecidas e vozes silenciadas sejam evidenciadas (Sousa, 2022, p. 98).

Na busca em construir um currículo decolonial na formação docente e, conseqüentemente, na educação linguística, somos convidados a questionar se essas vozes esquecidas e silenciadas, chamadas aqui de Vozes do Sul, estão sendo negligenciadas nos currículos, bem como quais saberes e identidades são abordados e construídos nos currículos. Nesse sentido, como forma de problematizar tais aspectos, convido-nos a utilizar como direcionamento os questionamentos realizados por Kilomba (2019), ao evidenciar aos seus alunos como o conhecimento e a ciência estão intrinsecamente entrelaçados ao poder e às questões raciais. Conseqüentemente, os saberes coloniais e eurocêntricos, provenientes dos brancos, são privilegiados e validados academicamente.

Que conhecimento é reconhecido como tal? E que conhecimento não o é? Que conhecimento tem sido integrado nas agendas acadêmicas? E que conhecimento não tem sido? De quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p. 50).

Nesse sentido, é preciso construir um currículo decolonial que consiga responder a tais problematizações, integrando à ele essas vozes que estiveram à margem da classe dominante, isto é, que não foram legitimados como possibilidade de conhecimentos “válidos”.

Matos (2020a, 2020b), ao direcionar o seu olhar para os currículos à educação linguística da língua espanhola e os de formação de professores para essa língua em uma universidade federal do Nordeste, destacou a ausência de conhecimentos não hegemônicos nos currículos, bem como a falta de saberes transdisciplinares. Essas questões identificadas pela pesquisadora culminam em propostas curriculares que se distanciam de um currículo decolonial. Conseqüentemente, alguns docentes, por iniciativa própria, vão além das ementas curriculares cristalizadas e buscam incorporar em sua prática docente os saberes não dominantes, silenciados e ocultados para os licenciandos de Letras.

Paraquett (2018), ao problematizar algumas questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos de língua espanhola, ressalta que os saberes a serem enfatizados na formação profissional desses professores devem estar

relacionados à função política do ensino do espanhol para os brasileiros, considerando as leis e os documentos que regem nossa educação. Para tanto, defende modelos de perspectiva intercultural “como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos” (Paraquett, 2018, p. 75). Nessa linha de pensamento, a pesquisadora propõe desde uma perspectiva intercultural, mas que também é decolonial, “re-velar ou des-cobrir as culturas hispano-americanas na formação de professores de espanhol, pois estas, lamentavelmente, se mantiveram cobertas ou veladas por muito tempo” (Paraquett, 2018, p. 76).

Da mesma forma, Lessa (2013) ressalta o papel ético e políticos dos professores de espanhol enquanto responsáveis por escolher quais memórias serão circuladas e apagadas, bem como quais identidades serão legitimadas e consideradas positivas em detrimento de outras que serão conseqüentemente inferiorizadas dentro do contexto da sala de aula.

Chamo atenção, então, para o papel ético dos professores – que também são autoridades e formadores de consciência e cidadania, e fazem escolhas sobre o material usado em sala de aula. São opções de ordem política, que vão influenciar a formação dos aprendizes. Se as culturas latino-americanas e suas variedades linguísticas são tratadas periféricamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias (Lessa, 2013, p. 25).

Assim posto, uma pedagogia intercultural e decolonial na formação de professores de língua espanhola rompe com o currículo pensado a partir de uma visão eurocêntrica e passa a contemplar a visibilidade das múltiplas vozes e identidades que compõe o mundo hispânico, especialmente os da América Latina que foram por bastante tempo invisibilizados e negligenciados na formação docente, nos materiais didáticos e na prática docente (Paraquett, 2012; Lessa, 2013; Lima, 2014). Assim como Paraquett (2012), entendo também que a formação de professores necessita ultrapassar a perspectiva estruturalista da língua, fazendo com que os futuros docentes possam desenvolver uma postura crítico-reflexiva. Para tanto, faz-se necessário abarcar

[...] discussões que colaborem para uma aprendizagem em seu sentido amplo, quando, para além das competências comunicativas e linguísticas, os aprendizes conheçam as idiossincrasias que identificam

os muitos falantes de língua espanhola, sejam os da Espanha ou os da América Latina, com quem temos afinidades históricas e, conseqüentemente, culturais. Assim, a formação de professores[...] precisa preparar os futuros profissionais a lidarem com temáticas e realidades que propiciem a formação da cidadania, paralelamente, à aprendizagem de competências e habilidades, inerentes às diferenças disciplinares da educação escolar (Paraquett, 2018, p. 88).

Diante do exposto, é imprescindível pensar em práticas formativas que busquem escutar as diferentes vozes não hegemônicas, as vozes do Sul, ampliando o conhecimento e desconstruindo estereótipos e visões simplistas *acerca* e *a partir* daqueles que são marcados enquanto inferiores, periféricos, minoritários e marginalizados (Cadilhe, 2020; Matos, 2020b). Nesse sentido, Matos (2020a) traça algumas propostas de pedagogias decoloniais que podem ser desenvolvidas em propostas curriculares de língua espanhola, as quais apresento a seguir.

A primeira proposta diz respeito a presença da cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, possibilitadas através da promulgação das Lei nº 10.639/03, alterada posteriormente para a Lei nº 11. 645/08 que prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos dois grupos étnicos que caracterizaram a formação da população brasileira. Para tanto, no ensino de língua espanhola, acrescento também, a visibilidade dos povos afro-latino-caribenhos e povos originários/indígenas hispânicos que contribuíram para a formação cultural, social, econômica e política de suas áreas e que foram historicamente oprimidos e silenciados.

As memórias de nosso período colonial devem ser lembradas de maneira a desenvolver consciência crítica de um passado doloroso que deixa rastros em nossa sociedade até hoje, mas o resgate positivo do legado da diáspora africana e dos povos originários pode contribuir para sua representatividade na vida dos estudantes, através da educação linguística em espanhol (Matos, 2020a, p.108).

A segunda proposta está no trabalho com gênero e sexualidade no ambiente escolar, a partir também da teoria *queer*. Nesse sentido, se busca apresentar e problematizar questão a respeito das identidades de gênero, orientação sexual, os papéis sociais atribuídos à homens e mulheres, LGBTQIAPNB+fobia, machismo, movimento feministas, dentre tantas outras questões. De acordo com Matos (2020a, p. 110), “os currículos devem abarcar essas questões, de maneira a promover a igualdade entre os gêneros, a problematização das sexualidades, o empoderamento feminino e as interseccionalidades advindas de tais temáticas”. Dentre essas interseccionalidades, evidencia-se as que acontece entre raça, gênero, classe ou fator econômico que podem

atuar enquanto mecanismos de silenciamento a partir das estruturas de poder as quais nos atravessam. Para tanto, Matos (2020a) assevera que não é possível discutir a respeito das mulheres sem considerar, por exemplo, as diversas identidades que se entrelaçam e que por vezes são suprimidas ou negligenciadas, sendo elas negras, brancas, quilombolas, indígenas, LGBTQIAPNB+, latino-americanas e caribenhas, dentre tantas outras, correndo o risco de generalizar o que se entende por ser mulher, reforçando marcas da colonialidade.

Da maneira semelhante, Cadilhe (2020) também apresenta algumas propostas decoloniais para a formação de professores de línguas. Ele as denomina de “paraquedas coloridos”, com o objetivo de formar futuros docentes comprometidos com a justiça social, na esperança de um mundo com menos desigualdade. Nessa perspectiva, o pesquisador destaca a necessidade de trazer à tona as vozes que ainda não são naturalizadas e integradas nas instituições formadoras e nas escolas, acreditando em práticas que sejam atravessadas por “eventos de letramentos de reexistência [...] que mobilizem discursos multissemióticos, em especial da esfera artística (literatura, música, cinema) e documental (entrevistas, depoimentos, falas em redes sociais), protagonizados por grupos sociais minoritarizados” (Cadilhe, 2020, p. 73).

Isto posto, o que foi apresentado foram algumas possibilidades de pedagogias decoloniais que poderiam ser incorporadas na formação dos professores de línguas, com foco específico para os de língua espanhola. Como resultado, teremos educadores críticos, engajados socialmente em promover uma educação intercultural e decolonial que tem como premissa não somente o olhar sensível em relação ao outro e a denúncia das feridas coloniais presentes em nossa sociedade, mas também preocupados em desenvolver abordagens e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção de novas formas de ensinar e aprender, fomentando a existência de ambientes que são diversos, democráticos, inclusivos e múltiplos, assim como todos nós somos.

No próximo capítulo apresento o percurso metodológico que realizei objetivando sular a formação das professoras de espanhol a partir das interações de Teletandem realizadas com os PDMIT.

CAPÍTULO 5 - DESENHANDO A PESQUISA PARA SULEAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL

“Fazer pesquisa pode ser um modo de reinventar a vida social e de nos fazer pensar sobre os significados que construímos em nossas práticas e sobre os sofrimentos que acarretam” (Moita Lopes, 2009, p. 18).

Neste quinto capítulo, apresento o desenho da pesquisa no campo da LA, realizada com vistas a SULEar a formação de professores de espanhol através das sessões de interação e mediação no Teletandem *com* e *a partir* das Vozes do Sul latino-americanas.

Para tanto, na primeira subseção, situo a investigação dentro do paradigma interpretativista (Bortini-Ricardo, 2008; Moreira; Caleffe, 2008), de natureza qualitativa (André, 1995; Ludke; André, 1986; Bortini-Ricardo, 2008; André; Gatti, 2008), de cunho netnográfico (Kozinets, 2014). Na segunda subseção, apresento o contexto da pesquisa - o curso de Letras – Espanhol, voltando-me para o desenvolvimento das práticas de Teletandem no âmbito da pesquisa, extensão e ensino, sendo este último o meu foco principal. Para tanto, descrevo o componente curricular “Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem”, detalhando como ocorreram as sessões de interação e mediação no contexto da prática telecolaborativa.

Na terceira, relato de que forma os participantes foram contactados e por quais critérios foram escolhidos. Na quarta seção, evidencio os procedimentos e os instrumentos utilizados para a geração e coleta de dados no percurso investigativo. E, na quinta e última subseção, discuto acerca dos procedimentos analíticos.

5.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa, conforme apresentei ao longo das minhas reflexões, está situada no campo dos estudos da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), cujo olhar está voltado ao estudo dos fenômenos que perpassam as práticas sociais atravessadas pela linguagem, apresentando um caráter nômade, transgressivo e mestiço, que se adapta a determinados contextos e especificidades, apresentando contribuições para suas áreas.

Para além dessas questões, defendo ao longo da Tese, em consonância com a pesquisa em que desenvolvi e acredito, uma Linguística Aplicada Suleada (Moita Lopes, 2006, 2013; Kleiman, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019) que está preocupada justamente em colaborar com a mudança e o rompimento de paradigmas epistemológicos (Moita Lopes, 2006, 2013), buscando ouvir outras vozes, as Vozes do Sul. Assim, há uma

necessidade de realizarmos na LA investigações e práticas pedagógicas que estejam conectadas ao sujeito social que “está circundado por questões políticas sociais, históricas, éticas e de poder, o qual, por meio da linguagem, pode se (re)(des)construir mediante uma educação linguística decolonial” (Silva Júnior; Matos, 2019).

Nesse sentido, ao lançar mão dessas perspectivas, advogo por uma Linguística Aplicada Contemporânea que ultrapassou os muros da sala de aula e tem ampliado as suas áreas de estudo e de atuação, apresentando um viés crítico, político, responsivo e comprometido “com as práticas sociais que as pessoas vivem” (Moita Lopes, 2006, p. 23), desenvolvendo pesquisas com cunho social relevante.

Nesse caminho, esta tese alinha-se ao **paradigma interpretativista**, pois, segundo Bortini-Ricardo (2008), não há como observar o mundo negligenciando as práticas sociais, o contexto sócio-histórico e os significados atribuídos pelos sujeitos. Esse paradigma nasce em oposição ao paradigma positivista que busca verdades absolutas, considerando que a realidade consiste em estruturas concretas, tangíveis e relativamente duradouras. O pesquisador positivista busca a objetividade, tentando separar o observado dos fenômenos estudados por ele.

Diferentemente da positivista, na abordagem interpretativista o pesquisador busca não impor a sua compreensão a respeito do que está sendo pesquisado, mas tenta saber os porquês que constituem o(s) objeto(s) de sua investigação. Desse modo, aqui há um “mergulho” no contexto social em que os processos sociais estão sendo gerados, implicando na compreensão de como as práticas e os significados são moldados e influenciados pela linguagem e por normas implícitas e compartilhadas naquele contexto social específico (Sacol, 2009). Em vista disso, Moreira e Caleffe (2008, p. 61) ressaltam que “a interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos participares e por *insights* particulares”, em que o pesquisador oferece possibilidades e impressões, mas nunca certezas a respeito do que pode ser a causa e/ou resultado de acontecimentos futuros.

Assim, a partir dessas características, o pesquisador interpretativista acredita que os dados e as informações devem ser visualizados e coletados no seu ambiente natural. Nesse momento, ele se faz presente no contexto em que o fenômeno está situado, observando, interpretando e construindo significados sociais. Metodologicamente, o pesquisador é considerado, por tanto, o principal instrumento para a geração e coleta de dados, sendo “o instrumento humano capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos o contexto social” (Moreira; Caleffe,

2008, p. 63-64). Durante a pesquisa e, principalmente, o andamento do Componente Curricular, enquanto estagiário docente e pesquisador, me fiz presente no antes, durante e após, pois, além de ministrar as aulas teóricas, fui o responsável por criar os protótipos mediadores das interações de Teletandem. Ademais, acompanhei o andamento das interações e realizei as mediações, ajudando a solucionar possíveis entraves pedagógicos e técnicos durante as experiências telecolaborativas.

Importante ressaltar que o processo investigativo nesse paradigma, desde o momento de sua idealização até o momento de sua finalização, deve ser flexível, pautado em “uma interação dialética contínua, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim por diante” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 64). Isto é, novos desenhos e rearranjos poderão ser realizados ao longo da pesquisa, de modo que se adapte as necessidades e as novas configurações do contexto no qual o estudo está sendo realizado. Bortoni-Ricardo (2008, p. 51) complementa tais considerações inferindo que “a qualquer momento, se o pesquisador perceber que precisa modificar suas perguntas exploratórias ou obter mais dados em relação a alguma dimensão do problema que está investigando, poderá fazê-lo, se lhe for possível retornar ao campo”. Nesse sentido, o pesquisador está sempre atento aos dados e, também, aos “não” dados pois podem auxiliar na compreensão dos fenômenos investigados, não podendo dessa forma serem ignorados e, tampouco, descartados.

Uma outra marca da pesquisa interpretativista diz respeito à escrita. Nessa abordagem, é comum visualizarmos textos sendo escritos em primeira pessoa do singular (eu fiz, eu investiguei, eu realizei... acredito... considero), conforme realizei ao longo da minha tese. Essa escolha apresenta-se como uma forma de demarcar não somente a opinião do pesquisador, mas, sobretudo, o seu envolvimento, seu pertencimento e sua posição, reconhecendo as potencialidades e as limitações da sua pesquisa.

Sob esse ângulo e em consonância ao paradigma interpretativista, adoto uma pesquisa de **natureza qualitativa**, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), busca compreender e interpretar os fenômenos sociais em seu contexto. Nesse sentido, conforme apresentado antes, o pesquisador tem contato direto e intensivo com o ambiente em que a pesquisa acontece, dando-lhe a possibilidade de estudar os acontecimentos onde eles se efetivam (André, 1995; Ludke; André, 1986).

Diferente do que ocorre nas pesquisas quantitativas, na abordagem qualitativa, o viés está voltado para aquilo que não pode ser quantificado, que não é expressado necessariamente em números, estatísticas ou formulas. Nas palavras de André e Gatti (2008, p. 3), a atenção e a preocupação na pesquisa qualitativa estão voltadas na busca

em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, “ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais”.

Em consequência, a pesquisa qualitativa tem uma natureza holística de enxergar os fenômenos, valoriza e leva em consideração todos os elementos de uma situação, bem como suas interações e influências mútuas. Concordando com tal perspectiva, Minayo (2001) assevera que as crenças, valores, atitudes, motivações e aspirações são considerados nos estudos qualitativos, já que constituem as relações, processos e fenômenos.

Vóvio e Souza (2005, p. 49) asseveram que a abordagem qualitativa permite uma análise aprofundada “das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos. Focaliza o problema de como as pessoas interagem e negociam com a cultura e apropriam-se dela”. Nessa perspectiva, Ludke e Andre (1986) e André e Gatti (2008) pontuam igualmente que a pesquisa de abordagem qualitativa procura ouvir as vozes de todos os participantes de modo que seja observado de que forma eles dão significados as coisas e à sua vida. Para isso, faz-se necessário que o pesquisador escute atentamente os participantes, dando-lhes a liberdade de expressarem seus diferentes pontos de vista, sem realizar nenhum tipo de julgamento e manipulação.

Na pesquisa qualitativa, as vozes dos participantes estão presentes, predominantemente, em materiais ricos em descrições sobre as vivências, perfis de pessoas, relatos de acontecimentos, dentre outros aspectos. Em vista disso, as análises podem acontecer a partir de relatos de experiências, memoriais, depoimentos, fotografias, entrevistas, interações sociais e comunicações registradas em vídeos ou observadas pelo próprio pesquisador.

As perspectivas apresentadas estão em consonância aos objetivos desta tese, bem como aos instrumentos de geração e coleta de dados os quais lancei mão no intuito de SULear a formação das licenciandas em Letras – Espanhol a partir da prática telecolaborativa. Desse modo, considero para análise as gravações das sessões de interação e mediação no Teletandem, realizadas a partir dos PDMIT Suleados, assim como análise dos diários de bordo produzidos após cada interação e o relatório final compreendendo os possíveis significados construídos acerca das Vozes do Sul latino-americanas e das práticas interculturais e decoloniais atribuídos a partir de suas experiências no Teletandem.

Além disso, o estudo proposto é de **cunho netnográfico**, também conhecido como etnografia virtual ou etnografia *online*, caracterizado a partir do contexto em que a pesquisa foi realizada, isto é, mediada por tecnologias digitais com o uso da *internet* como fonte de dados para chegar ao entendimento e à representação etnográfica do fenômeno cultural estudado na *internet* (Kozinets, 2014).

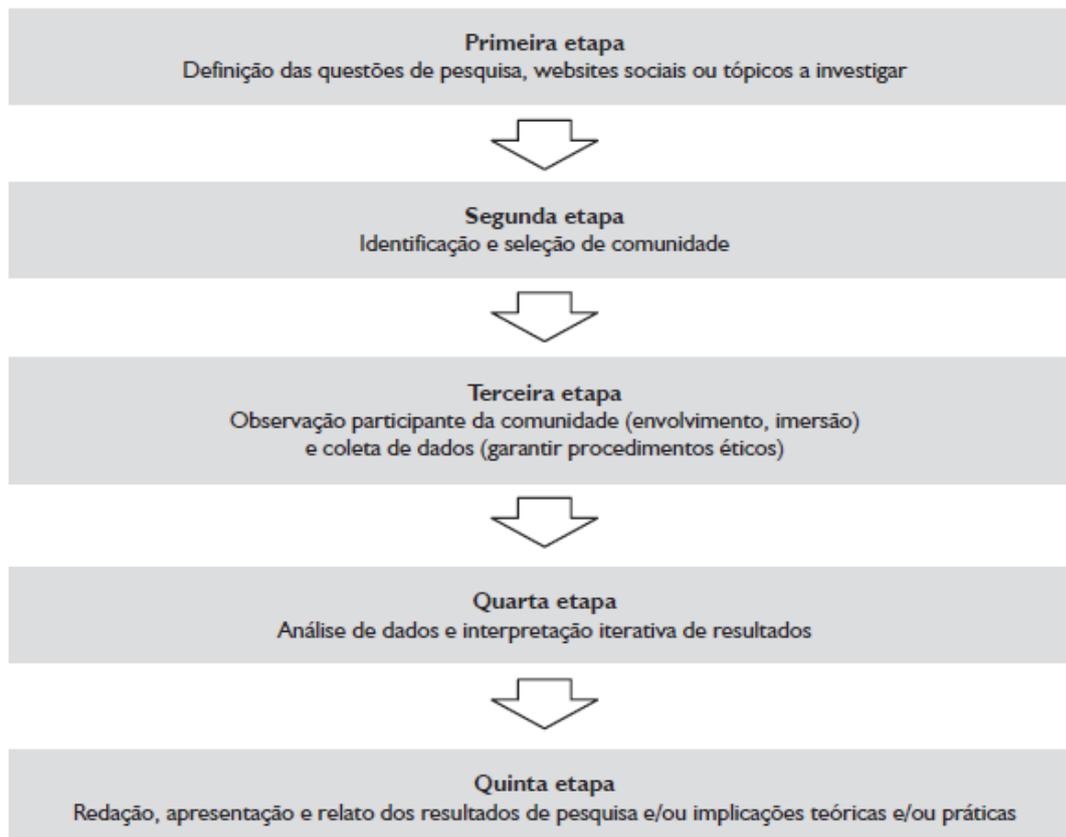
De acordo com Kozinets (2014, p. 62), a netnografia pode ser definida enquanto

[...] pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. Portanto, assim como praticamente toda etnografia, ela se estenderá, quase que de forma natural e orgânica, de uma base na observação participante para incluir outros elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coletas de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas como colagens, análise semiótica e uma série de outras técnicas [...]

Nesse sentido, a netnografia apresenta premissas básicas da etnografia, como a descrição cultural de “práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados de um grupo social” (André, 1995, p. 28), que no contexto netnográfico, se refere à comunidade *online* ou o grupo que realiza interações sociais de forma virtual.

De acordo com Kozinets (2014), o pesquisador netnográfico reconhece a importância das comunicações mediadas pelo computador como um caminho para compreender o fenômeno estudado. Para isso, a netnografia apresenta um conjunto de estratégias e procedimentos adaptados específicos para a sua natureza virtual, distinguindo da forma como os pesquisadores atuam na etnografia face a face. Esse viés demarca a “netnografia como uma prática particular além da etnografia” (Kozinets, 2014, p. 62). Desse modo, a pesquisa de natureza netnográfica apresenta alguns procedimentos os quais os pesquisadores antes de ingressarem no ambiente pesquisado necessitam realizar, sendo eles: 1) planejamento, 2) entrada, 3) geração e coleta de dados, 4) análise, 5) interpretação e adesão a padrões éticos e 6) representação da pesquisa.

Figura 6: Procedimentos para realizar uma pesquisa netnográfica



Fonte: Kozinets (2014, p. 63).

O *planejamento* aconteceu antes do início do semestre letivo 2021.2, organizando⁸¹ o funcionamento e o andamento de todo o Componente Curricular cujas práticas de Teletandem estão integradas. Para isso, selecionei os textos teóricos com os quais trabalhamos durante a primeira unidade, cujas leituras e reflexões orientaram e subsidiaram as interações de Teletandem e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem de LEs e na formação docente. Também pré-estabelecí o cronograma de todos os procedimentos e atividades que seriam realizados ao longo do semestre, referindo-se aos encontros síncronos, assíncronos e interações, organizei e elaborei todas as atividades avaliativas que foram realizadas. A minha *entrada* aconteceu enquanto estagiário docente do doutorado e, também, pesquisador.

Em relação ao processo de geração e coleta de dados, este aconteceu durante o andamento do Componente Curricular e, em específico, nas interações de Teletandem. Para isso, ao longo do percurso investigativo, utilizei alguns procedimentos que são

⁸¹ Nas seções 5.2.2 e 5.2.3 eu apresento com mais detalhes de que forma o Componente Curricular, contexto da pesquisa, foi pensado e organizado.

essencialmente ligados à netnografia, a saber: dados arquivais, dados extraídos e dados de notas de campo.

O primeiro procedimento de geração e coleta de dados, *dados arquivais*, consiste nos “dados que o pesquisador copia diretamente de comunicações mediadas por computador preexistentes dos membros de uma comunidade online, dados em cuja criação ou estimulação ele não está diretamente envolvido” (Kozinets, 2014, p. 95). O segundo procedimento, *dados extraídos*, refere-se aos dados que o pesquisador cria em interação com os participantes, tais como: entrevista, bate-papos, trocas de mensagens dentre outros. E por último, o terceiro procedimento, *dados de notas de campo*, diz respeito às inferências realizadas pelo pesquisador sobre os participantes ao longo da pesquisa em suas anotações que “devem procurar captar são suas impressões como membro de uma cultura e comunidade, os significados subjetivos das interações e eventos enquanto eles se desdobram no tempo” (Kozinets, 2014, p. 111).

Segundo o estudioso, por mais que a pesquisa esteja sendo realizada em um contexto digital e que seja possível realizar captura de imagens, transcrição de áudios e vídeos, “nenhum dispositivo de memória, nenhum programa de captura de imagem pode substituir o instrumento de pesquisa finamente sintonizado que é o netnógrafo atento” (Kozinets, 2014, p. 111). Em relação as análises e interpretação dos dados, estes procedimentos serão feitos a partir das reflexões e inferências realizadas pelas licenciandas participantes da pesquisa que demonstraram indícios um possível suleamento, bem como o desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais.

E, por último, no que diz respeito às questões éticas da pesquisa, adotei todos os procedimentos segundo as exigências estabelecidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade a qual esta pesquisa está vinculada, sendo aprovada sob o número CAAE: 53025121.1.0000.5182 (vide anexo A). Para isso, obtive as assinaturas nos Termos de Anuência Institucional das universidades participantes, em português e em espanhol (vide apêndices A e B) e os Termos de consentimento livre e esclarecido dos alunos brasileiros e mexicanos (vide apêndices C e D).

5.2 O cenário da pesquisa em foco: O curso de Letras-Espanhol

Nesta seção, apresento e caracterizo o contexto em que desenvolvi a minha pesquisa de doutoramento com a realização das práticas de Teletandem Institucional Integrado para futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira. O estudo foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Faculdade de

Linguística, Letras e Artes (FALLA), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I – Campina Grande.

A UEPB teve seu início datado em 1966 como Universidade Regional do Nordeste (URNe)⁸², a partir da Lei Municipal nº 23, de 15 de março de 1966, resultado da coragem e da ação de Edvaldo do Ó, Williams de Souza Arruda, Manuel Figueiredo, dentre outros futuristas. A URNE foi estruturada inicialmente com o agrupamento das Faculdades de Filosofia, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Direito e de Odontologia, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Administração e de Química.

Em outubro de 1987, devido as dificuldades de financiamento, bem como a partir de reivindicações de professores, alunos e funcionários da URNE, lideranças políticas e comunitárias, ocorreu a estadualização da Universidade (Lei Estadual nº 4.977), passando a ser Universidade Estadual da Paraíba, a partir daquele momento. Seguindo uma linha do tempo, outro marco na história da UEPB foi o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação (MEC), em 7 de novembro de 1996, quando a instituição comemorava seus 30 anos de criação. Nesse período, nove anos de estadualização, a UEPB tinha 26 cursos de graduação, alguns cursos de especialização, dois cursos de mestrado e duas escolas agrotécnicas.

A chegada do novo século também trouxe mudanças significativas que ajudaram ainda mais na consolidação da Universidade Estadual da Paraíba. Mais uma vez, através da intensa luta da comunidade acadêmica por salários dignos, boas condições de trabalho e ampliação da infraestrutura da instituição, em 2004 a UEPB logra a sua Autonomia Financeira, concedida através da Lei nº 7.643, de 6 de agosto de 2004, sancionada na época pelo governador Cássio Cunha Lima. A partir desse momento, a instituição passou a estabelecer políticas e ações que possibilitaram a expansão e interiorização, criando, desse modo, novos cursos de graduação e pós-graduação, centros de pesquisas, dentre outras ações.

A celebrar os seus 58 anos de fundação, a UEPB possui atualmente oito campi, distribuídos em: Campina Grande (Campus I), Lagoa Seca (Campus II), Guarabira (Campus III), Catolé do Rocha (Campus IV), João Pessoa (Campus V), Monteiro (Campus VI), Patos (Campus VII) e Araruna (Campus VIII), além de um polo em Sousa. São 55 cursos de graduação, sendo 27 de licenciatura e 28 de bacharelado, 14 cursos de

⁸² As informações aqui apresentadas foram consultadas no dia 09/05/2023 no *site* da UEPB: <https://uepb.edu.br/a-universidade/linha-do-tempo/>; e no PPC do curso de Letras – Espanhol, Campus I (UEPB, 2016).

especialização, 21 cursos de mestrados, 6 cursos de doutorados, com 4 cursos técnicos ofertados em duas escolas. Além dos cursos presenciais, a UEPB também oferta cursos de graduação e pós-graduação na Educação a Distância (EAD).

Parece-me importante historicizar um pouco a presença do curso de Letras na instituição para poder contextualizar o curso de Letras – Espanhol. Desse modo, o curso de Letras na UEPB teve seu início com a criação da Faculdade Católica de Filosofia de Campina Grande, mantida inicialmente pela Mitra Diocesana local. Desse modo, os primeiros cursos ofertados foram os de Letras Anglo-germânicas e Neolatinas. Posteriormente, a Faculdade passou a ser chamada de Faculdade de Filosofia de Campina Grande, desvinculando-se da Mitra Diocesana para integrar-se à Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica, que passou a ser incorporada pela Universidade Regional do Nordeste.

Anos depois, foram criadas as habilitações em Português/Inglês e Português/Espanhol em 1965 e 1978, respectivamente. No entanto, a última habilitação em Português/Espanhol foi desativada pela Resolução 047/82, fazendo com que aqueles que optaram por esse curso tivessem seus diplomas reconhecidos pela portaria ministerial Nº 302, de 16 de março de 1988. Faz-se necessário pontuar que o curso de Letras da UEPB passou por diversas mudanças como vistas a se adequar as orientações, diretrizes e encaminhamentos à nível nacional, mas também devido às exigências internas. Desse modo, voltando o olhar especificamente para o espanhol, os registros evidenciam que a Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol não foi ofertada durante os anos de 1999 a 2006, regressando após essa data para a grade de cursos disponíveis para a comunidade.

O curso de Letras – Espanhol, da FALLA, no Campus I – Campina Grande, é ofertado semestralmente nos turnos Integral e Diurno, com tempo mínimo de integralização de 8 semestres e tempo máximo de 15 semestres. Atualmente, segundo o Projeto Político de Curso vigente (UEPB, 2016), o curso está organizado em 4 partes, sendo elas: 1) *Dimensão Formativa Básica Comum* – diz respeito aos componentes curriculares essenciais para a formação de todos os licenciandos que pertencem a uma mesma área; 2) *Dimensão Básica Específica* – refere-se as disciplinas relacionadas especificamente ao curso, tais como as de língua espanhola; 3) *Básico Específico de TCC* – disciplinas voltadas para a produção do Trabalho Final de Curso; 4) *Dimensão Formativa Complementar* – são as Atividades Extracurriculares e os Componentes Curriculares Eletivos, disciplinas eletivas cuja oferta não acontece regularmente e são

oferecidos, geralmente, segundo a disponibilidade de professores e podem variar de um semestre para outro.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida no Componente Curricular eletivo “Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem”, o qual apresentarei na próxima seção, cuja escolha deveu-se em razão de alguns aspectos. O primeiro aspecto justifica-se por possibilitar aos licenciandos em Letras – Espanhol a realização de práticas telecolaborativas institucionalizadas integradas às atividades do Componente Curricular, vislumbrando o intercâmbio linguístico-cultural a partir as interações no Teletandem. Outrossim, atualmente apresenta-se como o único curso das IEs da Paraíba a desenvolver interações no Teletandem em um Componente Curricular presente oficialmente no currículo formativo, isto é, no PPC. No entanto, faz-se necessário pontuar também que, desde o segundo semestre de 2020, a Universidade Federal de Campina Grande, a partir da iniciativa e coordenação das professoras doutoras Isis Milreu e Lorena Gois de Lima Cavalcante, realiza no *Campus* Sede as interações de Teletandem enquanto atividades de extensão (Silva; Souza, 2021).

O segundo aspecto refere-se porque, durante todo o percurso investigativo, eu estive enquanto estagiário docente do componente curricular sob a supervisão do meu orientador Dr. Fábio Marques de Souza, professor formador responsável pelo componente. O Estágio de Docência é uma atividade obrigatória para todos os discentes que estejam na condição de bolsistas visando, conforme previsto no Regulamento PPGLE/UFCG N° 04/2020, o aperfeiçoamento dos pós-graduandos para atuar no contexto do Ensino Superior, justificando a realização desta atividade formativa durante o meu processo de doutoramento. Além disso, os conteúdos temáticos do Componente Curricular, teóricos e metodológicos, também fazem parte das reflexões que desenvolvo ao longo desta tese.

E por último, o terceiro aspecto diz respeito às minhas condições enquanto: i) egresso do curso de Letras – Espanhol em 2016, e ii) ex-professor Substituto do Departamento de Letras e Artes, atuando, especificamente, no curso de Letras – Espanhol nos interstícios 2016-2018 e 2021-2021, o qual, no planejamento inicial da pesquisa, eu seria o professor formador do componente curricular em questão, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, em setembro de 2021, me tornei bolsista pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), através do edital N° 07/2021, passando a me dedicar integralmente à pesquisa e, conseqüentemente, necessitei rescindir meu contrato de professor substituto.

Após apresentar o contexto macro da pesquisa, na próxima seção discuto a respeito do Teletandem na UEPB. Desse modo, realizo uma retrospectiva histórica acerca da presença e do desenvolvimento das atividades telecolaborativas na instituição, rememorando informações e apresentando novos dados a respeito da presença do Teletandem.

5.2.1 Teletandem enquanto contexto de pesquisa, extensão e ensino na UEPB

O Teletandem, conforme discutido no capítulo 1, teve seu início na UNESP há 18 anos com as iniciativas dos professores Telles e Vassallo (2009). Com o passar dos anos e com a popularização da prática telecolaborativa, o Teletandem, através de linguistas aplicados, tem sido integrado às Instituições de Ensino em todo o Brasil com objetivos de realizar o intercâmbio linguístico e intercultural, melhorando a proficiência linguística e comunicativa de aprendizes de LE, bem como realizar ações de internacionalização das IEs.

No contexto nordestino, por exemplo, o Teletandem está, ou já esteve, presente em três IES, a saber: Universidade Estadual da Paraíba (*Campus* Monteiro e Campina Grande), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (*Campus* Monteiro e Patos) e na Universidade Federal de Campina Grande (*Campus* Campina Grande). A partir de um estudo realizado anteriormente (Silva; Souza, 2021), acredito que a Paraíba foi o primeiro estado do Nordeste a realizar as práticas de Teletandem, sendo a UEPB a primeira instituição a integrá-la às suas atividades no âmbito da extensão, pesquisa e ensino.

O Teletandem foi introduzido na UEPB no ano de 2014 pelo Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, quando ainda atuava no curso de Letras - Espanhol da UEPB, *Campus Campus VI*, na cidade de Monteiro⁸³ (Souza, 2015). O docente, ex-aluno da Licenciatura em Letras da UNESP/Assis e consciente das potencialidades da prática telecolaborativa no processo de aprendizagem de línguas e, em seu caso específico, o de formação docente, se sentiu motivado para idealizar o projeto *Teletandem UEPB*, dando a oportunidade para que seus estudantes, residentes no interior do estado da Paraíba, pudessem praticar a língua espanhola fora do contexto universitário.

O projeto inicial contou com a colaboração de diversas instituições brasileiras e

⁸³Atualmente o professor está lotado na Faculdade de Letras, Linguística e Artes (FALLA), lecionando no curso de Letras – Espanhol, no Campus I, em Campina Grande, desde 2016.

Estrangeiras, tais como: Universidade Estadual da Paraíba (*campus* de Monteiro e Campina Grande), Instituto Federal da Paraíba (Campus de Monteiro), Universidade Federal da Integração Latino-Americana e *Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta* – Argentina. Não obstante, após alcançar resultados positivos com as experiências iniciais, bem como a continuidade nos projetos de pesquisas a respeito da mediação do ensino da língua portuguesa e da língua espanhola, com apoio das TDICs, o projeto interinstitucional iniciado em 2014 foi expandido e reformulado, passando a ser chamado “INTERCULT: Aprendizagem colaborativa e intercultural de Línguas via Teletandem” (Souza, 2016b), resultando em novas parcerias e reflexões. O projeto traz em seu bojo os seguintes objetivos:

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

Desse modo, a partir dos objetivos presentes no projeto “INTERCULT” e das inquietações e reflexões advindas do antigo grupo de pesquisa liderado pelo docente e atual linha de pesquisa “TECLIN: Tecnologias, Culturas e Linguagens”⁸⁴, desde 2015, o Teletandem tem estado presente no âmbito da extensão, da pesquisa e do ensino no curso de Letras-Espanhol e no Programa Profissional de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB, o qual é professor permanente, assim como no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina (UFCG), atuando enquanto professor colaborador.

As investigações vinculadas ao TECLIN, concluídas ou em andamento, tematizam as práticas de Teletandem no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais no âmbito do Ensino Básico, Técnico integrado e Superior, bem como na formação de professores de línguas em contexto de formação inicial e/ou continuada. Assim sendo, apresento, a seguir, uma breve cartografia das pesquisas já finalizadas e em andamento no âmbito do grupo de pesquisa:

⁸⁴Atualmente o TECLIN foi unificado ao Grupo de pesquisa “O círculo de Bakhtin em diálogo – UEPB”, com o objetivo de potencializar e fortalecer as atividades colaborativas e o aprofundamento dos estudos nas áreas de interesse comum dos pesquisadores. Nesse sentido, atualmente ele conta com as seguintes línguas de pesquisa: 1.1 Ideias bakhtinianas em diálogo; 1.2 Observatório do Discurso da Política Externa Brasileira; 1.3 Tecnologias, Culturas e Linguagens. Para mais informações, acessar o espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1559080456226740.

Quadro 7: Panorama das Pesquisas sobre Teletandem vinculadas ao TECLIN

PESQUISAS FINALIZADAS		
INICIAÇÃO CIÊNTEFICA		
AUTOR	TÍTULO	CURSO / INSTITUIÇÃO
Silva (2018b)	O Aplicativo Móvel como mediador e potencializador do complexo processo de Ensino-Aprendizagem colaborativo e Intercultural de línguas via Teletandem.	Letras – Espanhol (UEPB)
Carneiro (2018a)	O Aplicativo Móvel como mediador e potencializador do complexo processo de Ensino-Aprendizagem colaborativo e Intercultural de línguas via Teletandem.	Letras – Espanhol (UEPB)
Sousa (2023)	Culturas híbridas, impuras, mestiças e fronteiriças: os entre-lugares como potencializadores das interações em Teletandem	Letras – Espanhol (UEPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		
Tavares (2017)	El profesor de español - lengua adicional - como un analista de redes sociales en el contexto del Teletándem	Letras – Espanhol (UEPB)
Silva (2018c)	O Aplicativo Móvel como mediador e potencializador do complexo processo de Ensino-Aprendizagem colaborativo e Intercultural de línguas via Teletandem	Letras – Espanhol (UEPB)
Carneiro (2018b)	Aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via Teletandem: um relato de experiência	Letras – Espanhol (UEPB)
Dissertação		
Silva (2018a)	Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais	Mestrado (PPGFP/UEPB)
Gabriel (2018)	Letramento audiovisual em línguas adicionais: uma experiência de mediação com clipes musicais	Mestrado (PPGFP/UEPB)
Silva (2020)	A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões	Mestrado (PPGLE/UFCG)
PESQUISAS EM ANDAMENTO		
Dissertação		
Maciel (2024)	Interculturalidade e cinema: uma experiência de formação de professores de espanhol mediada pelo Teletandem	Mestrado (PPGLE/UFCG)
TESE		

R. Silva (2024)	Suleando a formação de professores de espanhol: práticas interculturais e decoloniais no Teletandem	Doutorado (PPGLE/UFCG)
A. Silva (2024)	Multimodalidade nas interações telecolaborativas interculturais: um estudo de caso	Doutorado (PPGLE/UFCG)
Pereira (2026)	Formação inicial de professores de espanhol em contexto telecolaborativo: mediações linguísticas no Teletandem	Doutorado (PPGLE/UFCG)
Macedo Júnior (2026)	Crenças, ações e reflexões no Teletandem: aprender, ensinar e aperfeiçoar o domínio de línguas num contexto intercultural e colaborativo	Doutorado (PPGLE/UFCG)

Fonte: Elaboração própria (2024).

O Quadro 7, apresentado acima, revela que, através das ações iniciadas e coordenadas pelo professor Fábio Marques em seu grupo de pesquisa, tem possibilitado um crescente interesse a respeito do Teletandem, desenvolvendo, desse modo, diversas investigações em diferentes temáticas acerca da prática telecolaborativa.

No âmbito do ensino, o Teletandem passou a integrar as atividades curriculares na graduação do Curso de Letras – Espanhol em 2016, através da criação do Componente Curricular “Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem”, de caráter eletivo, com carga horária de 60 horas. Naquele ano, após 10 anos de sua criação e funcionamento, o PPC do curso iria passar por uma reestruturação, em que Componentes Curriculares seriam reorganizados, criados e/ou retirados do percurso formativo dos futuros professores de espanhol. Nesse sentido, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) formou uma comissão para realizar tais procedimentos e solicitou que alguns professores do curso, a partir da sua área de atuação e pesquisa, revisassem e elaborassem novas propostas para os Componentes Curriculares, e um desses professores foi o Dr. Fábio Marques de Souza, O professor, coordenador do projeto INTERCULT e orientador de pesquisas a respeito do Teletandem, propôs a inclusão do Teletandem na formação dos futuros professores de espanhol, através do Componente Curricular eletivo “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, com carga horária de 60 horas.

Segundo Silva e Souza (2020), a proposta nasce a partir da premissa de que a formação do professor de LE começa com o aprendizado da língua que ele irá ensinar. Com frequência, se tem visualizado que os alunos dos cursos de Letras ingressam na universidade sem possuir conhecimento básico da LE que ensinará, o que é um problema comum no curso de Letras-Espanhol da UEPB. Além disso, as disciplinas como Língua Espanhola 1, 2, 3, 4 e 5 acabam se transformando em aulas de um curso de idiomas, objetivando a proficiência para os futuros professores. A inclusão do Teletandem no

currículo do curso de Letras é justificada também pelo fato de promover o contato com pessoas de culturas distintas, o que favorece o desenvolvimento de atitudes interculturais e a formação dos licenciandos enquanto futuros professores interculturalistas (Silva, 2020).

Desse modo, apresento a seguir a ementa do referido componente curricular, disposta no PPC do curso de Letras – Espanhol:

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

Conforme visualizado acima, os discentes matriculados no Componente Curricular realizam as sessões de interação e mediação no Teletandem de forma integrada às suas atividades com alunos estrangeiros, que são estudantes de Português como Língua Estrangeira. Na próxima seção, apresento especificamente a oferta desse componente no contexto da pesquisa.

5.2.2. O Componente Curricular “Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem”

Conforme explanado anteriormente, os dados da pesquisa foram gerados e coletados no Componente Curricular “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, de caráter eletivo e com carga horária de 60 horas, ofertado no período letivo 2021.2, durante os meses de novembro de 2021 a abril de 2022, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), regulamentada através da Resolução UEPB/CONSEPE/0229/2020 que estabeleceu normas para a realização de componentes curriculares de forma não presencial durante a pandemia da COVID-19.

A COVID-19 é um tipo de doença respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta uma alta capacidade de transmissão em escala mundial. Em 11 de março de 2022, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu oficialmente a COVID-19 como uma pandemia, desencadeando uma crise de saúde que teve impactos abrangentes em todas as camadas da sociedade. Nesse contexto, fomos obrigados a adotar medidas de isolamento social, tanto na vertical quanto na horizontal, com o objetivo de conter a propagação do vírus, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde

(OMS). Isso exigiu que todos nós nos adaptássemos rapidamente ao distanciamento social, com diversos setores da sociedade passando a trabalhar e operar desde suas casas.

No contexto educacional, após a portaria apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 18 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas, sendo substituídas por aulas mediadas pelas Tecnologias Digitais, até quando durasse a pandemia da COVID-19. Diante desse cenário, as escolas e as demais instituições educacionais, desde o ensino básico até o superior, se viram obrigadas a interromper suas atividades presenciais de forma emergencial. Nesse sentido, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma alternativa para evitar a propagação e contaminação pelo coronavírus.

Faz-se necessário pontuar que, durante esse período de atividades remotas, em que todos nós estávamos reclusos, vivenciamos momentos de pânico, de medo e de perdas em detrimento de um vírus altamente contagioso e letal, mas, sobretudo, da clara negligência por parte do governo federal no combate à COVID-19 durante a pandemia. Fomos atravessados por um governo negacionista que apresentou ações e medidas inconsistentes que contribuíram para agravar a situação e a popularização de *Fake News* em relação ao vírus. A demora na aquisição de vacinas e de doses suficientes resultou em atrasos na imunização de toda a população, bem como a falta de investimento na saúde pública de nosso país, comprometeram a efetividade no combate à COVID-19. Essas falhas impactaram a saúde pública e a vida da população, prolongando a pandemia e, conseqüentemente, aumentando o número de casos e de vidas perdidas.

Desse modo, o componente curricular, realizado de modo remoto, foi ministrado por mim, desenvolvendo os papéis de estagiário docente e pesquisador, em conjunto com o Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, meu orientador, que era o responsável institucionalmente por ela. A colaboração estabelecida entre mim e meu orientador foi de fundamental importância para o desenvolvimento da disciplina, pois, em conjunto, estabelecemos parceria com a *Universidad Autónoma de México* (UNAM), instituição estrangeira com a qual realizamos as interações de Teletandem. Antes do início das atividades curriculares, promovemos encontros virtuais com as professoras que coordenam as atividades telecolaborativas na universidade. O objetivo dessas reuniões foi alinhar as perspectivas, já que estávamos iniciando a parceria, e apresentar os objetivos tanto do componente curricular em si quanto da minha tese de doutorado.

Como professor-pesquisador, assumi a responsabilidade de planejar e ministrar as aulas, selecionar os textos teóricos, elaborar atividades e avaliar os estudantes. Além disso, devido ao objetivo e interesse de minha pesquisa, após análise prévia do PPC do

curso de Letras-Espanhol, elaborei os PDMIT para as interações de Teletandem, supervisionando e acompanhando-as. Isso porque, conforme já apresentado, o mediador no Teletandem, ao longo dos anos, passou a desenvolver outras atividades.

Os mediadores passaram a desempenhar diferentes funções no gerenciamento e supervisão, e no desenvolvimento de pesquisa e ensino. São professores da graduação e/ou alunos da pós-graduação e da graduação que atuam desde o estabelecimento inicial das parcerias com universidades estrangeiras até a organização e supervisão das sessões de interação e mediação, em seus múltiplos aspectos, tais como orientações quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, orientações de natureza linguístico-cultural, negociações entre pares de interagentes etc (Carvalho; Ramos, 2019, p. 752).

Por sua vez, meu orientador, professor-formador do referido componente, ofereceu orientação e suporte ao longo de todas as atividades, compartilhando sua experiência e conhecimentos. Juntos, buscamos proporcionar aos licenciandos em Letras - Espanhol experiências singulares e enriquecedoras, visando SUlear sua formação docente e desenvolver práticas interculturais e decoloniais.

É salutar compartilhar que todas as atividades desenvolvidas ao longo do componente curricular as quais descrevo adiante são embrionárias. Justifico tal assertiva ao situar que esta foi a segunda vez⁸⁵ em que a disciplina foi ofertada para os licenciandos em Letras – Espanhol. Em 2019, tive a oportunidade de conduzir esse mesmo componente pela primeira vez, nos mesmos moldes e contexto, como parte integrante da minha pesquisa de mestrado (Silva, 2020). Na primeira experiência, cujas reflexões podem ser lidas em Silva (2020) e Souza e Silva (2022), foi desafiadora, no aspecto administrativo e no logístico, apresentando, por tanto, limitações e potencialidades, as quais exponho a seguir:

Dentre as limitações, citamos a de não termos encontrado interagentes estrangeiros que estivessem disponíveis e interessados em realizar as interações de forma voluntária. Outro aspecto que pode ter dificultado a nossa experiência, diz respeito a não termos, por exemplo, um laboratório de línguas equipado e disponível para a realização das interações, bem como a falta de alguns recursos tecnológicos, tais como webcam, microfone, fone de ouvido e até mesmo uma internet de boa qualidade. Alguns estudantes brasileiros e argentinos não possuíam tais itens necessários para a prática telecolaborativa. Não obstante,

⁸⁵ Em 2023, no período letivo 2023.1, ocorreu a terceira oferta do componente curricular. Desta vez, a responsabilidade de conduzi-lo foi compartilhada entre a professora-formadora Profa. Me. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira, professora substituta no curso de Letras – Espanhol e doutoranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, e a estagiária docente Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel, mestranda em Linguagem e Ensino pela mesma universidade. Além disso, minha participação também se deu como colaborador e mediador nas interações de Teletandem.

pontuamos que esses acontecimentos não comprometeram nossa experiência e tampouco desmotivaram a nós professores, aos licenciandos em Letras - Espanhol e, principalmente, aos interagentes argentinos, cujas interações eram realizadas de forma voluntária. Ao fim, todos demonstraram estar pacientes e interessados em conseguir realizar as interações (Souza; Silva, 2022, p. 17).

Nesse sentido, a segunda oferta trouxe consigo novas perspectivas, configurações e aprendizados. Essas mudanças não se limitaram apenas à modalidade remota de ensino, mas também estiveram relacionadas aos objetivos propostos. Dito isto, conforme disposto no Plano de Curso do componente curricular, objetivou-se “proporcionar aos licenciandos em Letras - Espanhol interações autênticas na língua-alvo, com mediações das TDICs, dos parceiros e dos professores, de forma a potencializar seus processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação docente rumo à uma pedagogia intercultural e decolonial”. Como objetivos específicos, cito: a) refletir a respeito do complexo, dinâmico e multifacetado processo de ensino-aprendizagem de línguas em tandem, resgatando sua história e seus princípios teóricos; b) compreender o Teletandem como contexto telecolaborativo de ensino-aprendizagem de línguas mediada pelas TDICs; c) conhecer os princípios norteadores do Teletandem; d) discutir a respeito das práticas de mediação da aprendizagem em Teletandem e das implicações na formação do professor de línguas; e) promover interações de Teletandem com estudantes estrangeiros no par linguístico Português-Espanhol.

As aulas do componente curricular foram realizadas de forma remota, por meio de atividades síncronas e assíncronas, seguindo orientações da instituição, devido ao contexto pandêmico. Nesse sentido, as aulas síncronas aconteceram às sextas-feiras, no período da tarde, das 14h às 18h, utilizando a plataforma de videoconferência do *Google Meet*⁸⁶ e as aulas assíncronas aconteceram no Google Sala de aula, utilizada como uma extensão das aulas síncronas, auxiliando na organização, contato entre professor e alunos, distribuição de materiais e realização de atividades avaliativas.

Como esta disciplina envolve tanto atividades de natureza teórica quanto prática, ela acaba sendo dividida em dois momentos que correspondem à 1ª unidade e à 2ª unidade. Na 1ª unidade, que ocorreu entre 22 de novembro de 2021 e 12 de fevereiro de 2022, foram realizadas 5 aulas expositivas dialogadas, nas quais discutimos diferentes textos teórico-críticos. Esses textos foram disponibilizados por mim e abordaram aspectos

⁸⁶ Durante o período de aulas remotas, professores e alunos da instituição tiveram acesso gratuito à plataforma G Suite for Education para fins unicamente educacionais. Ela é uma plataforma que disponibiliza diversos aplicativos online, como o Gmail, Google Meet, Google Agenda e Google Classroom.

da aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas estrangeiras via Teletandem. As aulas foram divididas nos seguintes conteúdos:

- Tandem: sua história, pilares de ação e modalidades;
- Tandem: perspectivas teóricas de apoio e a introdução de tecnologias de ensino à distância;
- Teletandem: conceito, modalidades, práticas e perspectivas teóricas;
- Teletandem: práticas de mediação do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e implicações para a formação do professor de línguas;
- Modalidades de telecolaboração/Contextos telecolaborativos.

Devido ao calendário letivo, tivemos apenas 4 encontros em 2021, que ocorreram nos seguintes dias: 26 de novembro, 3, 10 e 17 de dezembro. Em seguida, seguimos para o período de férias, que se estendeu até o dia 4 de fevereiro de 2022, quando retomamos as atividades e demos continuidade as atividades.

Na 2ª unidade, que ocorreu entre 14 de fevereiro e 13 de abril de 2022, direcionamos nossa atenção para a realização das sessões de interação e mediação entre os alunos brasileiros da UEPB e os interagentes da universidade estrangeira. Além disso, realizamos as sessões de mediação em grupo ao final das interações, conduzidas por mim, pela professora de português como língua estrangeira da UNAM e outra professora brasileira que estava enquanto colaboradora no projeto da UEPB⁸⁷. Ainda contamos também o auxílio durante todo o processo do técnico acadêmico da UNAM. Desse modo, nesse segundo momento do componente, realizei com os alunos matriculados uma aula de orientação, a qual descrevo na seção a seguir, a respeito de como aconteceriam toda a prática telecolaborativa, desde ingresso na plataforma ao preenchimento dos diários de bordo, bem como as próprias sessões de interação e mediação no Teletandem.

Diante das limitações e necessidades impostas pelo isolamento causado pela pandemia, o Google Sala de Aula revelou-se uma plataforma acessível, eficiente e com grande potencial para ser um ambiente pedagógico. Ela oferece uma diversidade de recursos e ferramentas em que o professor consegue formar salas separadas, disponibilizar materiais em tópicos, propor atividades avaliativas, fornecendo feedback individualizado, monitorar o progresso dos alunos, dentre outros recursos. Os alunos, por sua vez, podem interagir com outros colegas, realizando atividades em grupo ou individuais, bem como acessar livremente os materiais disponibilizados pelos docentes.

Na figura 7 apresento a mensagem de boas-vindas transmitida aos alunos na sala criada para o componente curricular:

⁸⁷ Na próxima seção descrevo de que forma as interações aconteceram.

Figura 7: Print da tela inicial da sala do componente curricular

Rickison Cristiano
26 de nov. de 2021 (editado: 26 de nov. de 2021)

¡Bienvenidos y bienvenidas a nuestra asignatura!

Esperamos que estén bien y saludables durante estos momentos que son difíciles para todos y todas.
¡Qué felicidad estar con ustedes este semestre!

Para aquellos que no me conocen, soy Rickison Cristiano, ya fui sustituto en UEPB y actualmente soy estudiante de doctorado en "Linguagem e Ensino" en la Universidad Federal de Campina Grande, bajo la tutoría del Prof. Dr. Fábio Marques de Souza. En este periodo estaré con ustedes desarrollando mi pasantía docente.

El Teletandem es una oportunidad única en la vida de un estudiante de lengua extranjera y, por eso, esperamos que tengan una experiencia de aprendizaje colaborativo e intercultural inolvidable.

Deseamos que todos y todas aprovechen de nuestra aula virtual de la mejor forma posible, sea sacando dudas, interactuando con Fábio, conmigo y con sus colegas.

Cualquier duda que tengan, pueden escribirme.
Correo Eletrocnico: rickisoncristiano@gmail.com

Abrazos cordiales,
Rickison Cristiano y Fábio Marques.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao longo do planejamento e desenvolvimento do componente curricular, procurei criar um ambiente virtual que permitisse a interação entre os alunos e o professor, promovendo um processo de aprendizagem colaborativa. Essa abordagem foi além da simples utilização da plataforma como um repositório de textos e avisos, buscando criar um espaço dinâmico e participativo.

Figura 8: Exemplo a organização dos temas e atividades de cada semana

LTE01062 | PRÁTICAS DE INTERCÂMB... Mural **Atividades** Pessoas Notas

11/02 - 1ª Interação

18/02 - 2ª Interação

25/02 - Produção d...

04/03 - 3ª Interação

11/03 - 4ª Interação

18/03 - 5ª Interação

25/03 - 6ª Interação

Relatório Final

26/11/2021 - Considerações iniciais

Plano de curso - 2021.2 2 Item postado: 30 de nov. de ...

Gravação da aula 26/11/2021 Última edição: 21:29

Conferência - Intercâmbio linguístico-cultu... Item postado: 30 de nov. de ...

03/12/2021 - Tandem: sua história, pilares de a...

Instruções para a aula Item postado: 30 de nov. de ...

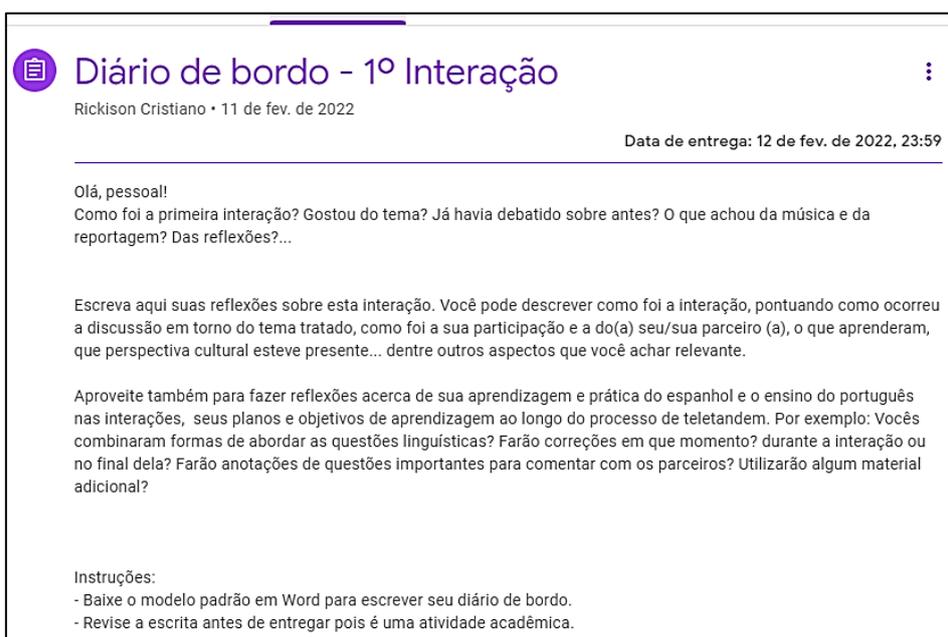
Texto: Ensino e aprendizagem de linguas e... Item postado: 30 de nov. de ...

Atividade 1: Aprendendo linguas colaborativ... Data de entrega: 11 de dez. d...

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa mesma linha organizacional, utilizei o Google Sala de aula para realizar a mediação através da escrita dos diários de bordo reflexivos ao final de cada interação. Dessa forma, ao término de cada interação, os alunos escreviam o diário de bordo reflexivo, abordando os principais aspectos desenvolvidos, reflexões e dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem, seguindo um comando específico relacionado ao tema da semana, conforme pode ser vista na figura 9:

Figura 9: Exemplo do comando para a escrita e envio do 1º diário de bordo após as interações



The image shows a screenshot of a Google Classroom assignment. At the top, it says 'Diário de bordo - 1º Interação' with a purple icon of a notepad. Below the title, it says 'Rickison Cristiano • 11 de fev. de 2022'. On the right side, there is a vertical ellipsis icon and the text 'Data de entrega: 12 de fev. de 2022, 23:59'. The main body of the assignment contains the following text:

Olá, pessoal!
Como foi a primeira interação? Gostou do tema? Já havia debatido sobre antes? O que achou da música e da reportagem? Das reflexões?...

Escreva aqui suas reflexões sobre esta interação. Você pode descrever como foi a interação, pontuando como ocorreu a discussão em torno do tema tratado, como foi a sua participação e a do(a) seu/sua parceiro (a), o que aprenderam, que perspectiva cultural esteve presente... dentre outros aspectos que você achar relevante.

Aproveite também para fazer reflexões acerca de sua aprendizagem e prática do espanhol e o ensino do português nas interações, seus planos e objetivos de aprendizagem ao longo do processo de teletandem. Por exemplo: Vocês combinaram formas de abordar as questões linguísticas? Farão correções em que momento? durante a interação ou no final dela? Farão anotações de questões importantes para comentar com os parceiros? Utilizarão algum material adicional?

Instruções:
- Baixe o modelo padrão em Word para escrever seu diário de bordo.
- Revise a escrita antes de entregar pois é uma atividade acadêmica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 10, apresento outro comando personalizado para a escrita e envio do 4º diário de bordo após a finalização das sessões de Teletandem:

Figura 10: Exemplo do comando para a escrita e envio do 4º diário de bordo após as interações



4º Diário de bordo (Diário + vídeo)

⋮

Rickison Cristiano · 12 de mar. de 2022 (editado: 23 de mar. de 2022)

Data de entrega: 14 de mar. de 2022, 12:00

Olá, turma! Vocês acabaram de realizar a 4ª interação de vocês e estamos ansiosos em saber como foi o debate sobre a temática dessa semana. Para isso, convidamos vocês a refletirem e escreverem um pouco sobre como foi a partir de alguns questionamentos, a saber:

1º Parte: O que você achou da temática? Te pareceu importante debater sobre a igualdade e a violência de gênero no contexto da América Latina? Percebeu semelhanças e diferenças na forma como os dois países, Brasil e México, tratam essa questão? De que forma você acha que esse tema influencia na sua formação docente enquanto futuro professor(a) de espanhol?

2º Parte: Como está o processo de aprendizagem da língua espanhola e da cultura? Você e seu/sua parceiro(a) continuam empolgados com o teletandem? Suas expectativas mudaram? O que vocês estão achando do tempo das interações? Está sendo suficiente? Vocês estão mais confortáveis?

Além disso, você acha que alguma alteração pode ser feita para que a qualidade melhore?

*O texto pode ser dividido em duas partes, mas vocês podem escrever sem apresentar essa divisão.

Ao final do diário, respondam:

O que aprendi hoje:
Vocabulário:
Pronúncia:
Aspectos culturais:

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante ressaltar que, após receber todos os diários de bordo reflexivos, eu os lia atentamente e fazia comentários, levantando observações e questionamentos sobre os comentários dos alunos. O objetivo era fazer com que eles percebessem e refletissem sobre os aspectos que eu apresentava e chamava atenção, que possivelmente não tinham notado por conta própria. Dessa forma, após fazer minhas inferências, os alunos respondiam por meio de comentários e reenviavam o diário de bordo. Era um movimento cíclico, conforme apresento na figura 11 a seguir:

Figura 11: Mediação feita através do diário de bordo no Google Sala de aula



Rickison Cristiano · 16 de mar. de 2022

Bom dia, [REDACTED]! Obrigado pelo envio do vídeo e do diário. Parabéns pela escrita, reflexões e interação. Tenho percebido, lendo seus diários, que as interações tem gerado bastantes reflexões. Que bom!

Parabéns!



[REDACTED] · 16 de mar. de 2022

Questões

1. Em relação ao que você e o [REDACTED] acreditam em relação a esse tema (percebemos um pouco o que destoa)?
- R. Não tivemos a oportunidade de falar de modo tão aprofundado na interação quanto ao tema, mas ambos concordamos em relação ao aborto nesta situação e sim eu acredito nesta situação e na carga emocional na relação mãe-bebê.
2. Essa é uma visão sua ou ela foi apresentada pelo [REDACTED] (devemos olhar também pelo lado da religião)?
- R. Construímos juntos no decorrer da interação, pois a partir da conversa, compartilhamos aspectos sobre a religião e o quanto ela impacta neste tema, uma vez que a igreja é contra o aborto, defendendo o direito a vida.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme mencionei previamente em Silva e Souza (2020), é necessário que o professor idealizador das práticas de Teletandem na instituição estabeleça parcerias e colaborações com instituições estrangeiras que desenvolvam atividades de ensino e pesquisa na área de Português como Língua Estrangeira, a fim de viabilizar justamente as interações dos estudantes brasileiros. Neste caso, para a oferta do Teletandem neste semestre, foi estabelecida uma colaboração com a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), especificamente com a *Mediateca*⁸⁸ da Escola Nacional de Linguística e Tradução (ENALLT), proporcionando sessões de Teletandem entre os alunos mexicanos e brasileiros, com a colaboração da Coordenadora Ma. María de la Paz Adelia Peña Clavel, da Professora assessora de PLE Me. Anelly Mendoza Díaz, responsável pelas sessões de Teletandem, com o suporte de Gaspar Rodríguez Cuellar, Técnico acadêmico na UNAM.

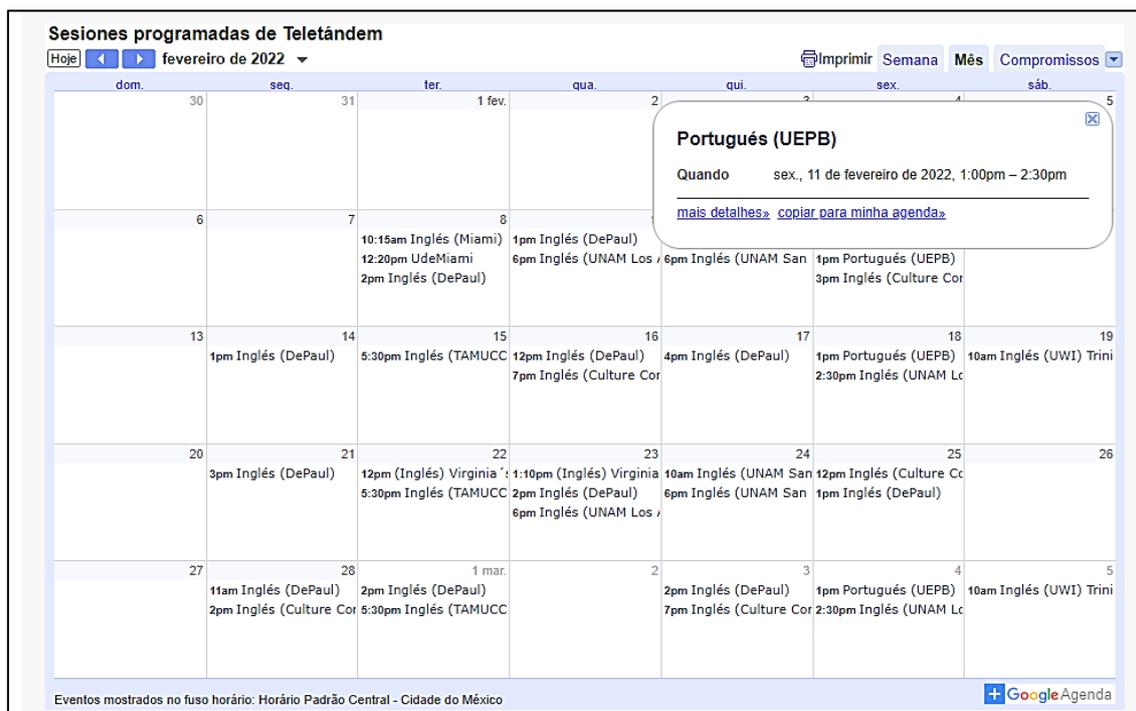
A Mediateca da ENALLT (UNAM) é um centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras dirigido a estudantes da graduação e pós-graduação (de diversas áreas), alunos matriculados em cursos do Centro de Línguas da ENALLT, estudantes do Curso de Formação de professores de línguas e culturas, bem como funcionários administrativos a UNAM, que buscam aprender e praticar alemão, chinês, francês, inglês, italiano, japonês, português e russo. Esses estudantes são acompanhados e orientados por assessores, ou seja, professores de línguas, oferecendo suporte acadêmico para que eles possam aprender considerando seus objetivos, necessidades e ritmos individuais. Há também a disponibilidade de vários recursos impressos e digitais para apoiar a aprendizagem autônoma dos idiomas.

Desse modo, a Mediateca tem realizado a prática de Teletandem por um longo período, com diversas universidades e pares linguísticos, tais como: espanhol-inglês, espanhol-italiano, espanhol-português brasileiro. No site da Mediateca, os estudantes encontram uma seção dedicada exclusivamente ao Teletandem, onde podem obter informações sobre seu conceito, as modalidades e o calendário das atividades⁸⁹ telecolaborativas na instituição. De acordo com a ilustração na figura 12:

⁸⁸ Para mais informações, consultar: <https://mediateca.enallt.unam.mx/>. Acesso em: 25 maio. 2023.

⁸⁹ Para visualizar o calendário das interações desenvolvidas pela Mediateca, consultar: <https://mediateca.enallt.unam.mx/tandem/>. Acesso em: 25 maio. 2023.

Figura 12: Sessões programadas de Teletandem na Mediateca



Fonte: Site da Mediateca (2023).

A figura 12 apresenta o calendário das práticas de Teletandem na UNAM, mais especificamente aquelas realizadas durante esta pesquisa. Na figura, são exibidos o dia, horário, idioma e a instituição parceira de cada interação. Não obstante, se faz necessário pontuar que modalidade de Teletandem oferecida na Mediateca é a Institucional Não-Integrada (Aranha; Cavallari, 2014), na qual as interações são reconhecidas pela instituição e contam com o planejamento e mediação de uma professora de PLE, porém não estão necessariamente inseridas no currículo ou em um curso de Ensino Superior.

5.2.3 As sessões de interação e mediação na prática telecolaborativa

Conforme escrevi na seção anterior, as sessões de Teletandem ocorreram na 2ª Unidade do semestre letivo 2021.2, correspondendo ao interstício de 14 de fevereiro a 13 de abril de 2022, entre os alunos da UEPB, inseridos na modalidade Teletandem Institucional Integrado, e os alunos da UNAM, inseridos na modalidade Institucional Não-integrado. Ao total foram realizadas 6 interações e 6 mediações em grupo nos dias 11 e 18 de fevereiro e 04, 11, 18 e 25 de março.

Devido a sua característica específica, as sessões aconteceram em formato e horário diferente das aulas do componente curricular. As interações ocorreram nas sextas-feiras, das 16h às 17h (horário de Brasília) e das 13h às 14h (horário do México). Já as

mediações aconteciam imediatamente após as interações, das 17h10 às 17h40 no Brasil, e das 14h10 às 14h40 no México. Nesse momento, tanto as interações como as mediações, passaram a ser realizadas via plataforma *zoom*, que oferece recursos que auxiliaram na condução e realização das atividades telecolaborativas. Destaco, por exemplo, a utilização da ferramenta *Breakout Rooms*⁹⁰, que permite a criação de até 50 salas simultâneas para que os pares pudessem realizar as suas interações e a possibilidade de nós administradores ingressarmos nas sessões dos alunos a qualquer momento, assim como a opção de gravar as videoconferências por longos períodos de tempo, possibilitando o armazenamento e posterior utilização dos registros nesta pesquisa.

Todos os estudantes, brasileiros e mexicanos, interagiram desde suas casas, utilizando seus próprios equipamentos, seguindo os protocolos de isolamento social. No entanto, é importante ressaltar que a UEPB ainda não possui um laboratório dedicado exclusivamente ao Teletandem, ao contrário da Mediateca, que oferece aos aprendizes um laboratório equipado com computadores, acesso à internet, microfones, fones de ouvido, webcams e suporte presencial, assim como outras universidades brasileiras, citando como exemplo a UNESP. Ressalto que, devido à pandemia, as atividades presenciais no contexto mexicano foram suspensas.

Em consonância aos objetivos estabelecidos nesta tese, foram realizadas 5 interações utilizando os Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) desenvolvidos por mim. Esses protótipos consistiam em materiais compostos por recursos multimodais, como vídeos, reportagens, notícias, charges, sinopses de filmes, poemas e outros materiais, acompanhados por perguntas que incentivavam a reflexão e o debate. O objetivo era promover práticas interculturais e decoloniais nos participantes, buscando SULEar as interações e, em específico, a formação inicial dos futuros professores de espanhol. Nesse sentido, os PDMIT Suleados apresentaram-se enquanto possibilidades de resistências decoloniais a currículos coloniais (matos, 2020a) na formação docente e no processo de aprendizagem de línguas. Não obstante, para a última interação, os alunos, juntamente com seus parceiros, decidiram o tema a ser abordado na sexta sessão.

Semanalmente, os alunos brasileiros e mexicanos recebiam antecipadamente, via e-mail e Google Sala de aula, respectivamente, o PDMIT com o tema da interação daquela semana, permitindo que se preparassem adequadamente. A seguir, listo os temas abordados nos PDMIT e, conseqüentemente, nas interações e mediações:

⁹⁰ Para conhecer mais, consultar: <https://support.zoom.us/hc/pt-br/articles/206476093-Enabling-breakout-rooms>. Acesso em: 31 maio. 2023.

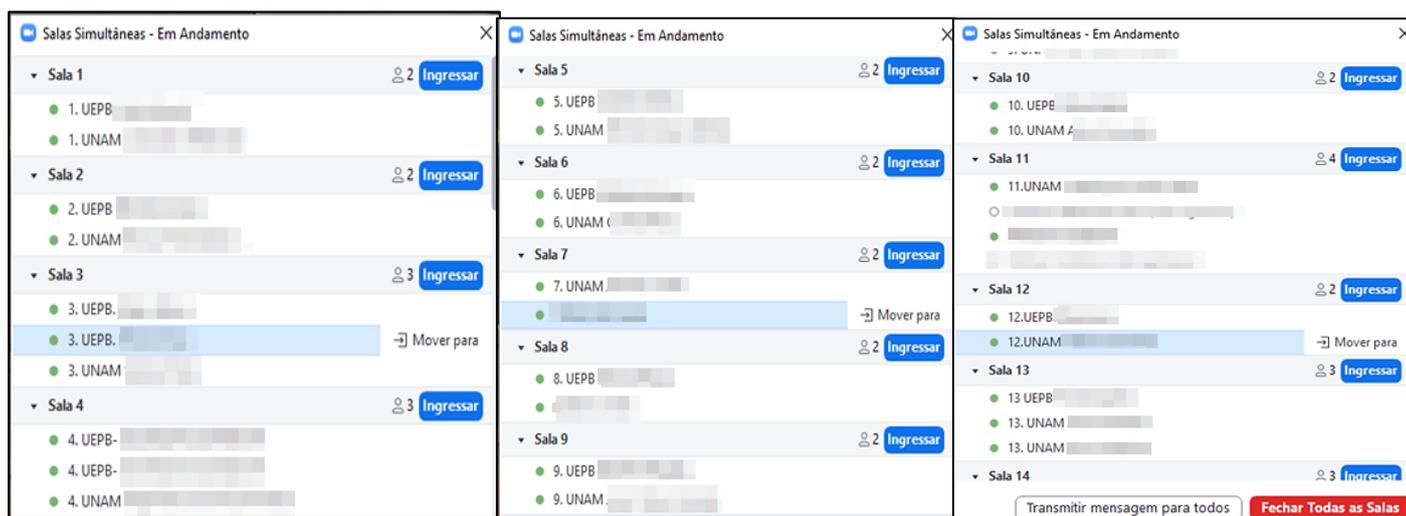
Quadro 8: Tema dos PDMIT para as interações no Teletandem

INTERAÇÃO	DATA	TEMA DO PDMIT
1ª Interação	11/02/2022	¿Somos Latinoamericanos? (vide apêndice E)
2ª Interação	18/02/2022	Os Povos Indígenas/Originários na América Latina (vide apêndice F)
3ª Interação	04/03/2022	Escritas Negras Femeninas Afrolatinas (vide apêndice G)
4ª Interação	11/03/2022	A igualdade e a violência de gênero na América Latina (vide apêndice H)
5ª Interação	18/03/2022	Discriminación Lingüística (vide apêndice I)
6ª Interação	25/03/2022	Tema livre

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dito isto, os aprendizes ingressavam previamente no *link*, criado e disponibilizado por nós mediadores, 10 minutos antes de iniciar as interações para uma conversa inicial durante a qual nós, toda a equipe do Teletandem, apresentávamos instruções, respondíamos a eventuais dúvidas e fazíamos o emparelhamento entre os estudantes. Para o emparelhamento, feito antecipadamente pelos mediadores, os alunos foram identificados por meio de um ID composto por um número, sigla da instituição e seu nome, por exemplo: *1.UEPB RICKISON*. Esse ID permitiu que todos os aprendizes fossem conectados de forma rápida com seus pares de interação, que também estavam identificados pelo mesmo número de ID. Por meio da ferramenta *Breakout Rooms*, os alunos foram redirecionados para salas privadas, onde puderam realizar suas sessões de Teletandem durante o tempo estipulado, isto é, uma hora de duração. A figura 13 representa a disposição dos pares em suas salas:

Figura 13: Disposição dos pares em suas salas de interação



Fonte: Dados da pesquisa.

Durante esse momento de pareamento, nós ficávamos atentos para realizar possíveis ajustes nas duplas, caso algum estudante faltasse, tivesse a conexão da sua internet falhando ou caso não estivesse conseguindo gravar as interações. Desse modo, nós podíamos ingressar nas salas e transmitir mensagens para todos.

Após o momento da interação, todos os alunos retornavam para a sala inicial para realizamos a sessão de mediação em grupo, mediada pela professora mexicana e pelos professores brasileiros. Neste momento, assim como acontece nas interações, foi proposto a alternância das línguas, com um dia dedicado ao português e outro ao espanhol, permitindo que todos os estudantes possam se expressar na língua estrangeira diante de todos.

Assim, no decorrer das mediações, conduzidas por mim e pelas professoras colaboradoras: Me. Anelly Mendoza Díaz, mexicana, e Esp. Helaine de Souza Maciel, brasileira, os aprendizes eram incentivados a compartilhar com o grupo as reflexões feitas com seus parceiros sobre a temática da semana. Eles se concentravam nos aspectos que mais os chamaram atenção, nas possíveis semelhanças e diferenças entre as culturas, bem como suas dificuldades, objetivos e progresso no processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao término de cada sessão de Teletandem, as alunas deveriam salvar todo o material gerado (áudio, vídeo e chat da interação) e compartilhá-lo na pasta destinada à sua dupla no *Google Drive*, que foi criada e disponibilizada pela equipe do Teletandem.

5.3 Os participantes da pesquisa

O componente curricular "Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem" contou com a matrícula de 10 alunas, entretanto, apenas 9 delas participaram integralmente de toda a disciplina, realizando, conseqüentemente, as sessões de Teletandem.

Com o objetivo de conduzir minha pesquisa de doutorado com essa turma, logo após a conclusão da primeira aula e a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, apresentei as alunas os objetivos da minha investigação e consultei-as acerca de sua participação. Solicitei que, ao final da aula, lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (vide apêndice C), em formato do *Google Forms*, disponibilizado no Google Sala de aula, devido ao contexto de isolamento social, e confirmassem sua vontade de participar da pesquisa, caso assim desejassem.

Após obter o consentimento das nove estudantes concordando em participar da pesquisa, foi disponibilizado o questionário inicial (vide apêndice J) para coletar informações pessoais, como o nome fictício pelo qual gostariam de ser chamadas durante a pesquisa, sua idade, período letivo, nível de proficiência em espanhol e informações acerca da (não) presença das Vozes do Sul em sua formação docente.

Na tabela a seguir, apresento a compilação dos dados gerados e coletados pelas 9 alunas ao longo da pesquisa e, especificamente, durante as interações de Teletandem:

Tabela 1: Compilação dos dados gerados e coletados na pesquisa

PARTICIPANTES⁹¹/ INSTRUMENTOS	Araújo	Auryslene	Gyna	Joyce	Juliana	Larissa	Marisol	Martins	Mel Ángel
Questionário Inicial	OK	OK	OK	OK	OK	Não fez	OK	OK	OK
Nº de Interações feitas	6	5	5	6	6	5	6	6	6
Nº de Interações gravadas (áudio e vídeo)	6	0 (Não gravou)	1	2	6	4	6	4	1
Diário de bordo produzidos	6	5	5	6	6	5	6	6	6
Relatório Final	Fez	Fez	Fez	Fez	Fez	Fez	Fez	Fez	Fez

Fonte: Dados da pesquisa.

⁹¹ Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios e alguns foram escolhidos pelas próprias participantes da investigação quando assinaram o TCLE.

Importante destacar que, de acordo com os dados apresentados na Tabela 1, nem todas as alunas conseguiram realizar e gravar as seis interações, conforme solicitado previamente. Isso ocorreu devido a questões técnicas inerentes ao uso de tecnologias ou mesmo por esquecimento. Das nove estudantes, somente três delas conseguiram gravar e disponibilizar em suas pastas os materiais das seis interações realizadas. Não obstante, nem sempre as estudantes brasileiras mantiveram o mesmo parceiro de interação. Foram feitos ajustes para garantir que todas pudessem interagir, formando duplas ou grupos de três pessoas devido a ausências das licenciandas ou dos parceiros mexicanos.

Ao final de todo o processo investigativo, visualizei uma grande quantidade de dados gerados, resultando no seguinte mapeamento:

Tabela 2: Mapeamento dos dados gerados

Instrumentos	Quantidade
Questionário Inicial	8 documentos em PDF
Nº de Interações feitas	51 interações
Nº de Interações gravadas (áudio e vídeo)	28 vídeos
Diário de bordo produzidos	54 documentos em PDF
Relatório Final	9 documentos em PDF

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos números apresentados na Tabela 2, visualizei que foram gerados e coletados uma quantidade significativa de dados ao longo da pesquisa. Desse modo, considerando o escopo e a complexidade do estudo, selecionei as alunas Araújo, Juliana e Marisol como participantes da pesquisa, a fim de garantir um olhar e uma análise mais aprofundada e consistente. Os critérios das escolhas pelas três participantes foram os seguintes: a) realizaram as 6 interações; b) disponibilizaram o material produzido de todas as interações; c) responderam ao questionário inicial; d) dedicaram-se durante todo o período letivo, demonstrando interesse e entusiasmo ao longo da preparação para as interações.

O Quadro 9 traz a síntese do perfil das participantes, apresentando informações como a idade, período letivo em que estava durante o momento em que os dados foram coletados, isto é, dezembro de 2021, a partir do questionário 1 (vide apêndice J).

Quadro 9: Síntese do perfil das participantes

Participante	Reside na cidade do Campus I	Idade	Período Letivo	Turno	Proficiência linguística
Araújo	Sim	29 anos	8º Período	Integral	Fala bem Escuta muito bem Ler muito bem Escreve bem
Juliana	Não	26 anos	10º Período	Noturno	Fala bem Escuta bem Ler bem Escreve bem
Marisol	Não	35 anos	9º Período	Diurno	Fala bem Escuta muito bem Ler muito bem Escreve bem

Fonte: Elaboração própria (2024).

Assim, observa-se no Quadro 9 o perfil das participantes Araújo, Juliana e Marisol, alunas pré-concluintes do curso de Letras – Espanhol da UEPB. Durante a pesquisa, elas realizaram todas as interações e mediações, participando assiduamente das discussões feitas durante as aulas teóricas.

Conforme descrito ao longo da tese, as cinco primeiras interações foram mediadas pelos PDMIT que eu mesmo elaborei e enviei antecipadamente para todos os pares. No entanto, para a última interação, foi dada a liberdade de escolha quanto ao tema. Portanto, no Quadro 10, apresento o registro das interações realizadas pelas participantes da pesquisa, incluindo datas, pares e temas abordados.

Quadro 10: Mapeamento das interações realizadas pelas participantes

ARAÚJO					
Interação	Data	Interagente UNAM ⁹²	Gravação	Duração	Tema
1ª Interação	11/02/2022	Miguel	Imagem e vídeo	49 min	¿Somos Latinoamericanos?

⁹² Todos os nomes dos alunos mexicanos são fictícios, visando preservar suas identidades.

2ª Interação	18/02/2022	Miguel	Imagem e vídeo	58 mim	Os Povos Indígenas/Originários na América Latina
3ª Interação	04/03/2022	Miguel	Imagem e vídeo	1h10 mim	Escritas Negras Femeninas Afrolatinas
4ª Interação	11/03/2022	Miguel	Imagem e vídeo	54 mim	A igualdade e a violência de gênero na América Latina
5ª Interação	18/03/2022	Larissa (brasileira) e Celina (mexicana)	Imagem e vídeo	59 mim	Discriminación Lingüística
6ª Interação	25/03/2022	Miguel	Imagem e vídeo	57 mim	Tema livre escolhido pela participante: Família

JULIANA

Interação	Data	Interagente UNAM	Gravação	Duração	Tema
1ª Interação	11/02/2022	Carol	Imagem e vídeo	1h14 min	¿Somos Latinoamericanos?
2ª Interação	18/02/2022	Carol	Imagem e vídeo	58 mim	Os Povos Indígenas/Originários na América Latina
3ª Interação	04/03/2022	Yolanda	Imagem e vídeo	48 mim	Escritas Negras Femeninas Afrolatinas
4ª Interação	11/03/2022	Carol	Imagem e vídeo	59 mim	A igualdade e a violência de gênero na América Latina
5ª Interação	18/03/2022	Carol	Imagem e vídeo	59 mim	Discriminación Lingüística
6ª Interação	25/03/2022	Carol	Imagem e vídeo	1h2 mim	Tema livre escolhido pela participante: Festivais e Cerimonias

MARISOL

Interação	Data	Interagente UNAM	Gravação	Duração	Tema
1ª Interação	11/02/2022	Valentina	Imagem e vídeo	52 min	¿Somos Latinoamericanos?
2ª Interação	18/02/2022	Valentina	Imagem e vídeo	1h	Os Povos Indígenas/Originários na América Latina
3ª Interação	04/03/2022	Valentina	Imagem e vídeo	1h 2 mim	Escritas Negras Femeninas Afrolatinas

4ª Interação	11/03/2022	Valentina	Imagem e vídeo	1h1 mim	A igualdade e a violência de gênero na América Latina
5ª Interação	18/03/2022	Agustín (mexicano) e Patrícia (brasileira)	Imagem e vídeo	53 mim	Discriminación Linguística
6ª Interação	25/03/2022	Valentina	Imagem e vídeo	1h2 mim	Tema livre escolhido pela participante: Festivais e Cerimonias

Fonte: Elaboração própria (2024).

Parece-me importante pontuar que, nesse momento, o meu olhar está voltado apenas para as aprendizes brasileiras, apesar de considerar que tantos os alunos da UEPB quanto da UNAM passaram pelo processo de suleamento e desenvolveram práticas interculturais e decoloniais mediadas pelos PDMIT, conforme algumas transcrições das interações evidenciaram tal assertiva.

Não obstante, para esta tese, o foco será dado às quatro primeiras interações de cada participante brasileira, juntamente com os quatro PDMIT utilizados ao longo da prática telecolaborativa. A escolha se justifica tanto pela densidade e complexidade do corpus gerado, quanto pela representatividade e profundidade das reflexões e discussões realizadas durante as sessões. Além disso, as quatro interações mostraram-se representativas das dinâmicas presentes no Teletandem, bem como oferecem amostras que evidenciam o processo de suleamento das futuras professoras de espanhol e como elas (des) constroem sentidos e prática (de) coloniais ao longo da prática telecolaborativa, atingindo, portanto, os objetivos propostos para este estudo.

5.4 Procedimentos e instrumentos de geração e coleta de dados

Considerando o objetivo desta tese, desenvolvi a pesquisa levando em consideração alguns procedimentos metodológicos e instrumentos com o intuito de gerar e coletar dados, os quais se entrelaçaram ao longo do desenvolvimento do Componente Curricular. Dito isso, para compor o corpus da pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos de geração e coleta de dados, incluindo: um questionário inicial, a gravação das sessões e interações de Teletandem em áudio e vídeo, realizadas pelas participantes e por mim, respectivamente, a elaboração de diários de bordo reflexivos pelas licenciandas após cada interação, o relatório final após a conclusão das atividades telecolaborativas.

O **primeiro procedimento**, contemplou uma análise documental de caráter preliminar, isto é, **identificação e análise** do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus Campina Grande*. Nesse momento, deteve minha atenção às ementas dos Componentes Curriculares a fim de **observar e identificar** as Vozes do Sul presentes ou não no currículo formativo dos futuros professores de Espanhol.

Dando continuidade à primeira fase da pesquisa, na segunda etapa entrei em contato com os alunos matriculados na disciplina "Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via teletandem". Solicitei que eles respondessem, antes das interações no Teletandem, um **Questionário inicial** online, disponibilizado gratuitamente através do Formulários Google (vide apêndice J).

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira parte, intitulada "Informações iniciais", consistiu em 5 perguntas que buscavam coletar dados pessoais dos participantes. A segunda parte, por sua vez, "dados linguísticos, pedagógicos e formativos", continha 17 perguntas, sendo 16 subjetivas e 1 objetiva. Essas questões abordavam o nível de proficiência que os participantes acreditavam ter na língua espanhola, suas concepções sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a presença e importância atribuída à Espanha e à Hispano-América, especialmente à América Latina, em sua formação docente ao longo do curso de Letras – Espanhol.

No **segundo momento**, após ter estudado e analisado a (não) presença das Vozes do Sul no PPC e as respostas dos alunos ao questionário, eu pensei nas temáticas dos PDMIT que perpassariam as interações de Teletandem, com o objetivo de SULEar a formação dos licenciandos. Concomitantemente a essa atividade, eu, como pesquisador e professor-estagiário da disciplina, intervi acompanhando o desenvolvimento de todo o componente curricular, cujo objetivo era promover reflexões sobre a presença das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem e a realização do intercâmbio virtual com o propósito de desenvolver práticas interculturais e decoloniais.

No **terceiro momento**, realizado após as reflexões teórico-metodológicas apresentadas no decorrer do componente curricular, os alunos realizaram as sessões de interação com seus parceiros hispânicos, alunos da UNAM, a partir dos PDMIT elaborados na segunda etapa da pesquisa. Nesse momento, após cada interação, os discentes participaram das sessões de mediação feitas comigo, pela professora mexicana e pela outra professora brasileira, colaboradora do projeto. Nós mediamos esses encontros reflexivos, utilizando a mediação estratégica, para obter informações sobre o

desenvolvimento das interações e suscitar possíveis reflexões sobre as práticas decoloniais e interculturais durante os encontros, com o objetivo de promover o suleamento.

Todos esses momentos foram gravados utilizando o recurso próprio da plataforma Zoom. As interações foram gravadas por cada par de estudantes, enquanto as mediações foram gravadas pela equipe do Teletandem. Em seguida, solicitei aos discentes que disponibilizassem as gravações em **áudio** e **vídeo** em suas pastas no *Google Drive*, para que eu pudesse realizar a catalogação, análise e posterior transcrição dos trechos utilizados nesta tese.

Após as sessões de Teletandem, as futuras professoras de espanhol produziram os **diários de bordo reflexivos**, que também foram considerados como instrumentos para a geração e coleta de dados. Nesse espaço, as participantes pontuaram questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem do espanhol, assim como as práticas interculturais e decoloniais presentes e desenvolvidas nas interações.

Ao final do componente curricular, as discentes elaboraram o **Relatório final das atividades telecolaborativas** registrando aspectos técnicos e formativos presentes e gerados ao longo de toda a experiência no Teletandem. Registrou-se os aspectos positivos e negativos, bem como os recursos didáticos utilizados por elas e seus parceiros durante o processo de aprendizagem colaborativa de LEs.

A seguir, apresento o Quadro 11 que proporciona uma forma sistemática de visualização dos instrumentos utilizados para a geração e coleta de dados nesta pesquisa. Para tanto, evidencio a sua **natureza**, descrevendo a forma como cada um desses instrumentos foram aplicados e o tipo de informação buscada; o **material documentário gerado**, referindo-se os documentos e registros que foram resultados dos instrumentos; o/a **objetivo/finalidade**, expondo os propósitos específicos de cada instrumentos e de que modo eles contribuíram para alcançar os objetivos propostos; os **procedimentos de organização dos dados** descrevendo as etapas adotadas para organizar e analisar os dados; e por último o **momento da pesquisa**, indicando quando o instrumento foi aplicado.

Quadro 11: Síntese dos instrumentos de geração e coleta de dados

Instrumento	Natureza	Material documentário gerado	Objetivos/Finalidade	Procedimentos de organização dos dados	Momento da pesquisa
-------------	----------	------------------------------	----------------------	--	---------------------

Questionário Inicial	Texto escrito	Questionários respondidos em documento Word no Google Classroom.	Verificar informações referente aos conhecimentos na língua espanhola, conhecimentos sobre as Vozes do Sul latino-americana ao longo de sua formação docente e perspectivas com o Teletandem.	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o perfil dos participantes a partir das informações apresentadas; - Obter informações a respeito da (não) presença das Vozes do Sul latino-americanas na formação docente. 	No início da pesquisa – antes das interações de Teletandem.
Gravações das 4 Interações⁹³	Vídeo (Voz e imagem)	Transcrições em documentos do Word.	<p>i) Observar e Identificar possíveis práticas interculturais e (de) coloniais presentes durante as interações entre os participantes;</p> <p>ii) Verificar de que forma as Vozes do Sul latino-americanas foram abordadas, compreendidas e discutidas pelas participantes ao longo das interações de Teletandem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir as interações; - Mapear possíveis práticas interculturais e (de) coloniais; - Transcrever trechos de interações - Visualização das interações; - Transcrição; - Destacar as contribuições dos PDMIT nas interações e na formação docente; 	Ao longo de toda a pesquisa
Gravações das Sessão de mediação⁹⁴	Vídeo (Voz e imagem)	Transcrições em documentos do Word.	Visualizar, após a mediação estratégica, informações a respeito do desenvolvimento das interações e possíveis reflexões e práticas decoloniais e interculturais.	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir as mediações; - Identificar a participação das alunas colaboradoras na pesquisa, com vistas a mapear possíveis reflexões interculturais e decoloniais; - Destacar as possíveis menções aos PDMIT e suas contribuições; 	Ao longo de toda a pesquisa

⁹³ Ao total, foram 12 horas de gravação utilizadas nesta tese.

⁹⁴ Devido à natureza digital, alguns vídeos das sessões de mediação foram corrompidos ou excluídos. Foram analisadas 3 horas de sessão de mediação.

				- Transcrever trechos das mediações.	
Diário de bordo reflexivo (12 diários)	Texto escrito	Diários respondidos em documento no Word no Google Classroom.	<p>i) Observar as reflexões realizadas pelos participantes após as interações a respeito dos aspectos linguísticos e culturais;</p> <p>ii) Depreender, a partir das reflexões, traços de práticas interculturais e decoloniais em vista de um possível suleamento.</p> <p>iii) Verificar as contribuições e potencialidades dos PDMIT.</p>	<p>- Destacar trechos que demonstrem, a partir das reflexões, indícios de práticas interculturais e decoloniais relevantes para a análise.</p> <p>- Observar as contribuições dos PDMIT nas interações e na formação docente;</p>	Após cada interação
Relatório Final das atividades telecolaborativas	Texto escrito	Texto escrito em PDF no Google Classroom.	Obter informações específicas a respeito da participação no Teletandem, visualizando como avaliam as experiências e possíveis contribuições no aprendizado do espanhol e na sua formação docente.	- Identificar as perspectivas dos próprios licenciandos após finalizar a experiência no Teletandem, focando especificamente nas possíveis contribuições na sua formação docente e no seu desenvolvimento na língua espanhola.	Ao final do Componente Curricular.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Acredito que para esta investigação se fez necessário lançar mão desses instrumentos, apresentados no Quadro 11, uma vez que “em um desenho de pesquisa, os instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados para que se possam levantar dados suficientes, cuja análise permita atingir os objetivos e responder às perguntas da pesquisa” (Vieira-Abraão, 2006, p. 260). Assim, os dados analisados e triangulados contribuirão para a observação do que é singular, no que se refere ao espaço que o suleamento apresenta na formação inicial das professoras de língua espanhola, assim como, que práticas interculturais e decoloniais elas efetuam nesse percurso formativo mediado pelo Teletandem.

5.5 Procedimentos de análise de dados

A análise de dados, segundo Ludker e André (1986), significa direcionar seu olhar por completo para todos os dados coletados e gerados durante a pesquisa. Em um primeiro momento, o pesquisador organiza todo o material, realiza uma leitura, divide-o em partes e busca encontrar temas e padrões relevantes. No segundo momento, os temas e os padrões são reavaliados no intuito de estabelecer outras relações e inferências de forma mais elevada.

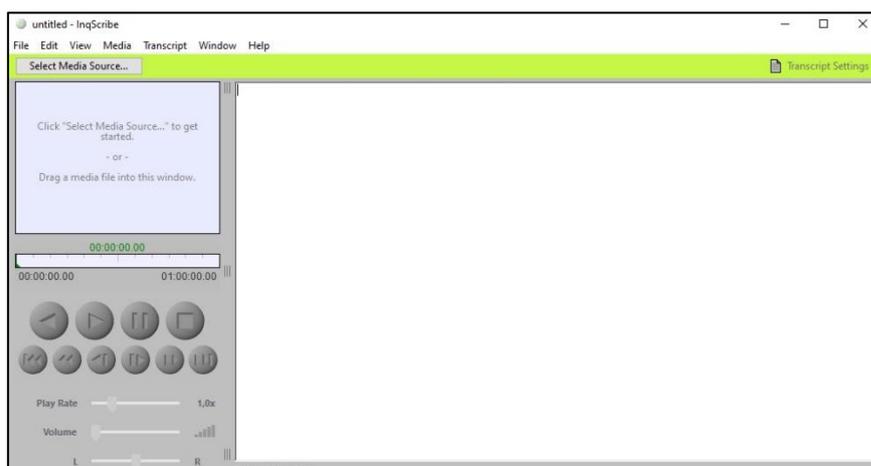
Nesse sentido, o primeiro procedimento realizado foi a leitura, de modo separado, dos instrumentos de geração e coleta de dados utilizados durante o percurso investigativo, cuja natureza era o texto escrito: questionário inicial, diário de bordo reflexivo e o relatório final das atividades telecolaborativas. Concomitante à essa leitura, fui destacando na cor amarela e adicionando alguns comentários aos trechos em que, ao meu ver, caracterizavam-se sentidos e práticas interculturais e decoloniais, bem como indícios de suleamento na formação docente, frutos das interações mediadas pelos PDMIT.

O segundo procedimento diz respeito ao mapeamento das sessões de interação e mediação no Teletandem gravadas pelo *Zoom*. Esse momento consistiu em assistir primeiramente aos vídeos das interações de cada participante e realizar anotações sobre todas as sessões, contendo o tempo e um comentário a respeito do que estava sendo discutido. Os que apresentavam relação com a temática e que poderiam ser utilizados posteriormente para a análise dos dados eram destacados também na cor amarela. Em seguida, assisti aos vídeos das mediações focando somente nas partes em que as participantes da pesquisa colaboravam apresentando suas reflexões, realizando, desse modo, os mesmos procedimentos feitos nas interações.

Para tanto, utilizei o *software Inqscribe*⁹⁵, programa usado para realizar transcrições profissionais, sendo compatível com vários arquivos de áudio e vídeo. Nele foi possível controlar a velocidade da fala, isto é, diminuir a velocidade para que eu conseguisse escutar com mais exatidão os diálogos em português e em espanhol e realizasse manualmente as transcrições. Um dos pontos positivos e que facilitou esse processo diz respeito a sua interface que me possibilitou assistir as interações e transcrevê-las na mesma janela, uma vez que o seu painel dispõe de um espaço para passar o vídeo com comandos específicos para tocar, parar, avançar ou recuar partes do vídeo e outro para escrever, sem fazer uso de outro programa de texto, por exemplo.

⁹⁵ Disponível em: <https://www.inqscribe.com/>. Acesso em 20 out. 2023.

Figura 14: Interface do *InqScribe*



Fonte: *Print screen* da tela do *InqScribe* (2023).

As transcrições, após serem feitas manualmente no *InqScribe*, foram sistematizadas em documento *Word* para cada participante, contendo seus nomes reais e fictícios escolhidos para a pesquisa, divididas por sessão: interação ou mediação, de modo que durante a análise pudessem ser facilmente encontradas e utilizadas como excertos.

Nesse sentido, considerando a necessidade da triangulação dos dados, de modo que as análises pudessem revelar o possível suleamento e o desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais na formação inicial de professores de espanhol a partir das interações de Teletandem mediadas pelos Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) Suleados, adotei a **análise episódica**, inspirando-me nos procedimentos inicialmente adotados por Kilomba (2019) e, posteriormente, por Moreira Júnior (2022). Essa perspectiva metodológica me possibilitou olhar para as interações que ocorreram a partir das temáticas presentes nos PDMIT, criando, conseqüentemente, uma *sequência de cenas* que evidenciam (i) o processo de suleamento da formação docente vivenciado *com e a partir* das Vozes do Sul em cada interação, (ii) de que forma cada tema foi abordado e debatido, e (iii) como essas discussões impactaram as participantes enquanto cidadãos e futuras professoras.

A triangulação dos dados ocorreu de forma contínua, construída através de diferentes instrumentos de pesquisa. A cada episódio, isto é, a cada interação analisada, eu direcionava minha atenção para meus dados, selecionando-os com o objetivo de estabelecer relações entre eles. Para tanto, esta tese contou com 4 episódios, referindo-se às quatro interações analisadas a partir das temáticas de seus PDMITs, que podem ser entendidos como amostras de resistências decoloniais à currículos que trazem perspectivas coloniais, conforme propõe Matos (2020a), ou em outras palavras “cenas ou

fotografias que descrevem o contexto e interpretam discursos, as quais revelam não somente a problematização do tema social discutido [daquela interação], mas também a existência dele e outros problemas na vida dos sujeitos” (Moreira Júnior, 2022, p. 129) que estão em processo de aprendizagem da língua espanhola e de formação docente para ensinar esse idioma.

Esse caminho analítico, segundo Kilomba (2019, p. 90), se apresenta “como uma forma de interpretação que dá espaço a novas linguagens e novos discursos, e que está preocupada com a produção de subjetividade”. Outrossim, é também um meio de transgredir o modelo tradicional de fazer pesquisa e analisar dados que perpetua a academia (Kilomba, 2019).

Faz-se necessário destacar também que os episódios estão apresentados de forma sequencial, isto é, na ordem em que as interações ocorreram. No entanto, isto não quer dizer que a interpretação e a análise dos dados ficaram presas ao tema da interação e à questão cronológica, pois a vivência e as reflexões realizadas pelas participantes e destacadas por mim são resultados das vivências antes, durante e após as sessões de Teletandem, um processo contínuo. Nesse sentido, em alguns momentos o leitor poderá encontrar menção a outros episódios, outros temas que possuem alguma relação ou sentido construídos pelas futuras professoras.

Com isso, gostaria de pontuar que não há um caminho melhor ou mais correto para analisar dados em uma pesquisa qualitativa. O que deve ser levado em consideração é a “sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (Ludke; André, 1986, p. 42).

CAPÍTULO 6 - VIVÊNCIAS COM E A PARTIR DAS VOZES DO SUL: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ELE MEDIADA PELO TELETANDEM⁹⁶

No mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis (Maldonado-Torres, 2008b, p. 108-109).

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados e coletados ao longo desta investigação, enfocando - de forma *amalgamada* - três aspectos suleadores desta pesquisa, a saber: i) a forma como as Vozes do Sul latino-americanas foram abordadas, compreendidas e discutidas pelas professoras de espanhol em formação inicial durante suas interações de Teletandem; ii) sentidos e práticas interculturais e (de) coloniais revelados no Teletandem; iii) contribuições dos PDMIT como mediadores no processo de suleamento na formação de Professores de Espanhol e no desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais.

Apresento, a seguir, os quatro *episódios* que criam uma *sequência de cenas* de um possível suleamento na formação docente das participantes, as quais nomeio de: i) Nossa gente, nossa história: (Re) descobrindo a América Latina e a identidade latino-americana; ii) Nós (re) existimos: Povos indígenas/originários na América Latina; iii) Escritas negras femininas afrolatinas na formação de professores de ELE; iv) Reflexões sobre a igualdade e a violência de gênero na América Latina

6.1 Nossa gente, nossa história: (Re) descobrindo a América Latina e a identidade latino-americana

“Soy América Latina un pueblo sin piernas, pero que camina
¡Oye!”
(Latinoamérica – Calle 13)

⁹⁶ Academicamente, sabe-se que as seções teóricas que antecedem as análises são responsáveis por apresentar as reflexões e as considerações feitas por estudiosos, teóricos e críticos que subsidiarão, posteriormente, as análises. Nesse sentido, destaco que, ao longo das minhas análises dos episódios nesta seção, ademais de recuperar conceitos e reflexões já apresentados anteriormente, apresento, quanto necessário, novos conceitos e reflexões teóricas que contribuem com as análises episódicas realizadas naquele momento.

Refletir a respeito da América Latina e, conseqüentemente, da identidade latino-americana ocasiona lembrar o período colonial que marcou um conjunto de países⁹⁷ que foram colonizados pelos europeus, sendo eles espanhóis, franceses, portugueses, dentre outros. Essa unidade geográfica e espaço de produção cultural próprio (Pizarro, 2004; Paraquett, 2018) traz consigo marcas do colonialismo que perduram até os dias atuais, na qual impôs relações de poder em detrimento às classificações raciais/étnicas da população, advindas da colonialidade do poder a partir da noção de *raça* (Quijano, 2005).

Conforme dito ao longo desta tese, especificamente no Capítulo 4, a construção dessa categoria mental *raça* foi responsável pela criação de novas identidades na América, como: índios (indígenas), negros e mestiços, associadas às hierarquias como forma de consolidar as relações de dominação que foram estabelecidas pela conquista (Quijano, 2005). Em vista disso, aqueles e aquilo que fugia/foge do modelo europeu, passa a ser considerado supostamente inferior e subdesenvolvido, contribuindo para a construção negativa e periférica de identidades culturais latino-americanas (Lessa, 2013).

Em vista disso, diversos estudos (Lessa, 2013; Lima, 2014; Paraquett, 2018; Alexandre, 2019, dentre outros) têm discutido justamente a respeito da (não) compreensão da América Latina e a (não) identificação enquanto latino-americano por parte dos brasileiros. Esse fator se dá por meio dos discursos colonialistas e das representações sociais que silenciam, apagam ou inferiorizam a imagem desse continente que apresenta um passado histórico, político e social com o Brasil. Não obstante, essa perspectiva acaba influenciando, também, no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola e na formação de professores para essa língua estrangeira, uma vez que há ainda uma predominância e valorização do contexto Peninsular e suas variedades em detrimento dos povos hispano-americanos e suas variedades, levando a um apagamento e invisibilidade da América Latina nesse contexto.

Nesse sentido, faz-se necessário que nossa sala de aula seja um espaço que possibilite uma aprendizagem ampla, possibilitando aos nossos alunos o desenvolvimento de competências linguísticas-interculturais e comunicativas e, sobretudo, a promoção da cidadania e da consciência crítica frente, por exemplo, aos processos sócio-históricos e políticos que os países de língua espanhola e os de língua portuguesa passaram e que constituem a América Latina (Lessa, 2013; Paraquett, 2018; Matos, 2020a). Para tanto,

⁹⁷ Segundo Souza (2011, p. 2011) a América Latina corresponde a uma região com “mais de 700 milhões de habitantes e envolve ao todo, 12 países da América do sul, 07 América Central e 14 do Caribe, ou seja, os países que estão abaixo do Rio Grande – rio que separa México dos EUA. Sua superfície total é de 21.000 quilômetros quadrados tendo como idiomas principais o português, o espanhol, o inglês e diversas línguas indígenas”.

faz-se necessário repensar a formação dos professores de espanhol, na qual os currículos foram e, por vezes ainda são construídos a partir de aspectos coloniais (Castro-Gómez, 2007; Matos, 2020a), que contribuem nos processos de apagamentos e silenciamentos e na manutenção da visão e representação eurocêntrica da língua e cultura espanhola, do saber, do ser, do agir e dentre tantas outras instâncias.

Assim, advogo por uma formação docente que passa a dar protagonismo as Vozes do Sul, dar visibilidade aos povos latino-americanos, suas línguas e culturas que foram silenciadas e ocultadas ao longo da história, rompendo com visões e discursos hegemônicos. Faz-se necessário, por tanto, ouvir essas vozes latino-americanas de modo que tenhamos acesso “a descolonização de saberes e o conhecimento de outras versões da história, a sensibilização e a construção de uma ética voltados para a justiça social, o reconhecimento da diversidade cultural e o respeito às diferenças, um projeto de integração latino-americana” (Lessa, 2010, p. 214).

De acordo com Matos (2020a), essa consciência ética e política, da valorização às Vozes do Sul e do seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem de ELE e da formação docente é um caminho em direção ao nosso suleamento, em um processo decolonial.

Nesse sentido, para a primeira interação de Teletandem, com vistas a SULEar a formação de professoras de espanhol, desenvolvendo práticas interculturais e decoloniais, o primeiro PDMIT foi elaborado com o tema “¿SOMOS LATINOAMERICANOS?”. O objetivo era fazer com que os pares de aprendizes, brasileiros e mexicanos, pensassem e refletissem inicialmente a respeito da América Latina e, conseqüentemente, da identidade latino-americana que os atravessa enquanto indivíduos pertencentes à essa cultura.

Para a realização da interação, os pares de interagentes se prepararam previamente, de modo que puderam escutar e analisar o videoclipe da música “*Latinoamérica*”⁹⁸ do grupo porto-riquenho *Calle 13*, ler a reportagem que tratava sobre a problemática existente entre os brasileiros a respeito do (não) reconhecer-se enquanto uma pessoa latina e as oito perguntas presentes no PDMIT (vide apêndice E) que levaram os aprendizes a refletirem sobre toda a temática, evidenciando quais são as percepções do seu interagente, bem como a sua cultura.

Nesse sentido, a primeira interação das três participantes foi iniciada com suas apresentações pessoais e o estabelecimento dos acordos presentes na aprendizagem telecolaborativa, isto é, quando e como as correções linguísticas aconteceriam e com qual

⁹⁸ Link do videoclipe: https://www.youtube.com/watch?v=jW9_mFAGO0E. Acessado em: 08 set. 2023.

língua estrangeira iniciariam a interação. Após esse momento, todos os interagentes seguiram para o PDMIT, especificamente para a primeira pergunta⁹⁹, fazendo com que eles comentassem sobre o que havia chamado mais atenção na música, no videoclipe e na reportagem.

Ao discutirem especificamente a respeito da música “*Latinoamericano*”, as participantes demonstraram percepções semelhantes acerca da sua mensagem e do que representa, embora suas vivências individuais variam de forma positiva e negativa. Araújo, por exemplo, afirma para Miguel, seu parceiro, que já conhecia a canção e que ela não é uma das suas favoritas pois já realizou muitas atividades e trabalhos relacionados a ela durante a universidade. Desse modo, a estudante brasileira pede para que ele comente primeiro para que em seguida explique suas considerações, como podemos perceber no excerto seguinte:

Excerto 1:

Miguel: ¿Qué piensas tú de la canción de latinoamerica? creo que tiene mucho contenido, ¿no?

Araújo: **no es una de las mis canciones favoritas...**yo ya la escuché e hice trabajo con ella... pero... como puedo decir qué:: bueno, yo voy a dejar que hables para que después yo hable... tienes el espacio ahora.

Miguel: Bueno:: **creo que la canción habla de una realidad... eh... Latinoamérica... bueno, se centra en una realidad latinoamericana que es difícil para todos los pueblos latinos, no? hay una parte que dice "no tienes pies pero que camina"... y:: es cierto, ¿no? que ha sido en general las culturas latinoamericanas han sido muy violentadas a lo largo de la historia por muchas razones... nos han robado la identidad... nos han sacado todo para imponernos otras...**

Araújo: Sí...

Miguel: también parte de los cambios sociales que pasa todo el tiempo... eh:: **a mí me gusta la canción**, pues la he escuchado en vivo y... creo **que... es fuerte... considero que es una canción un poco fuerte pero que sí:: hay más allá de la canción...**

Araújo: Sí...

Miguel: [...] y me hubiera gustado para ser sincero... que tuviera una parte más larga de portugués porque es un pedazo pequeño, ¿no?... que dice "tu não podes comprar o vento, tu não podes comprar o sol"[...] y:: é linda... **eu sinto que é uma canção, uma música mas também falta falar de outros tópicos para que seja mais completa.**

(Araújo e Miguel, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

Nesse primeiro momento, é possível depreender a experiência positiva que Miguel teve com a música antes de realizar a interação, pois já havia escutado ao vivo, diferentemente de sua parceira, Araújo. Ele afirma gostar da canção e ressalta que ela apresenta somente uma das realidades existentes na América Latina, enfatizando as dificuldades que os povos latino-americanos passam. Nesse sentido, desde uma visão

⁹⁹ 1) ¿Qué fue lo que más te llamó la atención en la canción, en el videoclip y en el reportaje?

crítica e intercultural, Miguel ao citar um dos trechos que lhe chamou atenção e que é um dos mais conhecidos popularmente, “*Un pueblo sin piernas, pero que camina*”, rememora as violências que aconteceram no continente com a colonização e opressão realizada pelos europeus no que diz respeito ao apagamento das identidades culturais e linguísticas dos povos originários e indígenas, mas que, frente a tudo isso, resistiram.

Nessa perspectiva, o diálogo entre Araújo e Miguel é um exemplo concreto da interculturalidade e de uma visão decolonial. Isso decorre primeiramente quando o estudante mexicano apresenta um interesse genuíno pela presença do português na canção “Latinoamérica”, demonstrando uma consciência crítica sobre a falta de representatividade do Brasil e de sua língua. Aqui, a língua pode ser entendida tanto como um marcador cultural quanto uma ferramenta de resistência. Seu comentário sugere o desejo que a pluralidade latino-americana seja reconhecida e valorizada, apresentando uma postura decolonial, criticando a invisibilidade dessa voz que tem sido, historicamente, marginalizada dentro do próprio contexto latino-americano, dominado, muitas vezes, pela língua e cultura hispânica.

Ao longo da interação, é possível inferir que a licencianda também está de acordo com os apontamentos realizados pelo estudante mexicano, contribuindo, logo em seguida, com a discussão:

Excerto 2:

Araújo: [...] qué a veces... cuando intentamos poner muchas cosas en una música ... a veces es como si perdiera un poco eh:: tal vez la esencia de la canción, sí? entonces a veces no es que le hace falta poner muchas cosas pero que puedas utilizar el tema que está hablando de modo más profundizado... eh esa parte realmente "**no se puede comprar el sol, no se puede comprar el viento**", **para mí es muy interesante** que... es como sí...es como si fuera no:: **se dice que las personas no están abiertas...qué:: la dignidad y eh:: que la gente realmente ahora tiene esta posibilidad de tomar decisiones también, que no están a venta, que no pueden por un precio, que dinero no va a cambiar eh:: digamos un poco su modo de ser, su historia, eso, su historia, y::** es interesante también cuando escuchas realmente para comprender la letra, solamente cuando escuchas la música para... solamente para escuchar... es esto que es importante que a veces escuchamos mucho para escuchar y no reflexionamos sobre la canción que escuchamos. (Araújo e Miguel, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

No excerto 2, Araújo apresenta, primeiramente, sua visão em relação as superficialidades que algumas músicas trazem ao abordar algumas temáticas, indo ao encontro dos apontamentos feitos por Miguel. Em seguida, a estudante brasileira cita o trecho da canção que mais lhe chamou atenção: “*Tú no puedes comprar al viento; Tú no puedes comprar al sol; Tú no puedes comprar la lluvia; Tú no puedes comprar el calor*”,

apontando, desde uma perspectiva crítica, que atualmente as pessoas não estão mais suscetíveis ao comércio e a exploração. Nesse momento, a identidade e a história não podem ser mais comercializadas, não estão à venda e não podem ser reduzidas a produtos, assim como aconteceu no período das invasões, quando portugueses ofereciam objetos sem nenhum valor aos indígenas, tais como espelhos e escovas de cabelo, em troca dos nossos ouros.

Diferentemente do par anterior, Juliana e Carol decidiram assistir o videoclipe na interação para que pudessem comentar a respeito. Após esse momento, a estudante mexicana perguntou a Juliana se ela havia gostado da música:

Excerto 3:

Carol: [...] y ¿te gustó el video y la canción?

Juliana: **sí, es muy interesante**

Carol: ¿cómo?

Juliana: Sí, es muy interesante... ¿se dice interesante?

Carol: Sí... ese grupo es de Puerto Rico, no es de México me confundí eh:: y sí, **esa canción eh:: se me hace muy... eh:: muy bonita y muy interesante porque eh:: justo habla de ... pues de la unión que tenemos los países latinoamericanos, ¿no?**

Juliana: Sí, sí...

Carol: eh:: por eso cuando yo empecé a aprender portugués primero fue porque yo lo había escuchado pero... eh:: de portugués europeo, pero **ya después empecé como a ver más la cultura brasileña y de otros países de África y así?! y... me llamó más la atención y también porque pues estamos eh:: bueno un poquito cerca pero pues somos latinoamericanos y creo que tenemos mucho que compartir... como culturas...**

(Juliana e Carol, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

No excerto 3, visualiza-se que o diálogo inicial esteve voltado especificamente para o contato com o videoclipe e a música presente na interação. Logo após Juliana responder afirmando ter gostado da música, Carol também compartilhou da mesma opinião e mencionou os motivos pelos quais a fizeram gostar, ressaltando que a letra da música discute a respeito da união que os países latino-americanos possuem. Acredito que se faz necessário destacar o verbo “*tenemos*” utilizado pela aluna mexicana, conjugado no tempo presente, na primeira pessoa do plural – *nosotras (os)*, afirmando a sua identidade e de Juliana enquanto latinas. Juliana também concorda com as considerações feitas pela sua parceira.

Não obstante, a experiência com a música que retrata e evidencia, em um primeiro momento, a América Latina, seus povos e suas culturas, fez com que discutissem de que forma ocorreu o contato com os idiomas – PLE e ELE – e como se deu o processo da aprendizagem. Carol, por exemplo, informou que iniciou sua aprendizagem pelo

português europeu mas que, posteriormente, acabou se interessando mais pelo português falado no Brasil e nos países africanos. Nesse ponto, é possível observar um importante reconhecimento da estudante mexicana sobre outras nações lusófonas, como os países africanos, como Angola, Moçambique, Cabo Verde, entre outros, que compartilham não somente a língua, mas também a história da colonização. Esse aspecto evidencia a ligação histórica entre essas nações e os povos latino-americanos, que também sofreu e ainda sofre com as marcas da colonização, opressão e resistência.

Tal aproximação especificamente com o português brasileiro se deu a partir da afinidade cultural que nós latino-americanos compartilhamos, em específico, Brasil e México. Essas perspectivas evidenciam a relação indissociável entre língua e cultura (Silva, 2020) e de como a aprendizagem de uma LE está relacionada, também, ao processo de identificar-se com as práticas socioculturais dos sujeitos que falam essa língua e a história compartilhada de opressão e de resistência as colonialidade.

Por outro lado, após escutar sua parceira mexicana e concordar com o que lhe foi apresentado, Juliana compartilhou como ocorreu o seu contato com a língua espanhola e como se deu o processo de aprendizagem, exposto no excerto 4:

Excerto 4:

Juliana: También pienso así, pero... eh:: el contacto con el español fue más pero... por la universidad no... hasta el tercer año no... **nunca tuve ese contacto pero yo conseguí en la universidad, me gustó mucho...** eh:: **tuve algunas dificultades hasta hoy porque también...** eh:: pues **ese problema sobre COVID...** y:: yo también no sé hablar mucho mismo estando en la universidad porque eh:: **no tuve una... un curso de iniciación...** yo ya fue... **entré en la universidad y solo fui haciendo... estudiando... solamente.**

Carol: ah:: entonces lo hiciste como tu sola... por tu cuenta, ¿sí? Ah:::

Juliana: eso, eso.

(Juliana e Carol, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

Juliana informa então que não teve contato com a língua espanhola quando realizou as três etapas do Ensino Básico – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O espanhol se fez presente apenas na Educação Superior, quando ingressou no curso de licenciatura em Letras – Espanhol e que passou a estudá-lo a partir, possivelmente, dos Componentes Curriculares de Língua Espanhola 1, 2, 3, dentre outros, bem como por iniciativa própria. Esse cenário, descrito pela licencianda, deflagra 3 corolários: O primeiro diz respeito a (não) presença do ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas de nosso país que tem apresentado, ao longo desses anos, um processo contínuo de luta e resistência, em outras palavras de “inclusão, permanência e instabilidade” (Carvalho; Costa Júnior, 2022, p. 18). Neste momento, com a Lei nº

12.415/2017, há unicamente o ensino da língua inglesa nos currículos de nossas escolas, retirando dos estudantes a oportunidade de, além de estudar mais de uma língua estrangeira, garantir seus direitos linguísticos. É, segundo, Ponte (2022, p. 140):

[...] a chance de estimular o desejo de conhecimento e de interação com o outro, temos a oportunidade de contribuir com a construção do imaginário social que transformará em algo real e significativo o diálogo com nossos vizinhos latino-americanos, celebrando na justificativa das nossas leis.

Essa ausência do espanhol no currículo de Juliana, por exemplo, pode ter limitado ou impossibilitado a sua compreensão a respeito das semelhanças e diferenças culturais existentes entre os países latino-americanos, como ocorreu com sua parceira mexicana. Em vista disso, pode-se inferir que oportunizar o ensino-aprendizagem do espanhol e do português como LE na educação básica é promover um entendimento mais profundo acerca das diversas culturas latino-americanas, entendendo, também, o processo de colonização das Américas portuguesas e espanholas em uma perspectiva decolonial e intercultural crítica (Walsh, 2005; 2010).

O segundo problematiza as licenciaturas que, responsáveis por formar os professores atualmente, se convertem, inicialmente, em cursos de idiomas pois os alunos chegam à universidade, e por vezes terminam os cursos, sem nenhum conhecimento da língua que pretendem ensinar. Nesse sentido, visando minimizar essa deficiência na competência linguístico-comunicativa, os professores formadores acabam direcionando os componentes curriculares que por ventura tinham o objetivo de mostrar como esses futuros professores poderiam abordar metodologicamente tais conteúdos em sua prática docente, passam a ensiná-los a própria língua. Esse foi, por exemplo, um dos motivos pelos quais Telles (2009b) idealizou o Teletandem, para que fosse possível suprir a grande deficiência existentes nos níveis de compreensão e produção oral na língua-alvo.

O terceiro e último está ligado ao cenário pandêmico, vivenciado por todos nós entre os anos de 2020 e 2022 que ocasionou efeitos drásticos que são sentidos na educação. Diante desse contexto e da conjuntura política e social que atravessou o nosso país, tivemos que lutar para sobreviver à pandemia da COVID-19 e continuar trabalhando e estudando desde as nossas casas em situações, por vezes precárias, necessitando reconfigurar nossas vidas, questionar nossas práticas e verdades. Esse cenário trouxe impactos na educação que já são possíveis sentir, assim como Juliana o fez ao refletir acerca do seu processo de aprendizagem do espanhol que foi afetado com o distanciamento social.

As participantes Marisol e Valentina iniciaram a interação se apresentando e informando que seus conhecimentos linguísticos na LE eram básicos. Marisol, por exemplo, relatou que passou 6 anos fora da universidade para cuidar das suas filhas, decidindo regressar em 2021 e, em vista disso, tem percorrido um longo caminho com o espanhol e, conseqüentemente, com os estudos nos componentes curriculares. Essas considerações também foram registradas no seu diário de bordo, conforme apresento a seguir:

Excerto 5:

[...]

Marisol: Bueno...soy Marisol, **mi español no es muy bueno** ((disse em tom de risos)), hace... eh:: tengo muchas ganas de () eh:: **he pasado 6 años sin hablar español, pero en el año pasado yo volví a la universidad y estoy intentando...** mas te aseguro que no soy hablante muy buena no... **tengo mucha dificultad.**

Valentina: ah:: ¡ya! Bueno... tranqui... y soy Valenta y mi portugués tampoco es tan bueno... ese... () da igual (). Y tú, ¿qué estudias?

Marisol: Eu estudio Letras-Espanhol, **pero hace 6 años que tranquilé la universidad para tener mis dos hijas pequeñas y ahora que yo quis volver para terminar la universidad pero estoy enfrentando muy dificultad en la lengua...hay palabras que no sale.**

(Marisol e Valentina, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

Excerto 6:

Começamos a interação fazendo uma apresentação, dissemos nossos nomes sobre o curso que cada uma estava fazendo e o que nos levou a querer aprender essa língua. **Eu falei que estou cursando letras Espanhol e que faz uns 6 anos que não falava a língua.**

(Marisol, Diário de bordo reflexivo – 1ª interação, 2022).

Os excertos 5 e 6 evidenciam os momentos os quais Marisol relata para a sua parceira que seu nível de espanhol não é bom, recebendo um reforço positivo de sua parceira para que ela também ficasse tranquila pois apresenta o mesmo nível de proficiência no português. Não obstante, parece-me importante me deter à fala de Marisol, mulher, mãe, estudante, casada, cuja realidade está conectada ao (s) papel (éis) que a cultura patriarcal tem atribuído às mulheres em nossa sociedade, desde a antiguidade. Estas sempre ocuparam uma posição de subalternidade ou de complementaridade ao homem, sendo ele o responsável por sair de casa, trabalhar, ganhar o salário e comprar os mantimentos para a sua família, enquanto a mulher é aquela que se detém a cuidar do lar, do marido e dos filhos. Há uma diferença entre o homem e a mulher, construída a partir de uma visão de dominação e submissão.

Essa classificação é fruto, segundo Lugones (2020), da colonialidade de gênero ao separar os gêneros em: macho x fêmea. Em vista disso, esse binarismo acabou criando diferenças entre o homem e a mulher nas mais diferentes esferas sociais, atribuindo ao

homem o poder e às mulheres (brancas, negras, indígenas, e suas pluralidades) a subordinação a esse poder. Essa colonialidade que opera entre nós é fruto da colonialidade de poder (Quijano, 2005), resultado da invasão dos colonizadores nas Américas, já que naquele período as posições de gênero eram outras, isto é, não havia uma hierarquização inventada pelos homens cisgêneros, héteros e brancos assumindo o modelo patriarcal e destruindo outras estruturas, tais como as matriarcais.

Passado esse momento de apresentação pessoal e acordos iniciais, Marisol e Valentina foram para o PDMIT para que pudessem iniciar a discussão na temática proposta. Em vista disso, Marisol perguntou a sua parceira se ela havia recebido o material, assistido ao videoclipe da música “*Latinoamérica*” e lido o material. Valentina informou que não conseguiu ver o vídeo pois está de férias e que, por esse motivo, não estudou o material. Diante desse cenário, a licencianda brasileira decidiu que iriam assistir juntas ao videoclipe para que pudessem, logo em seguida, discutir a respeito.

Excerto 7:

Valentina: ¿Qué tal? ¿Te gustó?

Marisol: Sí, mucho.

Valentina: ¿Ya la habías escuchado?

Marisol: ¡Sí! Yo había escuchado la primera vez pero no entendí mucho lo que ellos decían, entonces tuve que oír entonces otras dos veces para clarificar ((Valentina ri acompanhando o que Marisol está falando)). Pero así, la letra me llama mucha la atención por hacer una crítica... una crítica social de este pueblo como nosotras también en Brasil ... né... hemos pasado por el periodo de dictadura né y:: yo no viví pero las marcas siempre se quedan.

[...]

Valentina: ¿Se supone que deberíamos leer un reportaje?

Marisol: Sí, el reportaje es un poco grande, pero no sé si cabería a nosotros leer ahora o si debatiéramos un poco

Valentina: hmm:: es que yo no leí

Marisol: no llegaste a leer, né?

Valentina: no... es que estoy de vacaciones ((Marisol responde com um sí e rir)). Se inicia el lunes mis clases, entonces no he querido hacer nada.

Marisol: Ah, bueno, Yo no tuve vacaciones

[...]

Valentina: Entonces yo dije: no quiero hacer nada.

(Marisol e Valentina, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

No excerto acima, visualizamos Marisol expondo a sua experiência ao assistir o videoclipe e escutar a música proposta. A estudante brasileira informou que precisou escutar outras vezes para compreender melhor a letra e a mensagem que passa. Isto é, uma letra que chama atenção em razão da crítica social que é feita ao povo latino-americano, assim como no Brasil que passou por um período ditatorial que deixou marcas. Essas marcas citadas por Marisol podem ser entendidas como a continuidade das

colonialidade que persistem no Brasil e na América Latina (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2010).

Mesmo sem ter vivenciado esse período, a estudante brasileira reconhece as marcas deixadas pela repressão e violência dos militares que, através do autoritarismo e da exclusão, evidenciam a colonialidade do poder (Quijano, 2005). A censura e o controle de vozes que são silenciadas manifestam a colonialidade do saber (Lander, 2005), e a desumanização de grupos específicos, vistos como inimigos e impuros, denotam marcas da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007). Nesse sentido, quando Marisol traz à tona as marcas deixadas pela ditadura, ela está reconhecendo as cicatrizes deixadas por esse período, evidenciando que as experiências do passado continuam influenciando a vida social e política contemporânea.

Outrossim, é possível verificar, também, a falta de um comprometimento inicial da estudante mexicana para com a brasileira ao não se preparar previamente para aquela interação, uma vez que eu, enquanto mediador e professor responsável, havia enviado por e-mail o PDMIT para todos os participantes, alunos da UEPB e da UNAM, perspectiva contrária ao princípio da reciprocidade no Teletandem (Vassallo; Telles, 2009). É esperado que os dois interagentes se comprometam e se ajudem ao longo das interações para que ambos consigam alcançar seus objetivos. Por outro lado, percebe-se o comprometimento de Marisol com sua parceira ao se preparar antecipadamente lendo todo o material e organizando um slide para discutir o tema ao longo da interação e ao conduzi-la.

Desse modo, ao analisar esses excertos, é possível inferir que Juliana e Marisol tiveram seu primeiro contato com as Vozes do Sul, ou seja, o videoclipe da música “*latinoamerica*”, diferentemente de Araújo, que já havia construídos alguns sentidos e práticas a partir dele. Essa vivência vai sendo expandida ao longo de toda a interação, especificamente quando as participantes são provocadas pelos questionamentos presentes nos PDMIT.

Assim, ao longo de toda a interação, uma das perguntas presentes no PDMIT que mais provocaram os pares foi à seguinte pergunta: *¿Qué comprendes por América Latina y ser latinoamericano? ¿Te consideras latinoamericano? ¿Por qué?*. Esse questionamento, conforme pode ser percebido, tem por objetivo provocar de forma direta a reflexão sobre o entendimento a respeito da América Latina e da identidade latino-americano para eles. Além de tudo, busca-se fazer com que os interagentes reflitam sobre uma possível autoidentificação e pertencimento ou não à identidade latino-americana, convidando-os a expressarem os motivos para tal sentimento.

Para tanto, Araújo, após dialogar com seu parceiro Miguel sobre a música *Latinoamérica* e alguns aspectos que lhe chamaram atenção, conforme exposto no excerto 1, responde ao questionamento se ela se considera latino-americana e quais motivos a levaram à essa autoidentificação:

Excerto 8:

Araújo: Entonces ¿te consideras latinoamericano?

Miguel: Sí, yo siento que sí, y ¿tú?

Araújo: Eh? Bueno:: acá en Brasil yo estaba leyendo aquella noticia y... y otras también que nosotros...eh... (incompreensível) **por ciento de la población se considera latinoamericano y la mayoría es como si considerara...eh... Brasil como algo eh fuera de Latinoamérica. Eh, Yo he conseguido comprender un poco eso en una clase de pensamiento crítico latinoamericano, que a veces realmente nosotros no, no nos localizamos en la historia relacionada a Latinoamérica, pero solamente como el pueblo brasileño.** Entonces hay esta diferencia todavía. Y Latinoamérica Ella es muy, muy grande. Bien. **Y hay esa necesidad realmente de conocer la historia y la importancia que ella tuvo tanto para lo que nosotros somos, como para también para lo que seremos.** Si todo es historia, también. (Araújo e Miguel, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

A partir do excerto 8, visualiza-se que Araújo, ao responder ao questionamento de Miguel, percebe a partir da leitura da notícia presente no PDMIT que há uma não identificação parte de alguns brasileiros com a América Latina e, conseqüentemente, o não pertencimento ao continente latino-americano. Diante disso, depreende-se que a história e a identidade brasileira estão desvinculadas do cenário mais amplo da América Latina, isto é, dos processos social, histórico e político que os países colonizados, como os de língua espanhola quanto os de língua portuguesa, sofreram em detrimento das invasões.

Não obstante, Araújo comenta que parte de sua compreensão a respeito dos aspectos apresentados por ela sobre essa não identificação e localização na América Latina é fruto das discussões do componente curricular “Pensamento Crítico Latino-americano” cursado por ela. Com a oferta desse componente curricular, segundo a sua ementa: “Textos fundamentais da crítica literária, filosofia e ciências políticas e sociais na América Latina, integrando Brasil e América hispânica” (UEPB, 2016, p. 115)”, visualiza-se que há uma preocupação na formação dos futuros professores de espanhol a respeito da América Latina, refletindo de forma crítica sobre os aspectos literários, filosóficos, políticos e sociais desse continente. Essas contribuições foram apresentadas por Araújo em sua resposta ao questionário, aplicado antes das interações, destacando o que foi abordado no componente curricular quando estudou:

Excerto 9:

13) Você já cursou a disciplina “*Pensamento Crítico Latino-americano*”? Se sim, poderia comentar respeito do que foi estudado e abordado durante o componente e qual foi a contribuição para a sua formação docente? Sim, utilizamos o livro “*Venas abertas de América Latina*”, partindo daí o nosso reconhecimento de ser latino-americano também, ter essa visão crítica sobre qual povo pertencemos e como nossas histórias são parecidas com a questão de exploração. Também lembro que falamos sobre a economia, força de trabalho principalmente nos países que estão em crise hoje, Venezuela e Cuba. (Araújo, Questionário, 2022).

Nesse sentido, temos um currículo que busca destruir a lógica colonial acerca dos subalternos, isto é, das Vozes do Sul (Silva Júnior; Matos, 2022). Há, a partir da ementa e das considerações feitas por Araújo, um protagonismo à história e ao reconhecimento da América Latina, incluindo o Brasil e os países da América hispânica enquanto integrantes. Essas mesmas reflexões foram apontadas em seu diário de bordo, elaborado logo após a interação.

Excerto 10:

Discutimos tanto sobre a música a partir da visão sobre a América Latina e os aspectos que nos chamaram a atenção em relação à música e se nos percebíamos, onde a partir disso trouxemos a relação com a notícia. **Tínhamos concepções diferentes, uma vez que ele se percebia como latino-americano, mas a partir da visão que se tem na escola, enquanto que eu tinha a visão do texto, isso porque no ensino básico não nos ensinam da forma que deveria no sentido de nos permitir visualizarmos como latino-americanos.** Quando comecei a fazer o curso de letras, percebemos a partir de um outro olhar, principalmente na disciplina de “*pensamento crítico latino-americano*”. (Araújo, Diário de bordo reflexivo – 1ª interação, 2022).

No excerto 10, apresentado acima, percebemos que Araújo e Miguel passaram por processos diferentes para se identificarem enquanto latino-americanos. Miguel, se identifica desde muito novo, quando Araújo passou a se identificar na universidade. Essa diferença é atribuída pela licencianda em Letras-Espanhol pela forma como o tema da América Latina é tratada na Educação básica no México e no Brasil. Com isso, ela afirma que as escolas brasileiras não abordam e nem ensinam de maneira adequada, sugerindo, por tanto, uma lacuna no que diz respeito à valorização e ao que se entende por se identificar latino-americano. Desse modo, por não ter tido essas reflexões enquanto estava na educação básica, mas somente no contexto universitário, enquanto aluna do curso de licenciatura em Letras-Espanhol, Araújo acredita que essa invisibilidade contribuiu para que não se percebesse desde cedo enquanto latino-americana.

As colocações apresentadas pela licencianda relavam, em um primeiro momento, que houve um “silenciamento” (Lessa, 2013) em torno da América Latina durante a sua passagem pela escola. Esse silenciamento, segundo Lessa (2013), é um silenciamento discursivo que é consequência das ações colonialistas que oculta, apaga, invisibiliza tudo aquilo que não deve ser ensinado, isto é, “a informação que não pode ser dada, a verdade que não pode e não deve interessar, a história que não deve ser contada, que não pode ser narrada” (Lessa, 2013, p. 23). Por sua vez, deve-se ter em mente que a sala de aula é um lugar de construção, de conhecimentos, criticidade, memórias e identidades, fazendo-se necessário que temáticas como essas estejam presentes.

A participante Juliana em sua primeira interação também refletiu a respeito da (não) presença da América Latina no Brasil, conforme exposto no excerto 11:

Excerto 11:

Carol: Eu não sabia que às vezes éh... Alguns países da América Latina ficavam eh...como... longe deste termo latino-americano.

Juliana: é verdade

Carol: Porque para mim, todos somos iguais. Todos somos latino americanos.

Juliana: Viemos de uma mesma cultura, de uma mesma história

Carol: Justo por isso... e com esta leitura eu aprendi...eh:: outros pensamentos. E você o que pensa desta leitura?

Juliana: Bom... **de início no meu decorrer como estudante a gente nunca:: parou pra falar sobre se somos ou não. Eu vim ter uma noção de que as pessoas tinham esta dúvida de ser latino-americano ou não somente agora, nesta disciplina que a gente está estudando (Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem) e tendo as interações, mas a gente nunca parou e pensou e disse assim...eh... nós somos latino americanos sim ou não? Não, nunca tive essa dúvida.** E agora que veio esse texto:: tudinho... aí é que veio... que veio na cabeça, né? Mas como você falou, eu não divido. **Se viemos da mesma cultura, se viemos da mesma história, então somos todos (latino-americanos). Eu penso dessa forma.**

(Juliana e Carol, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

Na interação de Juliana e Carol, exposta no excerto 11, visualizamos que a interagente mexicana afirma que não sabia que, em alguns países da América Latina, algumas pessoas não se identificavam como latino-americanos. Segundo ela, todos nós, brasileiros e mexicanos, somos iguais e por isso latino-americanos, pois compartilhamos a mesma história e cultura. Essas reflexões e colocações apresentadas inicialmente pela participante mexicana vão ao encontro das que foram feitas por Miguel, ao se reconhecer enquanto latino-americano. Há, de acordo com o relatado, a visibilidade da América Latina no contexto escolar desses interagentes.

Ao voltar nosso olhar para a licencianda, Juliana concorda com Carol, afirmando que elas duas compartilham da mesma cultura e história, fazendo delas latino-americanas.

Em consequência, a licencianda menciona que, como estudante, nunca havia parado para refletir a respeito da identidade latino-americana. Foi somente a partir dos textos e dos questionamentos presentes no PDMIT que ela pensou e passou a considerar-se latino-americana.

Esses aspectos, apresentados até o momento, revelam que há, aparentemente, uma invisibilidade dessas questões na formação cidadã e profissional de Juliana. A estudante, no momento da mediação, pontua assim como Araújo que a escola não tematiza tais questões, contribuindo, desse modo, na não identificação, no silenciamento e manutenção do apagamento (Lessa, 2013).

Excerto 12:

Juliana: Em relação à primeira interação, eu achei que o tema foi extremamente necessário, porque a gente não tem... **a partir da leitura eu fiquei me sentindo mal porque: a gente não foi criado dessa forma. Não temos acesso às informações necessárias para a gente se auto identificar** éh::: Como eu falei no diário de bordo, é um assunto que não é falado nas escolas ... éh::: **a gente vê por alto na universidade e não dá tempo também de falar tudo. Tive a oportunidade agora de entender e de conhecer sobre e me identificar como latino-americana nessa primeira interação (...)** e vejo que a gente não é valorizado. Aliás, a gente não valoriza da forma que tem que ser valorizado. Aprendi bastante e vou continuar pesquisando, fazendo leituras sobre... minha parceira também se identificou bastante, percebi que ela gostou do assunto e temos uma visão... assim... não vou dizer igual, mas um pouco parecida. Ela também não teve esse acesso com a gente deveria ter. E é isso. (Juliana, 1º Sessão de mediação, 2022).

No excerto 12, notamos a reflexão realizada por Juliana ao pontuar a importância do tema, bem como a sua emoção ao se sentir mal porque não foi criada tendo acesso às informações que possibilitassem a sua autoidentificação enquanto latina. A licencianda ressalta, mais uma vez, a falta dessa questão na escola e de que como a universidade, segundo a sua vivência, trata esse tema de forma superficial já que não é possível abordar tudo, indo de encontro ao seu papel político e ético enquanto instituição formadora de professores de espanhol. No entanto, acredito que seja necessário pontuar que Juliana enquanto aluna do 8º período, já passou por várias disciplinas que tematizam e problematizam aspectos que caracterizam a América Latina, além da que foi citada por Araújo. Ao direcionar meu olhar para o PPC do curso (UEPB, 2016), cito os seguintes componentes curriculares: Literatura Hispano- Americana I, II, III; Pensamento crítico latino-americano; Tópicos de história hispânica; História da Língua Espanhola; Fundamentos da arte e cultura no universo hispânico.

É importante ressaltar que, embora eu cite esses componentes por enfatizarem em suas ementas a presença de aspectos relacionados à identidade e cultura latino-americana, a abordagem sobre tais temáticas não deve se restringir apenas a eles. As demais disciplinas de língua no curso de Letras – Espanhol necessitam integrar essa perspectiva em suas ementas e práticas pedagógicas, pois elas desempenham um papel fundamental na discussão de questões identitárias e culturais, pois a língua é um reflexo e canal de expressões culturais.

No excerto a seguir pode-se observar que Juliana traz poucas informações a respeito das disciplinas cursadas ao longo do curso que abordam a América Latina:

Excerto 13:

10) Durante a sua trajetória no Curso de Letras – Espanhol, você tem recordações de algum momento, de algum(a) professor(a) ou disciplina(s) no qual a América Latina e os países hispano-americanos foram abordadas e estiveram em destaque?

Sim, com as disciplinas administradas por ***** e *****¹⁰⁰.

13) Você já cursou a disciplina “Pensamento Crítico Latino-americano”? Se sim, poderia comentar respeito do que foi estudado e abordado durante o componente e qual foi a contribuição para a sua formação docente?

Sim. Acredito que foram nos primeiros períodos, abordamos sobre questões de tradições, processos de organizações culturais e etc. (Juliana, Questionário, 2022).

É preciso lembrar também que Juliana está na reta final do seu curso e, conseqüentemente, já passou por quase todas as disciplinas que tematizam a América Latina, corroborando a hipótese de que possivelmente não deu a devida atenção ao tema quando estudava. O PDMIT atuou estrategicamente numa possível construção de sua identidade.

Marisol, semelhante à Juliana, também ressalta ao longo de sua interação a possível invisibilidade da temática do PDMIT ao longo de sua formação cidadã e profissional. A licencianda, logo após o momento inicial, caracterizado no excerto 7, comenta que, a partir de sua experiência, não se considerava latino-americana:

Excerto 14:

[...]

Marisol: A sí... en mi experiencia... eu vou ser bem **clara yo no me consideraba latinoamericana. Yo pensaba que los latino-americanos eran realmente los que hablaban español o los que eran descendentes de españoles, de Europa, y con este reportaje me llevó a percibir que las escuelas no nos enseñan que somos parte de un**

¹⁰⁰ A estudante informou os nomes dos professores do curso de Letras-Espanhol que ministraram as disciplinas. Como forma de preservar suas identidades, ocultei seus nomes.

pueblo, né? Un pueblo que es latino, que nuestra lengua es derribada del latín y que por esa razón somos todos latinoamericanos... y que solo 4% de los brasileños se considera latinoamericanos () Si usted fuera preguntar a un brasileño “¿lo que tú es: brasileño o un latinoamericano?” ellos van a decir que son brasileños jajaja... entonces así para mí ese reportaje y el video fue calificador en mi vida. **Yo no me consideraba... sí me preguntara yo diría: soy brasileña, pero no soy excluida, somos un pueblo** [...]

Valentina: Sí... es que no sabía de eso o sea... aquí realmente todos nos consideramos latinoamericanos como que... no... no preguntamos, no dudamos acerca de eso ... simplemente es... un hecho que aceptas. [...]

Marisol: yo también soy una persona latinoamericana... de ahora en adelante hoy me voy a considerar, ¿cierto?

(Marisol e Valentina, 1º interação – 01 de fevereiro de 2022, 2022).

O diálogo presente no excerto 14 evidencia o momento em que Marisol, licenciada em Letras-Espanhol, comenta a respeito da sua identificação enquanto latino-americana a partir da sua participação no Teletandem. Isto é, a participante brasileira informou que não se considerava uma pessoa latina e sim apenas brasileira, mas que, ao ler a notícia disponível no PDMIT e ao pensar a respeito ao longo da interação, viu que também pode ser considerada latino-americana. Ao longo de suas reflexões, a licencianda apresentou a crença de que os latino-americanos eram somente aqueles que falavam espanhol ou que tinham descendência europeia, em especial os espanhóis.

No que diz respeito a essa crença em particular, acredito que é algo comungado também por outros brasileiros advinda justamente dos estereótipos e representações sociais construídas em torno do mundo e do ser latino, contribuindo, desse modo, para uma não identificação. Ao mencionar, por exemplo, a Europa e, em específico, a Espanha, Marisol deflagra o privilégio que é dado historicamente ao espanhol peninsular como aquele que originou e disseminou o espanhol nos outros países hispanos falantes, resultado de um discurso colonialista e imperialista. É preciso pensar, também, que a estudante brasileira não levava em consideração que sua língua materna – o português brasileiro – também é derivado do Latim, crença ressignificada a partir da prática telecolaborativa.

Marisol, assim como suas colegas de turma, Araújo e Juliana, reconhece e aponta a escola como uma das responsáveis por contribuir na sua não identificação enquanto latino-americana, conforme apresenta o excerto 15:

Excerto 15:

[...]

Marisol: Nós temos que nos sentir parte, né? A partir desse momento do estudo em que eu li, reli, né? Porque as vezes a pessoa lê uma vez só

e não entende, né? Então eu li, reli, escutei a música umas três, quatro vezes... não tem? Aí eu digo: realmente, **é algo que se deveria ser discutido não só na universidade, né... igual eu estava comentando com meu esposo... digo... era algo que também deveria ser discutido nas escolas** que as crianças...é...teriam que crescer já com essa identidade também latino. **Se você for perguntar ninguém debate sobre isso. A gente só vai ver realmente esse tema na universidade ... né... e graças a Deus que eu tive essa oportunidade de ver, estudar e de ter essa interação.**

(Marisol, 1º Sessão de mediação, 2022).

O excerto 15 evidencia as considerações relatadas por Marisol ao longo da sessão de mediação ao defender que o tema referente à identidade latino-americana deve ultrapassar os muros da universidade. Percebe-se a imersão da brasileira com a temática ao comentar com seu esposo sobre a temática, defendendo que esse tema deva fazer parte do currículo escolar, fazendo com que outras pessoas, desde a educação básica, possam (re) conhecer e refletir sobre América Latina e a identidade latino-americana. Em vista disso, estou de acordo com Lima (2013, p. 37) ao pontuar que

os processos de ensino e aprendizagem na escola regular podem ajudar a desenvolver a noção de identidade latino-americana e cidadania sul-americana. Para tanto, penso que seja necessário apresentar conceitos que levem os estudantes a entender o processo de colonização das Américas portuguesa e espanhola, principalmente por meio do pluriculturalismo e do plurilinguístico em uma perspectiva intercultural, e que parta da noção de diferença (SILVA, 2000) para que sejam problematizadas as representações.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar na formação dos futuros professores, sejam eles de espanhol, história, geografia ou sociologia, para que ao entrarem em sala de aula adotem pedagogias interculturais e decoloniais, revisitando e reestruturando nossos currículos em busca de decolonizá-los para assim evidenciar as feridas e heranças coloniais que persistem até hoje (Mignolo, 2010; Matos, 2020b).

É salutar pontuar a importância que a música e a notícia tiveram ao longo da interação e da sua formação. Esses elementos, dispostos no PDMIT, além de ajuda-la no reconhecimento da sua nova identidade, ampliou seu entendimento acerca da realidade cultural, política e histórica que atravessa a América Latina como um todo e, conseqüentemente, ela enquanto brasileira e sua parceira mexicana. Nessa perspectiva, a licencianda levou para a interação a música “Cálice”, de Chico Buarque, conforme solicitava a quarta pergunta: “4. *La música puede convertirse como un importante aliado al hacer críticas sociales, como hizo Calle 13. De esta forma ¿Conoces alguna(s) canción(es) de tú país (Brasil/México) que también presentan protestas y preocupaciones*

sociales? Caso sí, preséntala(s) para tu compañero(a). Caso no, busca alguna(s) y preséntala también para tu compañero(a)”, momento registrado em seu diário de bordo:

Excerto 16:

[...] escutamos a canção CÁLICE – de Chico Buarque, que traz essas marcas da ditadura no Brasil e também essa música faz um jogo com as palavras que traz mais de um sentido partindo do ponto de vista crítico e comentamos um pouco sobre a ditadura que ocorreu no Brasil e no México, ela relatou que a ditadura durou 30 anos e já faz mais de cem anos que ocorreu, foi um ponto muito importante da história de cada país.

(Marisol, Diário de bordo reflexivo – 1ª interação, 2022).

No seu diário de bordo, a participante registra o momento em que levou a música Cálice de Chico Buarque, escrita em 1973 e lançada em 1978, que critica e denuncia a partir das metáforas e jogos de palavras a repressão e violência do governo militar sofrida pela sociedade durante o período ditatorial. Nesse sentido, percebo que a canção atuou como uma ponte para que as estudantes discutissem criticamente os contextos políticos do Brasil e do México durante os anos de ditaduras vivenciadas pelos dois países, sendo esse um dos aspectos compartilhados pelos países latino-americanos. Esse aspecto me leva a inferir, também, a presença da interculturalidade ao longo das interações, uma vez que a interação proporcionada pelo Teletandem fez com que Marisol, por exemplo, percebesse, a partir de comparações naturais de um diálogo entre pessoas, semelhanças entre seus países, fazendo com que ela se aproximasse ainda mais da cultura de Valentina.

Observou-se que, durante essa primeira interação, as três participantes não responderam de forma efetiva e sequencial às perguntas dispostas no PDMIT. Foi notado que, à medida que o tema era debatido, cada interagente apresentava suas considerações de maneira que elas flutuavam dentro do escopo da temática e alcançavam questões que ainda seriam feitas. Nesse sentido, Araújo, Juliana e Marisol, juntamente com seus parceiros, perceberam que já haviam contemplados e respondidos as perguntas anteriormente.

6.1.1 Síntese analítica

Neste episódio, evidenciei o contato das participantes com as Vozes do Sul o qual levou a um (re) descobrimento da América Latina e da identidade latino-americana ao inferir que todos nós compartilhamos de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos comuns.

As análises feitas até aqui mostram que identificar-se enquanto latino-americano pode ser influenciado pelas vivências feitas pelas participantes a partir das informações e

produtos culturais que elas têm contato, bem como através do contexto educacional. Desse modo, fica evidente que ainda são poucos os produtos culturais latino-americanos que circulam no Brasil. Nesse sentido, Lessa (2013) e Souza (2014) inferem que os meios de comunicação são, dentre tantos outros, agentes importantíssimos para a construção da identidade latino-americana, haja vista que eles possuem o poder da disseminação e circulação de produtos culturais, sendo considerados como construtores de memórias e identidades culturais.

De acordo com essa Lessa (2013), essa invisibilidade ocorre também graças à produção cultural e audiovisual hollywoodiana que nós somos frequentemente expostos que, quando não invisibilizam totalmente, reproduzem discursos colonialistas (Quijano, 2005) sobre a América Latina que passa a ser vista sob uma ótica negativa da inadequação, da carência e que suas culturas e seus povos são inferiores aos padrões europeu e norte-americano. Aqui há, conseqüentemente, a problemática proposta na tese, a confluência entre o NORTE X SUL.

Notou-se, também, que os protótipos didáticos mediarão estrategicamente o contato inicial com as Vozes do Sul, isto é, a América Latina e sua identidade, favorecendo as discussões entre os pares que, por sua vez, também influenciou nesse processo, uma vez que estamos diante de um contexto telecolaborativo em que a aprendizagem é construída colaborativamente. Por esse motivo, o PDMIT e os interagentes forneceram *scaffolding* (Figueiredo, 2019) na construção dos sentidos, na conscientização e no diálogo a respeito das questões históricas, sociais, política e culturais que atravessam à América Latina e a sua identidade.

6.2 Nós (re) existimos: Povos indígenas/originários na América Latina

“[...] a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente, nas relações com os povos indígenas” (CIMI, 1992, p. 32).

Na Abya Yala, os povos originários foram aqueles que sofreram primeiramente com a chegada dos europeus há mais de 5 séculos. Foram as primeiras vítimas dos processos de colonização. Durante esse período, milhares de povos originários foram nomeados como índios, devido ao equívoco de Colombo ao pensar que havia chegado às Índias.

A chegada dos europeus, portugueses e espanhóis, não foi apenas a “conquista” de um território e apropriação de suas riquezas, mas, sobretudo, um verdadeiro genocídio cometido contra diversos povos originários, que resultou no etnocídio, a destruição

linguística e cultural na busca de fazer com que os povos nativos fossem convertidos, civilizados, disciplinados e cristianizados à cultura europeia, contribuindo, assim, no silenciamento das diversas línguas indígenas em nosso território. Esse processo também ocasionou o memoricídio – a eliminação tangível ou intangível de todo o patrimônio que representa resistência às imposições dos colonizadores (Rampinelli, 2013).

Junto a esse processo de genocídio, etnocídio e memoricídio, os povos originários foram enquadrados em uma única categoria, isto é – índios, aspecto esse que anulou e ainda anula a heterogeneidade que atravessa esses povos nos seus diferentes modos de vida, de ser, suas línguas, crenças e epistemologias. Posteriormente, a categoria índio foi reelaborada e passou a ser considerada enquanto uma estrutura biológica que a colocou enquanto diferente e inferior em relação à identidade dos colonizadores, que por sua vez eram brancos e europeus. Trata-se, portanto, de uma “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados” (Quijano, 2005, p. 105). Nesse sentido, os indígenas passaram a ser considerados e inseridos em um contexto de inferioridade e subalternidade.

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (Quijano, 2005, p. 107).

Essas relações de poder estabelecidas a partir da raça, do trabalho e do gênero são frutos da colonialidade de poder (Quijano, 2005) que passa a dar justamente cor e voz a essa classificação social de nossa população, conforme apresentado no capítulo 4. A categorização racial, como bem afirma Mignolo (2007, p. 43)¹⁰¹ “não consiste simplesmente em dizer ‘és negro ou índio, portanto, és inferior’, mas sim dizer ‘não és como eu, portanto, és inferior’”.

Não obstante, entende-se que a colonialidade deixou e ainda deixa marcas sob os povos indígenas influenciando negativamente na forma como são representados, sendo enxergados desde uma visão estereotipada, folclorizada e preconceituosa, bem como nas diversas tentativas de se fazerem ouvidos e nas constantes lutas pela efetivação e

¹⁰¹ No original: “La categorización racial no consiste simplemente en decir ‘eres negro o indio, por lo tanto, eres inferior’, sino en decir ‘no eres como yo, por lo tanto, eres inferior’” (Mignolo, 2007, p. 43).

manutenção de seus direitos¹⁰². De acordo com Fanelli (2018) e Botelho (2021), o sistema escolar apresenta-se, ainda, como um dos responsáveis por difundir o imaginário de inferioridade e subalternidade indígena em seus livros didáticos, nas explicações a respeito do processo de colonização, bem como na experiência indígena. Nesse sentido, segundo Fanelli (2018), do mesmo modo que a escola promove e reafirma estereótipos e racismo, ela deve ser a responsável por combater tais visões, fazendo-se necessário, também repensar os currículos que formam nossos professores para que eles consigam trabalhar com essas temáticas (Botelho, 2021).

Da mesma forma que visões estereotipadas foram disseminadas através de um processo educativo, é também através da educação, do conhecimento ampliado sobre a diversidade de etnias e da visibilidade dos mesmos, que o preconceito pode ser desconstruído. As experiências vivenciadas pelos povos indígenas em relação à sociedade nacional marcadas pelo desrespeito, estranhamento e desconhecimento, poderiam ser modificadas por um processo educativo que aprofundasse os estudos sobre as sociedades indígenas em todas suas dimensões históricas, no passado e no presente (Fanelli, 2018, p. 44).

Nesse sentido, se faz necessário, mais do que nunca, o giro decolonial (Mignolo, 2007; Maldonado-Torres, 2007) direcionando nossas discussões para a inclusão e a visibilidade dos povos indígenas, de modo a buscar ouvi-las, retirando-as do lugar de subalternidade e invisibilidade causado pela colonização, que persiste através das colonialidades que operam sobre nós (Mignolo, 2010). As aulas de espanhol apresentam-se como um excelente contexto para efetivar a Lei Nº 11.645/2008, que estabelece o ensino da história e cultura indígenas em nosso currículo escolar. Em vista disso, será possível “fazer uma ponte entre a realidade brasileira e a indígena na Hispano-América, além de sensibilizar a educação de não indígenas para o reconhecimento das particularidades dos povos originários, bem como as experiências de diferentes etnias na contemporaneidade” (Botelho, 2021, p. 160), caminhando para a promoção de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2005).

Em consonância a esse cenário, a segunda interação foi realizada a partir da temática “Os povos indígenas/originários na América Latina”, conforme pode ser conferido no Apêndice F. Para essa sessão, elaborei o PDMIT com o objetivo de promover a reflexão e discussão crítica a respeito dos povos indígenas no Brasil e no

¹⁰²As nações unidas foram as primeiras a tratar dos direitos do Povos Indígenas, os quais poderão ser conferidos no documento referente à Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

México, contemplando aspectos que evidenciavam suas representações nos dois países e problematizam aspectos culturais, linguísticos, políticos e educacionais relacionados à temática.

Para tanto, os aprendizes precisaram, antes de realizar a interação, ler duas reportagens que abordavam, primeiramente, a questão terminológica e identitária em relação ao termo “índio” e “indígena” a partir das considerações do escritor indígena Daniel Munduruku, bem como sobre a data comemorativa “Dia do índio” no Brasil e o “*Día internacional de los Pueblos Indígenas*” no México, respectivamente. Após a leitura, sugeri que assistissem ao vídeo “*Discriminación indígena*” que mostra, através de um minidocumentário, o que significa ser e se sentir indígena no México. Por fim, deveriam responder às 8 perguntas que incentivava primeiramente o compartilhamento de informações e debates acerca dos povos indígenas, bem como a reflexão, compreensão e expansão do olhar a respeito do tema.

Como esse encontro já era a segunda interação, realizada com o mesmo parceiro, todas as participantes estavam menos nervosas, facilitando o andamento da sessão e a exposição de suas opiniões. Desse modo, elas iniciaram comentando, mais uma vez, o que havia chamado mais atenção a partir dos materiais que possibilitaram visibilizar e ouvir as Vozes do Sul¹⁰³ (Moita Lopes, 2009; 2013; Kleiman, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019). Os pontos apresentados pelos pares acabam atravessando as perguntas seguintes presentes no PDMIT, conforme já havia sinalizado na seção anterior, os quais passo a discutir a seguir.

Um dos primeiros pontos diz respeito à problematização acerca dos termos “índios” e “indígenas”, o qual revelou qual era o nível de compreensão das licenciandas quanto à consciência terminológica e identitária relacionada aos povos indígenas. A reflexão a respeito do tema foi suscitada primeiramente, como já informado, com a reportagem da BBC feita com o Daniel Munduruku, escritor indígena e Dr. em Educação pela USP, problematizada, posteriormente, na segunda pergunta no material da interação, a qual reproduzo a seguir:

Excerto 17:

2) Na 1º reportagem, referente aos povos indígenas brasileiros, o escritor indígena Daniel Munduruku comenta “As pessoas ainda pensam que índio e indígena é a mesma coisa. Não é. O próprio dicionário diz isso. A palavra indígena diz muito mais a nosso respeito do que a palavra índio. A palavra índio gera uma imagem distorcida. Já indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros.”

¹⁰³ Referente a primeira pergunta do PDMIT: 1) O que mais chamou sua atenção na leitura dos textos e no vídeo?.

Você já havia refletido anteriormente sobre o termo índio? Os dois países, Brasil e México, apresentam essa mesma discussão sobre índio x indígena?

(2º PDMIT - OS POVOS INDÍGENAS/ORIGINÁRIOS NA AMÉRICA LATINA, 2022).

Na interação de Araújo e Miguel, por exemplo, a estudante brasileira ressaltou que muitas vezes não percebemos a diferença terminológica entre índio e indígena e, conseqüentemente, as implicações políticas e culturais que há por detrás desses dois termos, julgados, muitas vezes, como sinônimos.

Excerto 18:

Araújo: A veces **nosotros no pensamos mucho en la diferencia entre ‘indio’ e ‘indígena’... pensamos que es lo mismo** pero cuando vamos a más allá...podemos decir a la raíz de...de las palabras y conocemos también las personas, mismo que de modo indirecto como:: pasó con estas materias y todo esto... **pasamos a percibir que hay diferencias, que decir indios va a ser un prejuicio**, se dice esto? (Miguel confirma com a cabeça) Y:: no es una palabra que debe ser utilizada de modo... normal como utilizamos otras en nuestro cotidiano, nuestro día a día y:: bueno, **solo sabemos de eso cuando empezamos también a estudiar**. Hasta entonces pensemos que es lo mismo, **no tenemos esta dimensión de las diferencias y es importante también esta temática**. A veces no es porque no somos de:: de un determinado grupo o equipo que nosotros no podamos estudiar e comprender también todo que quiere decir esto. (Araújo e Miguel, 2º interação – 18 de fevereiro de 2022, 2022).

Percebe-se, no excerto 18 da interação de Araújo, a sua reflexão em relação às diferenças existentes entre os termos que, por muitas vezes, acabam sendo utilizados enquanto sinônimos, o que seria errado, desrespeitoso e preconceituoso quando se analisa a etimologia das palavras e tem acesso a materiais como os que estavam presentes do PDMIT. A professora em formação ainda resalta a diferença entre os termos, reafirmando que índio é uma palavra que não deve ser utilizada no cotidiano e que a informação e o estudo a respeito dessas questões são a solução para que compreendamos e tenhamos a consciência das identidades indígenas. Araújo, em seu diário de bordo reflexivo, exposto a seguir no excerto 19, registrou uma parte de suas reflexões críticas sobre a temática:

Excerto 19:

Outro tópico importante que às vezes não nos detemos, são as nomenclaturas, como a de índios e indígenas, onde **este primeiro termo não deve ser utilizado por se referir a preconceito, enquanto que o termo indígena se refere a variedade cultural e as diferentes tribos existentes**. E é perceptível o quanto uma simples palavra colocada em um lugar equivocado, é capaz de gerar falhas na

comunicação e **é um tema bastante delicado quando a preocupação está em não ferir o direito do outro.**

(Araújo, Diário de bordo reflexivo – 2ª interação, 2022).

O excerto 19, retirado das reflexões feitas por Araújo, mostra a forma como o material do PDMIT influenciou na construção do seu conhecimento a respeito do termo, pois a primeira parte em destaque vai ao encontro de uma das considerações realizadas pelo indígena Daniel Munduruku a respeito da palavra índio ao pontuar que “*É uma palavra que só desqualifica, remonta a preconceitos. É uma palavra genérica. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza, humanidade dos povos indígenas*”. Não obstante, percebe-se o olhar sensível e crítico da estudante ao afirmar que uma simples palavra pode causar uma falha na comunicação, podendo, desse modo, ferir o direito do outro, quando essa não é a sua intenção. Esse viés demonstra, então, o despertar da estudante para o tema, para o reconhecimento da legitimidade acerca da questão que é reivindicada pelos povos indígenas que busca romper com as marcas da colonialidade (Walsh, 2005; Mignolo, 2010).

Juliana, por sua vez, informou que a questão terminológica entre índio e indígena causou surpresa para ela, pois, como não tinha essa informação, não sabia que não se utilizava mais o primeiro termo.

Excerto 20:

[...]

Juliana: fue una **sorpresa** para mí los textos porque el primer, en especial, porque **yo no sabía que no se utilizaba el término indio porque acá nosotros hablamos indios, no por prejuicio u otra cosa, pero por falta de... esa cuestión de información...sí?**

(Juliana e Carol, 2º interação – 18 de fevereiro de 2022, 2022).

Percebe-se, a partir da fala de Juliana, a falta de conhecimento por sua parte a respeito das reivindicações dos movimentos indígenas acerca do termo indígena, evidenciados na primeira reportagem, bem como a invisibilidade desse tema em seu entorno sociocultural. A estudante afirma que em seu contexto todos utilizam “índio”, não por uma escolha consciente e proposital, mas sim por não ter a ciência do seu real significado. Desse modo, acaba não respeitando o outro como deveria ser feito.

Excerto 21:

O tema proposto foi de extrema importância, falar sobre algo de nossa origem era necessário. Percebi que somos falhos em não saber sobre nossos antepassados e que não os respeitamos como deveríamos. Nunca havia parado para refletir sobre e fiquei ressentida por utilizar um termo que para os indígenas era visto como preconceituoso.

(Juliana, Diário de bordo reflexivo – 2ª interação, 2022).

É possível compreender, com base no excerto anterior, a forma como Juliana lidou com o tema abordado, caracterizando-o como relevante. Mostra, também, a consciência da licencianda ao perceber que não havia refletido sobre a temática, de forma específica a respeito dos nossos antepassados, neste caso, os indígenas, e, logo em seguida, a sua sensibilidade e disposição para aprender e mudar, perspectiva essa percebida por mim ao longo de toda a sua interação ao utilizar o termo “indígena” quando dialogava com sua Carol, sua parceira.

Assim como apresentado e vivenciado por Juliana, Marisol, também, aprendeu, a partir da interação mediada pelo PDMIT e das trocas realizadas com Valentina, a diferença entre ser chamado de índio e indígena e de como isso afeta os povos indígenas:

Excerto 22:

[...] nós duas observamos a importância da reflexão sobre o chamado Índio x indígena, e de como se faz necessário estudar esse tema nas escolas para mudar a imagem que as crianças têm dos povos indígenas. Com o estudo e com a interação aprendi a diferença entre ser chamado de índio e de ser chamado pela sua etnia indígenas e de como é importante saber como os indígenas se sentem a respeito desse assunto [...] E sobre o tema, nós duas comentamos como foi importante estudar esse assunto e de como se faz necessário conhecer esses povos pelas suas etnias e nomes, e de como eles se sentem ao ser chamado de índio. Pois nunca tinha parado para refletir sobre esse tema. (Marisol, Diário de bordo reflexivo – 2ª interação, 2022).

A participante, conforme apresenta o excerto 22, demonstra que essa segunda interação foi um despertar que a levou a refletir sobre o tema e a compreender a dor e a luta enfrentada pelos povos indígenas para que suas heterogeneidades linguísticas e culturais possam ser compreendidas e visibilizadas, escapando assim dos estereótipos difundidos a seu respeito. Em outras palavras, entendo esse despertar de Marisol, mas também de Juliana, como um giro, uma virada decolonial (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007).

Nesse sentido, visualizo que os excertos anteriores de Araújo, Juliana e Marisol revelam que é comum a não reflexão a respeito desses temas até que nós sejamos confrontados com indagações e informações a partir de notícias, *posts* nas redes sociais ou em conversas tais como aconteceu no Teletandem, nos levando a refletir e a repensar o uso de certas palavras e ações. Esse processo de autoanálise, em específico sobre as identidades indígenas, apresenta-se como um importante caminho para decolonizar o nosso pensamento sobre determinadas perspectivas, desconstruir “verdades” que nos foram contadas desde a ótica do colonizador, buscando mudar nossos pensamentos e

atitudes, caminhos esses possíveis para inverter a lógica eurocêntrica e termos uma sociedade mais respeitosa.

Nesse horizonte, percebe-se a necessidade de a escola desenvolver uma educação voltada para as relações étnico-raciais (Fanelli, 2018; Botelho, 2021), como bem aponta Marisol no excerto 22, de modo que seja possível desenvolvermos, enquanto professores de ELE, uma consciência crítica em nossos alunos, tal como propõe a educação que se diz intercultural e decolonial (Walsh, 2005; Matos, 2020a), ao defender o resgate do período colonial em nossas escolas, bem como o protagonismo dos povos originários e também da diáspora africana.

Esse olhar crítico diante da invisibilidade do tema no contexto escolar e de como as escolas (não) tem abordado, mais especificamente no que diz respeito à comemoração do “Dia do Índio”, também foi debatido e refletido entre as participantes durante as interações, contempladas no PDMIT através da sétima e oitava pergunta, respectivamente: “*Qual a sua opinião sobre celebrar o “dia do índio” nas escolas brasileiras?*” e “*Qual é o espaço dado às influências e as culturas indígenas nas escolas? Você acredita que essa temática deveria ser tratada? Por quê?*”.

Marisol, por exemplo, ressaltou, mais uma vez, a necessidade da temática ser abordada no contexto escolar, de modo que desconstrua os estereotipados existentes nos imaginários dos alunos acerca dos indígenas:

Excerto 23:

Valentina: Yo creo que sí, que debería ser más hablado [...] porque eso de que veamos cómo se fueran algo ajenos de nosotros ... como algo que no tiene nada que ver con nosotros no siento que está bien, porque al fin y al cabo... pues compartimos pues una cultura en común, ¿no? Aunque no sea exactamente la misma, pero de...entendernos todos.

Marisol: En mi opinión también. Yo creo que debería tener un espacio realmente para... en las escuelas para enseñar a los alumnos que el pueblo indígena no es algo lejos de nosotros, ¿sí? Pues hoy en día nosotros vemos la historia del día del indio como algo pasado, de antiguamente, de la época de la colonización de que todos los indios se acabaron, murieron, pero no es verdad. Aún hay grupos étnicos indígenas y debería haber ese espacio para trabajar esas influencias de esos pueblos... la artesanía... mostrar a los niños a forma manual con que ellos trabajan, las comidas pues muchos niños no saben que ellos... lo que ellos consumen, muchas veces son derivados de la cultura indígena, ¿sí? Entonces yo creo que sería un espacio para los niños aprender también la otra cultura, pues como usted dice cada cultura es distinta, no vamos a decir que nuestra cultura es igual a de ellos, como este de la boda (neste momento Marisol se refere a informação compartilhada pela sua parceira a respeito de uma comunidade indígena no México que ainda há casamentos de meninas novas), no me entra pero cada una tiene su forma distinta de cultura y creo que sería muy interesante que los niños tuviesen contacto con esa etnia, pues si fuera

a preguntar acerca de los pueblos indígenas a ellos, ellos van a decir: el indio pintado, con plumas, con flechas, básicamente lo que miran en la tv, en los videos.

(Marisol e Valentina, 2º interação – 18 de fevereiro de 2022, 2022).

No excerto 23, referente a interação de Marisol e Valentina, visualiza-se que as duas interagentes concordam com a presença da temática na escola. Para tanto, Marisol justifica a inserção no currículo escolar para que os estudantes compreendam a história e a cultura indígena. Essa perspectiva ajudará a ressignificar suas percepções sobre esses povos, desconstruindo as visões estereotipadas comumente difundidas e reproduzidas na sociedade, seja através dos filmes, desenhos ou de outras formas. Essas visões, por exemplo, remontam aos relatos escritos pelos invasores descrevendo os povos que encontraram quando chegaram à América Latina. Nesse sentido, Marisol destaca a importância de proporcionar aos discentes, desde crianças, o contato e o respeito para com as culturas distintas da sua, que, ao mesmo tempo, influenciaram e moldaram a sua cultura.

As considerações apresentadas por Marisol vão ao encontro das reflexões apresentadas por Fanelli (2018) ao inferir que a inserção da história e cultura dos povos indígenas no currículo faz com que ocorra a difusão correta de informações sobre os povos originários para a nossa sociedade. Essa “‘nova história indígena’, portanto, tem contribuído para ressignificar os povos indígenas como sujeitos históricos atuantes, desde o período colonial até a atualidade” (Fanelli, 2018, p. 56).

Em outro momento, Marisol pontua, mais uma vez, o papel da escola como o caminho mais viável para que aconteça de fato uma conscientização acerca dos povos indígenas e que seja possível efetuar mudanças na forma de falar, pensar e agir com eles.

Excerto 24:

Valentina: [...] bueno () por gente... rica es visto como algo exótico, ¿no? Aquí es muy común que las personas aquí blancas y ricas vean a las personas indígenas cómo algo así...como animales así... exóticos así... de tomasen fotos... cosas extrañas.

Marisol: Acá también en Brasil. Hubo... creo que hace unos 20 años... o 15 a 20 años un indio () estaba en São Paulo y unos 3 jóvenes creyendo que eran mejores o que él era un animal o una persona... jugaron alcohol... não sei falar alcool em espanhol (Valentina diz como se pronuncia alcohol em español) y echaron fuego en este indio y mataram ele queimado, né? **Então es una crueldad que vimos y vemos y que la justicia es ciega y muda**, infelizmente, né? Por ser hijos de gente con plata né, infelizmente [...] **son estos tipos de crueldad y discriminación que nosotros a través de la escuela tenemos que intentar amenizar, intentar cambiar la forma de mirar las otras personas, respetar la diversidad.**

Valentina: [...] sí, sí, sí. Eso es muy feo [...] pues sí, sería muy interesante si desde chiquitos les presentes que las personas indígenas () son personas viviendo igual que nosotros.

Marisol: **Sí, yo también pienso que sería un gran trabajo en las escuelas, pero como dijo el Dr. Daniel Munduruku, que también es una etnia indígena Munduruku, él afirma que la escuela es la institución que a veces menos... que acaba enseñando esta visión, né? De que teria que ter un espacio pero infelizmente inda se celebra el día del indio como algo pasado, no existe, folclórico, né? Y nos sabemos que algo folclórico son lendas, né? del imaginario, algo que no existe, né? Pero en la imaginación y el día del indio está cada vez más se tornando algo desse tipo si no () que ya tiene una ley acá en Brasil con los derechos indígenas pero hay ainda mucho que se trabajar en esa formación que es necesaria desde niño para que crezcan con una mentalidad más rica né de ver la diversidad no como algo que yo tengo que destruir pero como algo que yo tengo que valorizar, respetar, entonces es muy importante.**

(Marisol e Valentina, 2º interação – 18 de fevereiro de 2022, 2022).

No excerto acima, visualizamos como a estudante brasileira dialoga com sua parceira mexicana e juntas constroem um pensamento que busca humanizar e dar visibilidade aos povos indígenas. Em um primeiro momento, Valentina apresenta uma crítica à forma como as pessoas brancas e ricas do México veem os povos indígenas, taxando-os enquanto exóticos e animais, isto é, algo que foge do dito e considerado “normal”, o que acaba sendo interesse para o registro de fotos, ao invés de serem respeitados e tratados enquanto seres humanos. A partir disso, Marisol concorda com o que foi dito pela sua parceira, lembrando imediatamente o crime ocorrido no Brasil, no qual jovens atearam fogo sobre o corpo de um indígena, resultando infelizmente na sua morte. A brasileira, desse modo, pontuou que esses crimes e esses preconceitos podem ser evitados através da educação, da sua abordagem no contexto escolar, fazendo com que seja possível mudar e conscientizar a sociedade na forma como os povos indígenas devem ser tratados. No entanto, ela resgata uma das falas do professor indígena Daniel Munduruku ao afirmar que a escola, por vezes, é a responsável por difundir visões estereotipada e folclórica acerca das etnias indígenas e suas culturas, aspecto esse pontuado também por Fanelli (2018).

A análise a respeito das reflexões apresentadas por Marisol evidencia um olhar crítico e decolonial da futura professora de espanhol ao destacar a educação como um caminho viável. Nesse contexto, entendo que a sua visão se alinha à perspectiva decolonial defendida por Walsh (2005) e Matos (2020a) que as compreendem como uma postura e uma atitude diante das colonialidades existentes em nossas estruturas.

A participante Araújo, ao longo de sua interação com Miguel, também fez algumas considerações críticas sobre a abordagem dos povos indígenas na escola. Ela

problematizou, em primeiro lugar, o uso do termo “descobrimento” e como a escola aborda a temática.

Excerto 25:

O tema referente aos “povos indígenas” é totalmente relevante, levando em conta nossa realidade, que o ensino fundamental e médio nos apresenta a ideia de “Descobrimento” sem levar em consideração que antes da chegada dos portugueses e no caso do México, os espanhóis, os índios já habitavam as terras. Então como se pode dizer que ocorreu uma descoberta, se este lugar já era habitado? Levando em conta também que o que nos é ensinado nos primeiros anos de estudo, praticamente não é apresentado de modo a que possamos refletir, mas apenas uma reprodução do que é ensinado e ainda caracterizando os índios a algo caricato e superficial, como se apresenta na matéria, como caras pintadas, pena na cabeça, esquecendo que o real se difere deste estereótipo.

(Araújo, Diário de bordo reflexivo – 2ª interação, 2022).

No excerto 25 é possível verificar o olhar crítico e decolonial trazido por Araújo em seu diário de bordo a respeito dos temas que foram problematizados com Miguel. Por exemplo, a participante, assim como o fez Marisol, aponta a escola enquanto reprodutora de discursos e visões colonialistas ao difundir ainda a ideia de que as Américas, em específico o Brasil e o México, foram descobertas quando aqui já estava sendo habitado pelos povos indígenas (Fanelli, 2018). Não obstante, a licencianda acredita que os conteúdos são ensinados de forma superficial, fazendo com que não seja possível desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre a temática, principalmente no que diz respeito à representação dos indígenas que são abordados de forma superficial e estereotipada: cara pintada e pena na cabeça, por exemplo.

Essas reflexões apresentadas por Araújo advêm da sua interação feita com seu parceiro Miguel que problematizou a forma como o seu país, o México, trata essas questões, seja no ambiente escolar, seja no ambiente social. Para isso, Miguel pontua que na escola as histórias são contadas de uma forma que não ajuda a questionar, refletir e saber realmente o que aconteceu, aspecto esse concordado por Araújo.

Excerto 26:

[...]

Miguel: Siento que no se le dan la suficiente atención al México antes de la colonia, no? porque:: pues creo que sí... muy importante, ¿no? pero **siempre presta la atención a el descubrimiento de América, no? pues esos títulos que realmente... pues América no fue descubierta ya existía, ¿no?** ellos llegaron, ¿no? llegaron aquí... o:: pues sí, es resaltar mucho y dar protagonismo a los españoles cuando hay muchos allá de ellos, no? y siento que es triste no que se les preste la suficiente atención y solamente a aquellos que estudian historia o que

se dedican y se especializan en algún tema relacionado. En Brasil me imagino que se pasa un poco, ¿no?

Araújo: ¡Sí! Bueno, es que a veces en la enseñanza básica y media también nosotros no estudiamos para reflexionar... entonces es diferente de cuando estamos en la universidad que empezamos a mirar la... las historias a partir de otros puntos. Realmente no es que ellos descubrieron, ellos llegaron... es diferentes eh:: la cuestión de la nomenclatura... entonces son los nombres que a veces dan un otro sentido... eh:: a las cosas... entonces... eh:: acá por ejemplo... nosotros no... no estudiamos mucho con relación a los pueblos indígenas también... solamente se vas a algo específico... yo me acuerdo que... solamente en las clases de historias y cuando entré en la universidad cuando entré para hacer Letras... yo estudié una asignatura de "Pensamiento Crítico-latinoamericano" y esta asignatura nosotros vimos muchas cosas de México... entonces de Brasil específicamente yo no sé mucho con relación a los indígenas y eso es un fallo realmente ... eh::

Miguel: ¿qué es fallo? ¡Perdón!

Araújo: (Araújo não entendeu a pergunta de Miguel e continuou falando) Sí, y a veces es del propio estudiante y también un poco de la escuela que no dá tanta esta oportunidad para hacer un estudio un poco más profundizado. Como tu dijiste... **las personas que estudian historia debe tener una oportunidad mayor... a veces van... eh:: a alguna aldeia indígena... tiene un contacto... nosotros no tenemos esa oportunidad...**

(Araújo e Miguel, 2º interação – 18 de fevereiro de 2022, 2022).

Visualiza-se acima, no excerto 26, que Miguel e Araújo compartilham da mesma opinião a respeito à forma como os povos indígenas são abordados no contexto escolar. O estudante mexicano, por exemplo, problematiza e questiona do porque os espanhóis recebem o grande protagonismo nos livros que tratam a respeito da história do México, enquanto que os povos pré-colombianos são negligenciados, invisibilizados. Essa é uma das grandes marcas da colonialidade do ser e do saber (Lander, 2005; Castro-Gómez, 2007) presentes em nossos currículos que são atravessados epistemologicamente pela visão eurocêntrica. A partir dessa reflexão, Araújo também concorda, conforme exposto no excerto 25 e 26, acrescentando que essas reflexões muitas vezes só são feitas na universidade pois, segundo ela, foi no componente curricular “Pensamento Crítico Latino-Americano” que ela começou a ver a história de outra forma.

Não obstante, Araújo acredita que a falta da atenção e visibilidade para os povos indígenas é um problema dos estudantes, mas também da escola, pois ainda que haja materiais disponíveis, essas informações só são acessadas quando os alunos se aprofundam em áreas específicas que abordam esses temas, tais como as licenciaturas em História e Letras. Esses aspectos apresentados até o momento fizeram com que Araújo percebesse algumas semelhanças na forma como os dois países lidam e abordam a temática desta interação.

Excerto 27:

No decorrer da interação, foi possível perceber semelhanças quanto a falta de aprofundamento nas escolas sobre as línguas e a cultura indígena, onde esta diferença ocorre de fato quanto se faz um curso em uma área específica, seja de história ou até letras, para conhecer e refletir sobre a forma “romantizada” que nos contaram e o diferencial a história que de fato ocorreu.

(Araújo, Diário de bordo reflexivo – 2ª interação, 2022).

O exposto no excerto 27 indica a necessidade de a escola desenvolver um currículo e práticas pedagógicas decoloniais para que as histórias não sejam “romantizadas”. É preciso rememorar o período colonial de forma que desenvolva em nossas aulas uma “consciência crítica de um passado doloroso que deixa rastros em nossa sociedade até hoje, mas o resgate positivo [...] dos povos originários pode contribuir para a sua representatividade na vida dos estudantes através da educação linguística em espanhol” (Matos, 2020a, p. 108).

Nesse sentido, é preciso combater o que Lessa (2013, p. 23) chama de “ideologia do silêncio, do apagamento, do que deve ser abafado, calado e finalmente sufocado”, que contribui na propagação das histórias contadas desde a ótica colonial. Assim, faremos com que as outras histórias, outras versões sejam consideradas, isto é, as vivências das Vozes do Sul terão protagonismo e serão ouvidas, contribuindo na ressignificação, por exemplo, da imagem construída sobre a invasão dos europeus, bem como da dos indígenas, pois “o ato de não mencionar certos acontecimentos ou versões dos acontecimentos também os naturaliza como se não existissem. Torna-se natural não falar, não tocar em determinados assuntos” (Lessa, 2013, p. 23).

Além disso, a perspectiva intercultural se faz presente quando a participante reconhece “semelhanças e diferenças existentes entre as diferentes culturas dos falantes” (Mendes, 2004, p. 133). Isso se evidencia quando Araújo identifica as semelhanças entre os dois países, Brasil e México, no tratamento da temática no contexto escolar, como destacado anteriormente.

Juliana, da mesma forma que suas colegas de sala, também apresentou perspectivas decoloniais no que diz respeito ao tratamento do tema dos povos indígenas no contexto educacional, tanto ao longo de sua interação, quanto na mediação.

Excerto 28:

Juliana: [...] esse tema foi extremamente importante porque trazemos questões que:: na escola a gente não ouviu e não fomos ensinados e percebi também que não sabemos um terço da nossa cultura, porque nós somos... é:: dessa cultura, somos indígenas... e:: não... como eu posso dizer... **não abraçamos esse povo, não... conhecemos eles totalmente** [...] as escolas deveriam sim enfatizar

é:: e trazer os nossos antepassados, trazer as nossas raízes e ensinar as nossas crianças a valorizarem isso, entendeu?.

(Juliana, 2º Sessão de mediação, 2022).

Conforme pode ser observado no excerto acima, a licencianda Juliana destaca a importância do tema dessa segunda interação. Ela evidencia a necessidade dele ser discutido no ambiente escolar para que, desde a infância, possamos compreender e valorizar os nossos antepassados. A futura professora, nesse sentido, reconhece que o seu conhecimento sobre os povos indígenas é limitado e que a falta de conhecimento sobre o assunto faz com que ela e outras pessoas não compreendam a cultura dos povos originários. Portanto, ela defende a inclusão da história e da cultura indígena nos currículos escolares, para que possíveis lacunas das quais ela traz consigo possam ser evitadas. Isso promoveria uma educação voltada para o respeito à diversidade, às nossas raízes e aos nossos antepassados.

Excerto 29:

Juliana: Os textos me trouxeram uma visão totalmente diferente do que eu achava que tinha ou não tinha, no caso, pois eu não tive muito esse contato e:: eu acho super importante que seja uma temática tratada pra gente conhecer os nossos antepassado.

Carol: sim, se nós não conhecermos a outra parte da nossa cultura, pois eles também são, nós nascemos deles, então é:: nós é::... devemos cuidar e proteger também essa cultura e:: e as tradições.

Juliana: é um tema muito bom... muito importante de se tratar e eu vou levar esse tema pra minha vida, pra tudo, até quando eu for ministrar minhas aulas, vou trazer essas questões porque falar da cultura do outro e entender é muito importante.

(Juliana e Carol, 2º interação – 18 de fevereiro de 2022, 2022).

Percebe-se no excerto acima que o tema debatido no Teletandem, por meio do PDMIT, possibilitou a visibilidade dos povos indígenas na sua formação enquanto futura professora de espanhol, bem como na sua futura prática docente ao inferir que abordará essa temática quando for ministrar suas aulas. Pode-se dizer que a prática telecolaborativa possibilitou um possível suleamento na participante, atuando, então, como um terceiro espaço formativo (Messias, Telles, 2020), de modo que desenvolva, também, práticas pedagógicas decoloniais na educação linguística de espanhol (Matos, 2020a, 2020b).

Diante do exposto, é possível inferir que todas as participantes advogam para que a escola trate de forma mais profunda, reflexiva e crítica acerca dos povos indígenas, considerando que, quando estudantes da Educação básica, não tiveram acesso e conhecimento a respeito dessa temática. Outrossim, parece-me que as licenciandas, futuras professoras de espanhol, desconhecem também a Lei Nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos

currículos de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, no ensino fundamental e médio.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil 2008).

Conforme pode ser visto, o ensino dos conteúdos não se limita apenas às disciplinas de artes, história ou língua portuguesa. Nós professores de espanhol também podemos atuar enquanto aliados na efetivação da Lei Nº. 11.645/2008, buscando estabelecer pontes entre os povos indígenas em nosso contexto e os indígenas na Hispano-América, buscando “sensibilizar a educação de não indígenas para o reconhecimento das particularidades dos povos originários, bem como as experiências de diferentes etnias na contemporaneidade” (Botelho, 2021, p. 160).

A pesquisadora Matos (2020a), conforme destaquei no capítulo 4, defende a presença das identidades étnicas na educação linguística em espanhol como uma prática decolonial possível de ser desenvolvida pedagogicamente por nós:

A presença das identidades étnicas, em um trabalho pedagógico que pretende focar esse tema, não pode deixar de se remeter à diversidade das comunidades hispano falantes da América Latina, principalmente por nosso país fazer parte do continente americano. Ao propor a inserção da temática das identidades étnicas, mais especificamente dos povos pré-colombianos, nas aulas de espanhol, é importante que os alunos possam ter a oportunidade de entrar em contato com a memória dos povos originários de nosso continente, percebendo que muito do legado artístico-cultural que apresentamos é compartilhado entre nossas culturas. E isso vai muito além de um ato performativo de transposição identitária. Tal ato é uma resistência colonial a um currículo decolonial, através da colonialidade do saber e do ser (Matos, 2020a, p. 106).

A partir do exposto, Matos (2020a) advoga que esse ensino deva ir além de um ato performativo que busca mudar a sua identidade de forma superficial, isto é, uma representação externa realizada comumente no contexto escolar ao celebrar o Dia do Índio, em 19 de abril. Essa prática, que busca homenagear as culturas indígenas, acaba

ajudando na manutenção das visões estereotipadas sobre esses povos, sem desenvolver uma perspectiva crítica nos estudantes.

Tais asserções também foram abordadas e problematizadas pelas participantes ao longo das interações. O objetivo era fazer com que os interagentes brasileiros e mexicanos refletissem a respeito do “Dia do Índio” celebrado no Brasil a partir de uma ótica decolonial em contraste ao “*Día Internacional de los Pueblos Indígenas*”, celebrado no dia 9 de agosto.

Nesse sentido, apresento as percepções e reflexões da participante Juliana ao descobrir as questões coloniais que estão presentes na comemoração do Dia do Índio.

Excerto 30:

Juliana: fue una sorpresa para mí los textos [...] me gustó también el según texto que habla sobre cómo a: usted... ustedes tienen esa cuestión de cultura porque **acá en Brasil nosotros... é:: conmemoramos como una... como está en el texto... una conmemoración folclórica** ya ahí no es... fue muy importante porque también sacó una duda... algunas dudas más y:: yo pude absolver estas nuevas informaciones.

Carol: sí, e:: **también aquí en México eh:: no tiene mucho tiempo que... se empezó a tomar un poco más eh::... como tratar diferente ese día, como darle importancia eh::** porque también normalmente se utiliza el término indio, pero muchas veces para insultar, entonces ya traía ahí como algo negativo y pues ahora qué leí esto sobre los indígenas creo que más... como más respetoso y también, por ejemplo en estas **eh:: celebraciones de los pueblos eh:: yo no se festeja tanto... como que... como una fiesta... si no qué ahora se llama conmemorar o recordar como los orígenes y es algo que hicieron el año pasado aquí en la ciudad... como... recordarnos más el pasado también prehispánico.**

Juliana: Y... eh:: esta cuestión de... de... **apoyo acá en Brasil vi que no tenemos eh:: que no hablamos, que no tenemos esa eh:: cómo puedo decir:: eh:: de traer en las escuelas esas cuestiones, es muy importante y... reafirmar que nosotros tenemos esta... estas raíces y es un poco preocupante los gobernantes tratan eh:: los indígenas no más indios como personas que no agregue [...] traer este pueblo eh:: mudar la visión de que son pueblos que no tiene educación, que no tiene eh:: raciocinio... eso. Yo me sentí un poco culpada porque yo no tenía esa cuestión... no pensaba así que... me gusta mucho esta conmemoración eh...** incluso en la primera interacción yo traje la cultura de Baía Traição que es una playa indígena.

(Juliana e Carol, 2º interação – 18 de fevereiro de 2022, 2022).

No diálogo apresentado no excerto 30, visualiza-se a surpresa de Juliana ao ver como o Brasil e o México tratam as celebrações relacionadas à cultura indígena. Em vista disso, a licencianda compreende, a partir das considerações presentes no segundo texto, que a nossa perspectiva está voltada para um viés folclórico e que vai em direção contrária ao que os próprios indígenas desejam. Carol, sua parceira, compartilha a forma de como o

México visualiza atualmente a celebração aos povos indígenas, passando a visualizá-lo desde uma perspectiva decolonial.

É interessante notar o sentimento gerado na participante sobre não ter pensado nessas questões até o momento da interação, pois para ela a comemoração do Dia do Índio na escola não teria nenhum problema, aspecto esse mencionado por ela outros momentos da interação, já que essa é uma prática comum nas escolas do nosso país. A partir disso, com um entendimento mais crítico sobre essas questões, Juliana consegue entender que essa não é, portanto, a abordagem adequada, expressando inclusive a falta de apoio que os povos indígenas não têm por parte do nosso governo. Faz-se necessário ratificar que durante as interações, realizadas no primeiro semestre de 2022, Jair Messias Bolsonaro ocupava a presidência do Brasil. Durante seu governo, diversas ações foram implementadas contra os povos e as organizações indígenas que lutaram diariamente pelas suas sobrevivências durante a pandemia, por seus direitos territoriais e pela mudança do “Dia do Índio” para o “Dia dos Povos Indígenas”, entre tantos outros crimes cometidos e direitos violados.

Araújo, da mesma forma que Juliana, também refletiu acerca da comemoração do Dia do Índio na escola. De acordo com a sua interação, parece-me que a licencianda também não havia pensando anteriormente acerca das questões que atravessam essa data comemorativa.

Excerto 31:

Araújo: baseado no que a gente leu e no que a gente discutiu até aqui... é:: e pela nomenclatura também... não é algo adequado, seria "Dia da diversidade indígena" que é isso também que trabalha no texto porquê... é:: não é apenas é:: um tipo, mas existe vários, então essa diversidade também deve ser abarcada e também sair justamente do que a gente tem como no imaginário que seriam aquelas pessoas com o rosto pintado e uma pena na cabeça, como tem também nos desenhos de Pica-Pau... me entendeu bem?

Miguel: Sim, mas estou pensando um pouco:: ... justo como estamos em mundo estereotipado... como se pensa as coisas e:: e é certo... um índio não é só (aponta para a testa e a cabeça na intenção de representar um cocar)... como se diz em português?

Araújo: Pena na cabeça, é isso?

Miguel: pena?

Araújo: isso, pena.

Miguel: pena... tem que repensar e refletir... mas não sei... eu não estou tão contente de... se:: se celebre algo que deveria ser normal para nós não só é um dia se não... todos os dias e:: ter mais visibilidade para as comunidades e também ser educados para não ser ofensivos contra eles... não sei se estou ficando louco ou... ou... me compreende o que eu quero dizer?

Araújo: hunrum. É realmente... as pessoas utilizam as datas comemorativas para é:: como o próprio nome diz para comemorar mas

fica apenas naquele dia... como tem o dia internacional da mulher... pronto... naquele dia a mulher é valorizada mas e o resto? é:: no dia do índio... o índio é valorizado naquele dia mas cadê o resto? Então a gente tem que se preocupar em fazer o bem todos os dias e não apenas naquele determinado, o que é totalmente diferente de você utilizar apenas uma data e no restante do dia/ do ano você desmerecer, você desvalorizar, então é uma questão a se pensar.

(Araújo e Miguel, 2º interação – 18 de fevereiro de 2022, 2022).

Na interação acima, observamos o diálogo entre Araújo e Miguel acerca da comemoração do Dia do Índio nas escolas. Neste íterim, Araújo comenta que essas festividades são erradas por estereotipar e reduzir as identidades e culturas dos povos indígenas ao que é representado nos desenhos. Miguel, por sua vez, acredita que essas celebrações deveriam ser normais e não eventos especiais, enfatizando a necessidade de dar visibilidade a esses povos e promover uma educação para evitar ofensa. A estudante brasileira concorda com seu parceiro, acrescentando a falta de olhar crítico e sensibilidade em relação ao que está sendo celebrado. Ela argumenta que, em vez de comemorar apenas em um dia específico, como o Dia Internacional da Mulher, deveríamos valorizar e respeitar essas pessoas todos os dias.

Marisol também debateu acerca da celebração nas escolas, destacando sua vivência na sessão de mediação e no seu diário de bordo, conforme exponho nos excertos 32 e 33, respectivamente:

Excerto 32:

Marisol: Para mim, essa segunda temática foi muito boa, muito clarificadora, pois a partir do momento em que a gente leu os textos que ali estava né, buscamos pesquisar também e ver a realidade dos nossos povos indígenas, pois muitas vezes estamos nas escolas e realmente a gente é ensinados que o dia 19... né... é o dia do índio... né... porém... é igual eu disse a minha parceira:: a gente não sabia até que ponto essa palavra índio feria esses povos, né? Os povos indígenas, eles gostam de ser chamados por suas etnias, né? Pelos nomes de suas tribos ... os Jaicós, os Potiguaras, né.. Eles gostam de seus nomes e suas identidades né e a partir do momento assim... que eu tenha estudado né... não foi tanto na universidade mas onde eu trabalho... que a gente trabalha... faz muitos projetos voltados pra cultura e um desses projetos foi através da cultura indígena.

Rickison: Onde você trabalha Marisol?

Marisol: Numa escola municipal, no Município... ai de vez enquanto vem projetos da secretaria.

(Marisol, 2º Sessão de mediação, 2022).

Excerto 33:

Também falei sobre a importância de se debater esse tema nas escolas para mostrar às crianças que o dia do índio é maior do que se ensina, que os povos indígenas estão presentes em nosso país e em nossa região. (Marisol, Diário de bordo reflexivo – 2ª interação, 2022).

As considerações feitas por Marisol evidenciam como a temática promoveu reflexões acerca da temática no ambiente educacional e ratificam a ideia de que nossas escolas ainda são atravessadas por um currículo colonial que promove perspectivas reducionistas e fortalecem o imaginário de uma suposta folclorização.

Além do contexto escolar, é importante direcionar essa discussão para as universidades, que apresentam lacunas na formação docente em relação às questões dos povos indígenas. Percebe-se que Marisol aprendeu mais sobre as relações étnicas em seu trabalho do que na universidade. Não obstante, destaco também que aparentemente nenhuma das três participantes tem conhecimento da Lei Nº 11.645/2008, já que ela não foi mencionada por nenhuma delas quando defendiam o tratamento adequado dos povos indígenas.

Essas reflexões demonstram a necessidade de revisar nossos currículos com o objetivo de torna-los interculturais e decoloniais, colocando em destaque as Vozes do Sul que são subalternizadas, apagadas, esquecidas e invisíveis nos currículos.

6.2.1 Síntese analítica

Ao longo deste episódio, busquei fazer com que as participantes refletissem a respeito dos povos indígenas na América Latina, considerando especificamente o que essas Vozes do Sul apresentam, questionam e reivindicam, bem como questionar as colonialidades presentes na educação, com o objetivo de Sulear a formação docente das futuras professoras de espanhol. Esses temas discutidos se alinham com a perspectiva intercultural crítica e decolonial ao buscar realizar uma mudança nas estruturas que mantém essas perspectivas coloniais.

Nesse sentido, os dados analisados demonstram que a escola é uma das responsáveis por propagar discursos colonialistas que colocam os povos e as culturas indígenas de modo homogeneizados, folclorizados, inferiores e invisíveis através de práticas que reverberam esse olhar, tais como o uso do termo “índio” e da comemoração do Dia do índio. Por essa razão, faz-se necessário apresentarmos resistências decoloniais (Matos, 2020a) aos currículos coloniais ainda vigentes em nossas escolas e também universidades, instituições responsáveis por formar os futuros professores e que necessitam estar atentos às marcas da colonialidade.

Visualizei que as participantes ao longo da interação puderam desconstruir alguns sentidos e práticas coloniais acerca da temática. Através do PDMIT e da interação com seus pares, elas passaram a entender a necessidade de questionar as versões contadas a

partir de uma visão eurocêntrica em detrimento daqueles que vivenciam tais processos e que, conseqüentemente, podem narrar suas histórias. Esse viés possibilita visibilizar os corpos e os saberes indígenas que estiveram por muito tempo silenciados e ocultados. Araújo Juliana e Marisol puderam conhecer um pouco mais a respeito dos povos indígenas do seu país, mas também do seu parceiro, identificando semelhanças e diferenças na forma como são tratados pelos governos e quais são as suas reivindicações.

O PDMIT possibilitou “tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante” (Oliveira, Candau, 2010, p. 25).

6.3 Escritas negras femininas afrolatinas na formação de professores de ELE

“[...] me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana” (Evaristo, 2020, p. 30).

Conforme discutido nesta tese, a raça emerge como um eixo central nos estudos decoloniais (Quijano, 2005). Durante a colonização, ela foi utilizada como critério para classificar quais identidades sociais eram consideradas visíveis ou invisíveis. Essas classificações estabeleceram a superioridade da raça branca dos colonizadores em relação aos não brancos, justificando a naturalização do discurso de superioridade e subalternização dos povos e das culturas não europeias (Maldonado Torres, 2007; Bernardino Costa; Maldonado Torres; Grosfoguel, 2018).

Não obstante, segundo Lugones (2014, 2020), o sistema de gênero, assim como o de raça, atua como eixo de dominação e classificação social. Isso ocorre pois as noções de gênero são articuladas e empregadas de forma desigual com base na raça das pessoas, pois “o sistema de gênero é não só hierárquica mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizadas” (Lugones, 2014, p. 942). Desse modo, a intelectual pontua que a interseção entre raça e gênero desvela como os sistemas de dominação se conectam e perpetuam relações desiguais e opressivas, colocando os corpos das mulheres colonizadas em uma posição de inferioridade, especialmente as não brancas. Estas vivenciaram formas únicas de violências coloniais, opressão e dominação que perduram até os dias atuais.

Lélia Gonzalez (2020), antropóloga brasileira reconhecida como uma das pioneiras do feminismo decolonial, ao entender o racismo como uma das chagas do nosso continente, especificamente aquelas nações que foram colonizadas pelos povos ibéricos, denuncia as violências sofridas pelas mulheres negras:

[...] nós mulheres e não brancas fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história. É desnecessário dizer que, com todas essas características, estamos nos referindo ao sistema patriarcal-racista (Gonzalez, 2020, p. 141).

De acordo com Gonzalez (2020), essa infantilização e inferioridade, baseada na ideia de raça e sexo, decorre do sistema patriarcal-racista que ainda está presente na América Latina. Assim, por mais que sejamos de diferentes sociedades, o sistema de dominação o qual enfrentamos é o mesmo: o racismo, “essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades” (Gonzalez, 2020, p. 135). Dessa forma, cria-se a categoria da *Amefricanidade* como uma forma de promover a construção de uma identidade étnica coletiva, os *amefricanos*, ao incorporar as diferentes vivências e experiências dos povos negros em todas as Américas (Gonzalez, 2020). Essa perspectiva cria uma rede de resistência em oposição ao sistema racista que tem atuando de forma perversa e contínua na exclusão, na desumanização e no apagamento de suas identidades, saberes e vozes. Para Kilomba (2019, p. 75-76, destaques da autora):

No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. [...] A segunda característica é: *essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. [...] Esses dois últimos processos - a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia - formam o que também é chamado de *preconceito*. [...] Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que formam o racismo.

Frente a isso, considerando a permanência da colonialidade, e aqui de forma evidente a do ser (Maldonado Torres, 2007) e das marcas do racismo em nossa sociedade (Quijano, 2005), a escola apresenta-se como um espaço fundamental para desenvolver uma pedagogia antirracista que busca confrontar e romper com a ordem colonial que perpetua a discriminação racial. Essa pedagogia antirracista, que é por natureza decolonial e intercultural, destaca a história, a cultura e as vozes da diáspora

negra que ao longo da história foram deturpadas, relegadas e ocultadas na narrativa oficial dos afrolatinos no continente americano (Walsh, 2013; Matos, 2020a). Esse viés cria barreiras no entendimento, na valorização e nas interações entre os povos.

A busca por uma escola antirracista não é algo novo. Isso porque, segundo Santos (2005), a escola tem contribuído historicamente na perpetuação das desigualdades raciais, a partir da cultura do embranquecimento em seu sentido amplo. Diante dessa percepção da inferiorização dos negros e da persistência da discriminação racial no sistema de ensino brasileiro, o Movimento Negro e intelectuais negros passaram a reivindicar do Estado brasileiro uma escola que promovesse o respeito à diversidade, superando qualquer tipo de discriminação social e racial, e que reformulasse os currículos de modo a reconhecer a história e as contribuições intelectuais e culturais dos povos negros na história do Brasil.

Assim, foi criada a Lei 10.639/2003, inserindo no currículo educacional o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e da história da África e dos Africanos, como uma forma de corrigir os períodos de sofrimento, danos e apagamento que os povos negros passaram. Posteriormente, a presente lei foi atualizada pela Lei 11.645/2008, incluindo a história e a cultura dos povos indígenas, conforme discutido no episódio anterior¹⁰⁴.

Por essa razão, acredito e defendo que a sala de aula de língua espanhola apresenta-se como um excelente contexto para possibilitar de forma positiva a cultura e a história dos povos negros brasileiros e hispânicos da América Latina, conhecidos como afro-latinos. Matos (2020, p. 105) infere que promover a inserção desse tema na educação linguística em espanhol possibilita revelar a verdadeira história de luta dos povos negros que foram silenciados, como aconteceu durante o período escravocrata em que “diversos abolicionistas negros não são mencionados, juntamente com o importante papel das mulheres negras nesse processo, além dos quilombos como território e lutas de resistências”. Outrossim, para que nossos futuros professores de ELE desenvolvam práticas de ensino que considerem a diversidade étnico-racial a partir dos povos afro-latinos, é fundamental que sua formação docente promova o reconhecimento e a valorização dos saberes dessas Vozes do Sul, frequentemente deslegitimadas e ocultadas nos currículos formativos (Walsh, 2005; Paraquett, 2018).

Nesse sentido, a terceira interação foi realizada a partir da temática “*Escritas negras femininas Afrolatinas*” (vide apêndice G). Este PDMIT teve como objetivo promover a formação de leitores literários e, ao mesmo tempo, desenvolver a consciência

¹⁰⁴ Episódio 6.2 - Nós (re) existimos: Povos indígenas/originários na América Latina.

crítica e o reconhecimento da identidade afrodescendente latino-americana por meio de poemas escritos por mulheres negras. A intenção foi permitir que os interagentes refletissem sobre as marcas e a persistência do racismo na América Latina, considerando como ele afetou historicamente a existência da comunidade negra, estimulando, assim, o desenvolvimento de diálogos e ações concretas para incluir e valorizar a diversidade étnico-racial em nossa sociedade como um todo.

Seguindo a mesma orientação das duas interações anteriores, os pares receberam previamente o PDMIT via *e-mail* para se prepararem. Como atividade pré-interação, os interagentes foram convidados a ler inicialmente uma reportagem que proporcionou refletir acerca da história e importância da poetisa peruana Victoria de Santa Cruz, reconhecida pelo seu legado ao abordar questões sociais e culturas relacionadas à identidade negra no Peru e na América Latina. Como resultado, os estudantes foram orientados a ouvir o poema-canção “*Me gritaron negra*”, da escritora peruana. Em seguida, eles leram os poemas “*Negra Soy*”, da escritora colombiana Mary Grueso Romero, e “*Resgate*”, da escritora brasileira Alzira Rufino. Por último, deveriam responder 5 perguntas que estimulavam o diálogo e reflexão acerca da temática abordada para a interação.

Conforme ocorreu nas duas primeiras interações, as alunas Araújo e Marisol, mantiveram as duplas com Miguel e Valentina, respectivamente, e foram direcionadas para suas salas para iniciar a atividade telecolaborativa. Nesse dia, houve uma mudança na interagente da aluna Juliana, pois Carol, sua parceira mexicana, não pôde estar presente. Por esse motivo, Yolanda, cubana e estudante da UNAM, que também estava sem sua interagente brasileira naquele dia, foi redirecionada para interagir com nossa participante.

Assim, os três pares de interagentes, a partir da primeira pergunta¹⁰⁵ comum em todos os PDMIT, discutiram entre si a respeito do que havia chamado a atenção após a leitura da reportagem e dos poemas das escritoras afro-latino-americanas. Um dos pontos mais ressaltados nas discussões foi como as escritoras, de forma processual, autêntica e revolucionária, se empoderaram do termo “negra”, reconhecendo e orgulhando-se de ser mulheres negras. Esses apontamentos também foram abordados de forma específica em outras perguntas do PDMIT, tal como exposto adiante:

Excerto 34:

2) En los tres poemas leídos, las escritoras utilizan la palabra “**negra**” como una forma de reconocerse como mujeres negras.

¹⁰⁵ “1) ¿Qué fue lo que más te llamó la atención en los poemas y en el reportaje?”

a) El poema-canción “**Me gritaron negra**”, de Victoria de Santa Cruz, trae un cambio de perspectiva del yo-lírico al reconocer su identidad negra, presentando, así, una dualidad de tristeza y orgullo. ¿Por qué crees que eso ocurre? ¿Piensas que eso es algo recurrente en nuestra sociedad?

b) En el poema “**Negra Soy**”, de Mary Grueso Romero, el yo-poético femenino defiende su derecho y orgullo de ser denominada socialmente negra, rechazando ser identificada como “morena” al decir: “*¿Por qué me dicen morena? Si moreno no es color, yo tengo una raza que es negra ...y negra me hizo Dios.*”. En el poema “**Resgate**” de Alzira Rufino, el yo-poético femenino también defiende su derecho de ser reconocida como negra al decir “*Sou negra ponto final*”. ¿Crees que toda la gente tiene este mismo posicionamiento de **reconocerse negro** o todavía aún hay alguna negación? ¿Por qué crees que eso ocurre? ¿En tu país hay alguna discusión sobre ser moreno x ser negro?.

(3º PDMIT - *ESCRITAS NEGRAS FEMININAS AFROLATINAS*, 2022).

Percebe-se no excerto 34 que as duas perguntas, a partir do seu enunciado principal, convidam as participantes a perceberem como as escritoras utilizam a palavra “negra” para afirmar sua identidade como mulheres negras. Na letra “a”, focando no poema-canção “*Me gritaron negra*”, de Victória de Santa Cruz, busca-se explorar a dualidade emocional que há por trás desse reconhecimento e se essa perspectiva é recorrente em nossa sociedade. Na letra “b”, por sua vez, a partir dos poemas “*Negra soy*”, de Mary Grueso Romero, e “*Resgate*”, de Alzira Rufino, o foco está na reflexão a respeito da aceitação e da negação da identidade negra e das diferenças sobre as terminologias raciais “moreno” versus “negro”.

Araújo, ao expor suas considerações acerca da pergunta da letra “a”, comenta que a autoaceitação por parte das pessoas negras, embora seja extremamente necessária, infelizmente não é o suficiente para enfrentar o preconceito das pessoas ainda presente em nossa sociedade. Essa situação acaba gerando um sentimento de felicidade e tristeza. Ademais do apontamento feito pela licencianda, Miguel, seu interagente, comenta que é triste ver o preconceito ainda vigente, pontuando a necessidade de as pessoas negras terem uma mentalidade muito forte para que, no momento em que sintam orgulho de suas identidades, não se abalem ao serem discriminadas por serem quem são. O excerto 35 elucida essa parte da interação:

Excerto 35:

[...]

Araújo: É:::... como posso dizer... porque assim... tem realmente a parte de orgulho, no momento em que você se aceita ... mas tem o outro lado da moeda que é justamente como a sociedade visualiza. Então são coisas diferentes. Você pode se aceitar enquanto negra e ter uma visualização diferente...mas... quando vamos para a prática e a gente

percebe que ainda existe preconceito ai já é uma outra questão, não é somente de aceitação... é todo um conjunto.

Miguel: Sim... ((incompreensível)) é triste quando a gente não aceita ainda essas diferenças entre um e outro, então eu sinto que essa parte... a::: essa dualidade que fala o poema... que por um lado estás bem contigo... mas não ... não somos de pedra. Então quando encaixas em um sítio...

Araújo: Lugar!

Miguel: ... lugar... ((incompreensível)) não temos como... deixar de lado tão rápido esse sentir... acho que depois já... vais fazer um trabalho intelectual e racional para ter consciência que a tua estabilidade emocional não tem que depender de ninguém... imagina esse momento que uma pessoa recebe um comentário ofensivo se sente.... então é:: é muito fácil falar que cada vez se aceita mais e temos menos discriminação mas como pessoas de pele branca estamos privilegiadas... então não temos realmente essa compreensão de como eles enfrentam a situação em uma sociedade que segue com estereótipos, que são ocidentais e a beleza ocidental segue predominante, então:: é... não temos realmente a compreensão de como eles vivem sua vida.

(Araújo e Miguel, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

As reflexões de Araújo e Miguel, presentes no excerto 35, evidenciam a presença ainda do racismo estrutural em nossa sociedade, decorrente do colonialismo que segue marginalizando e discriminando as pessoas negras (Quijano, 2005; Kilomba, 2019). A estudante brasileira, com seu olhar crítico, percebe que a autoaceitação não é suficiente, dado que as pessoas têm o preconceito enraizado em suas vidas, cujas relações sociais foram e ainda são moldadas pelas estruturas coloniais (Bernardino Costa; Maldonado Torres; Grosfoguel, 2018).

Miguel, em suas colocações, nos evidencia sua crítica e a necessidade de decolonizar as estruturas sociais e nossas mentes para que discursos preconceituosos não sejam realizados. Do mesmo modo, traz à tona a luta que os povos negros precisam travar diariamente para resistir ao processo de opressão e subalternização de suas identidades e de suas vozes, ainda vigentes. Outrossim, o estudante mexicano demonstra também ser consciente da sua branquitude¹⁰⁶ (Kilomba, 2019), aliado à compreensão crítica acerca das vivências das pessoas negras, destacando sua insatisfação por ainda ser necessário debater essa temática nos dias atuais devido à permanência e manutenção da nossa sociedade racista.

A licencianda Juliana e sua parceira Yolanda também refletiram a respeito da dualidade emocional que existe no reconhecer-se enquanto uma pessoa negra. As duas interagentes afirmaram que a temática chamou bastante atenção, ressaltando,

¹⁰⁶ A branquitude apesar de não ser racializada, tem ocupado o lugar mais alto da hierarquia social. Segundo Botelho (2022, p.36), “a branquitude não representa apenas uma afirmação de orgulho racial, mas reafirma uma posição de supremacia”.

especificamente, o momento em que o eu lírico dos poemas sentem orgulho ao se identificarem enquanto mulheres negras. Para tanto, Juliana e Yolanda destacam a importância que há nessa autoafirmação, segundo apresento no excerto a seguir:

Excerto 36:

[...]

Yolanda: [...] me gustó mucho como defienden su... desde su punto de visto... su identidad, ¿no? Es muy bueno ((incompreensible)) [...] yo entiendo también que es un problema también de muchos años que... que desgraciadamente ((a internet de Juliana falhou e ela saiu da chamada)).

Yolanda: Bueno...entonces... te comentaba que:: justo que igual a ti a mí me llamó lo mismo la atención. Lo que más me había gustado era eso que:: ((incompreensible)) a pesar de todo eh:: defendían su identidad y... pues estaban muy felices hacerlo, ¿no? No tenían ningún problema con que pues eh:: negros y les importaban poco que los discriminaran... entonces yo pienso que... que es bueno que cada quien defienda su identidad, porque defender su identidad también nos ayuda a sentir respecto hacia ellos y hacia a las personas y eso ayudaría mucho a eliminar mucho a esas cuestiones de discriminación.

Juliana: Yo también pienso así. Si no buscamos respetar.. res... respetar nosotros... eh:: nuestra... eh:: nuestra clase... nuestros:: eh:: cómo puedo... nuestro...nuestro pueblo eh:: quien va a respetar... ninguém... ningún ningún

Yolanda: ¡Exactamente!

Juliana: ¿Sí? Empezados de nosotros para que después los otros puedan hablar... o... eh:: buscar conocernos...

Yolanda: ¡Exactamente! Sí, sí. Estoy totalmente de acuerdo con esto. (Juliana e Yolanda, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

O excerto 36 elucida o diálogo que as interagentes realizaram sobre o reconhecimento da identidade negra, presente nos poemas e, principalmente, em nossa sociedade. Assim, visualiza-se que Juliana e Yolanda discutem a respeito da necessidade do empoderamento negro por parte de todas as pessoas pretas, ou seja, a valorização e defesa da identidade negra como um caminho de resistência contra a discriminação e a opressão histórica que essa população tem enfrentado, estes legados da colonialidade e do ser (Mignolo, 2007; Maldonado Torres, 2007). Com isso, elas defendem que cada pessoa negra precisa reconhecer a sua identidade e se orgulhar de sua afrodescendência, pois é a partir desse empoderamento racial que eles serão capazes de resistir a qualquer tipo de discriminação, normas e padrões eurocêntricos impostos historicamente. Essa perspectiva parece ser um entendimento da própria Juliana, percebido a partir da leitura do seu diário de bordo referente a esse episódio e dos diálogos estabelecidos durante o desenvolvimento do componente curricular e das práticas de Teletandem, ao se identificar como uma mulher preta e da importância que ela atribui a essa temática:

Excerto 37:

Sobre o tema proposto, para mim foi um desafio e dos grandes, falar sobre Racismo não é fácil, é um assunto bastante complexo e tenho a consciência de que poderia ter mais conhecimento e mais domínio sobre até porque, **me considero negra e não nego minhas raízes.**

(Juliana, Diário de bordo reflexivo – 3ª interação, 2022).

Nesse sentido, a autoidentificação e valorização dessa identidade negra, que é historicamente subalternizada, esquecida e violentada, são caminhos possíveis e necessários que se apresentam decoloniais ao buscar justamente romper com um longo período histórico de violências. Em vista disso, a negritude apresenta-se como um ato de resistência à colonialidade do ser (Maldonado Torres, 2007), cujo conceito racial tem sido empregado, em algumas ocasiões, como ferramenta de opressão, objetificação e inferiorização (Kilomba, 2019).

Marisol, da mesma forma que suas colegas de turma, Araújo e Juliana, também comentou com a sua interagente a respeito da reivindicação da identidade negra, representada através dos poemas presentes nos PDMIT (Ver apêndice G), apresentado no excerto a seguir:

Excerto 38:

[...]

Marisol: hasta hoy esos poemas son tan actuales.. né? Porque aún hoy hay tanta discriminación por la raza.

[...]

Valentina: la manera que trata de reivindicar ((incomprensível)) me pareció muy poderoso.

[...]

Marisol: ellas utilizan la palabra... Victoria de Santa Cruz “Me gritaron negra”... né? Cuando ella dice: en la calle oí alguien gritando negra... es porque depende mucho de la forma cómo la persona llama la otra, né? ... tiene una forma respetuosa si la otra persona es negra y su raza es negra... **ahora si yo llego para alguien y llamo... ah... a negrinha também no diminutivo... eso ya es una forma de preconceito... então Victoria de Santa Cruz... como Maria Firmina ((durante a interação Marisol falou um pouco a respeito dessa escritora afro-brasileira)) ... como eh:: Alzira Rufino... **ellas traen en sus poemas esas marcas de:: resistencia... de decir no al racismo... respeta nuestro color... yo soy negra... né... yo soy negra y tengo que tener mi lugar en la sociedad...** entonces creo que hoy en día ocurre muchos... muchos prejuicios contra la raza negra...**

Valentina: **sí.. es una reivindicación** ((incomprensível)).

(Marisol e Valentina, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

No excerto 38, visualiza-se, mais uma vez, o empoderamento racial sendo considerado como uma das formas de resistência ao racismo e às violências que as pessoas negras vivenciam diariamente. Essa perspectiva é apresentada no poema da

Victoria de Santa Cruz quando ela não aceita ser mais chamada de “*gente de color*”, gritando, desse modo, “*¡Negra Soy!*”, cujo trecho foi citado pela participante brasileira. Outrossim, semelhante ao que aconteceu na interação de Araújo e Miguel, a licencianda Marisol atribui o respeito as pessoas negras a esse possível empoderamento realizado por elas, que surge a partir do momento em que há uma aceitação do seu fenotípico, uma ressignificação do termo “negro” e da forma pejorativa e preconceituosa que a sociedade atribuiu a ele. Esse fator faz com que haja uma reivindicação da identidade e do espaço na sociedade, bem como a compreensão e o respeito à diversidade étnico-racial (Walsh, 2005, 2010).

Nesse primeiro momento, a partir dos excertos que evidenciam as interações das três participantes, verifica-se que os poemas das escritoras afro-latino-americanas desvelam seus processos de empoderamento racial, denunciando também as marcas que a colonialidade do ser e do poder têm atuado na desumanização e marginalização de seus corpos, de suas vozes e de suas identidades. Isso se dá porque tais escritas são frutos do que Conceição Evaristo chama de “*escrevivências*” (Evaristo, 2020), conceito cunhado pela escritora e ativista afro-brasileira como uma forma de nomear uma escrita que traz consigo suas vivências pessoais, especificamente vivências de mulheres negras. Assim, através desse termo, encontramos uma *escrevivência* que reflete dores, medos, lutas, alegrias e desafios enfrentados pelas mulheres afrodescendentes. Os poemas lidos durante a terceira interação, atravessados pela *escrevivência* das escritoras negras latino-americanas, podem ser considerados enquanto decoloniais por apresentarem justamente uma crítica social às violências, discriminação e racismo que sofreram em um determinado período de suas vidas em seus países. É, antes de tudo, um ato político e de resistência, aspecto esse reverberado pela participante Marisol:

Excerto 39:

[...] todas trazem em sua essência essa luta por seu lugar nessa sociedade que é racista, mas para nós é muito gratificante ver que essas mulheres foram capazes de lutar por seus direitos e não se calaram. (Marisol, Diário de bordo reflexivo – 3ª interação, 2022).

Posteriormente, prosseguindo com a interação, todas as participantes responderam e discutiram a respeito do questionamento presente na letra “b”¹⁰⁷, na segunda pergunta

¹⁰⁷**b)** En el poema “**Negra Soy**”, de Mary Grueso Romero, el yo-poético femenino defiende su derecho y orgullo de ser denominada socialmente negra, rechazando ser identificada como “morena” al decir: “*¿Por qué me dicen morena? Si moreno no es color, yo tengo una raza que es negra ...y negra me hizo Dios.*”. En el poema “**Resgate**” de Alzira Rufino, el yo-poético femenino también defiende su derecho de ser reconocida como negra al decir “*Sou negra ponto final*”. ¿Crees que toda la gente tiene este mismo posicionamiento de **reconocerse negro** o todavía aún hay alguna negación? ¿Por qué crees que eso ocurre?

do PDMIT. Araújo e Miguel começaram a refletir sobre o termo “negro”, especialmente acerca do seu uso e dos significados atribuídos no dia a dia. Nesse sentido, Miguel comenta que no México há uma diferença entre ser negro e moreno. As pessoas negras, geralmente, são as que possuem a pele totalmente escura e que entendem ser de origem afro-latino-americanos, quanto que os morenos são as pessoas com pele escura, mas não tão escura quanto a anterior. Explica ainda que ser moreno tem relação com seus antepassados, isto é, os povos pré-hispânicos, pois eles não tinham uma pele tão escura e, por esse motivo, não eram considerados negros. Araújo, concordando com o que é colocado pelo seu parceiro, complementa a fala de Miguel inferindo outros significados atribuídos à palavra “moreno” e “negro”.

Excerto 40:

Araújo: [...] nosotros somos una mezcla... no somos totalmente blancos también...

Miguel: hunrum...

Araújo: y... bueno... y moreno lo utilizamos mucho también por el color del cabello...

Miguel: color de cabello...cierto... entonces sí es difícil... porque... es:: preguntarse porque hacer tanta diferenciación en el tono de piel, primera. Podría ser piel clara y piel oscura, pero realmente hay una importancia de ser moreno claro, moreno oscuro o moreno ni tanto... entonces hay muchas cosas que se habla cuando no debería importar, no? Piel clara o oscura, yo pienso de esta manera porque de primera la palabra negra... negra ya tiene... una carga negativa, no? porque crees que vas a ofender a alguien y de eso se habla los poemas, no? Dime negro con orgullo porque esa es mi raza, pero si hay... considero que hay personas que si ofenden ((trecho incomprensível))...

Araújo: es que a veces hablaban la cuestión de negrinho o negrinha... esto suena como... es... como puedo decir... Discriminación... prejuicio... un prejuicio... y cuando dices o negro o negra ya tiene un tono más diferente, porque a veces también la cuestión de utilizar un diminutivo eh:: puede ser algo malo de la misma manera que en la... en nuestra última interacción con relación a indios y el término indígena...

Miguel: hunrum...

(Araújo e Miguel, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

O diálogo realizado por Araújo e Miguel no excerto 40 nos possibilita realizar algumas considerações. Primeiramente, percebe-se a presença da colonialidade do poder na manutenção e difusão das categorias raciais (Quijano, 2005). A negritude é atribuída aos africanos, conforme realizado pelos europeus durante o colonialismo, e o ser moreno como uma tentativa de estabelecer uma nova identidade para os descendentes dos povos pré-hispânicos e mestiços. Não obstante, utiliza-se “moreno” como uma forma de negar

¿En tu país hay alguna discusión sobre ser moreno x ser negro? (3º PDMIT - *ESCRITAS NEGRAS FEMININAS AFROLATINAS*, 2022).

a identidade negra de pessoas de pele clara, ocultando características físicas e culturais dessa identidade, driblando o estigma associado aos negros. Essa prática reflete a perspectiva de que ser negro é algo negativo ou pejorativo, tornando “moreno” uma forma de suavizar os discursos e suas características.

A participante Marisol, durante a sua interação, parece estar consciente das perspectivas críticas apresentadas acima quando se trata do termo “moreno”. No excerto 41, apresentado a seguir, são expostas as considerações feitas pela brasileira ao longo de sua interação, logo após sua interagente Valentina afirmar que não há mais uma negação das identidades por parte das pessoas negras e que houve uma reeducação a respeito do termo “negro” utilizado no sentido negativo. No entanto, Marisol comenta que ainda há hoje em dia uma certa dificuldade de as pessoas se identificarem enquanto negras.

Excerto 41:

Marisol: Ainda hoy hay una dificultad de algunas personas reconocerse como negra...né?... regularmente cuando preguntamos cuál es tu raza... etnia... algunas dicen **yo soy moreno, yo soy ... eh:: color de café con leche ... café con leche** ((Marisol rir))... pero:: ... **nosotros sentimos la dificultad de ellos se reconocieren como negros ... né...** y es como.. eh:: **el poema dice: yo soy negra... morena no es color...** y hoy en día nosotros sabemos que **hay mucha dificultad en aceptación de algunas personas si aceptaren como son y de la sociedad de aceptar ellos como son y respetarlos...** né que es tan importante.

(Marisol e Valentina, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

O diálogo presente no excerto acima ilustra como a carga semântica atribuída às palavras “moreno” e “negro” pode influenciar na forma como as pessoas se identificam racialmente. Marisol comenta com sua interagente que, por vezes, algumas pessoas preferem se intitular como “moreno” ou até mesmo de ter a cor de “café com leite” como uma forma de suavizar o discurso e fugir do preconceito e dos estigmas sociais atribuídos à negritude. Essa visão pode ser entendida também como uma manutenção dos valores racistas que diminuem a identidade negra e que estão enraizados em nossa cultura.

Nessa perspectiva, os corpos negros são violados, buscando-se uma aproximação aos fenótipos da branquitude. Kilomba (2019, p. 128), desse modo, infere que “esse processo de ter de fabricar sinais de branquitude, tais como cabelos alisados, e encontrar padrões brancos de beleza, a fim de evitar a humilhação pública é bastante violento”. Ainda segundo ela, outras nomenclaturas passam a ser utilizadas como uma forma de negar a negritude, como os termos que citei anteriormente: moreno e pardo, além de que há uma hierarquização dos negros de peles mais escuras e o de pele mais clara. Sobre esse aspecto, recorro também a Carneiro (2011, p. 60) ao pontuar que desde os “tempos

da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano”. Por essa razão,

[...] temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias (Carneiro, 2011, p. 60).

As considerações apresentadas por Carneiro (2011), referentes ao se considerar pardo ou branco, também são promovidas socialmente através do ser “moreno”. Essa visão é fruto do colorismo, também conhecido como pigmentocracia, um sistema racista que classifica como as pessoas negras serão lidas socialmente a partir do tom de suas peles. Assim, as pessoas negras de pele mais clara são tratadas de forma diferente na sociedade em relação às de pele mais escura e com características fenotípicas mais afrodescendente, como nariz largo, cabelos crespos, entre outros, que serão motivos de maior discriminação (Silva, 2017).

Nesse sentido, voltando-me para o diálogo no excerto 40, parece-me que Araújo e Miguel não compreenderam por completo que, no poema de Mary Grueso, o eu lírico rechaça a palavra morena justamente como uma forma de valorizar sua herança cultural africana e assumir sua identidade étnica-racial, dizendo “*negra es que soy yo*”¹⁰⁸. Assim, percebo também que, ao mesmo tempo em que o par de interagente possui um olhar crítico e reflexivo em relação às categorias raciais em nossa sociedade e o que elas representam para as pessoas negras (Walsh, 2005), parecem desconhecer a problemática por trás do termo “moreno” e outras questões. Essas inferências podem ser comprovadas no excerto 42, apresentado abaixo:

Excerto 42:

Araújo: hay también esas diferencias con relación a nombrar... y:: no sé si allí tiene eh:: esta cuestión también... acá en Brasil cuando vamos a subscribirnos para hacer por ejemplo la prueba del ENEM...

Miguel: ¿ENEM?

Araújo: ¡ENEM! Que es Examen Nacional de la Enseñanza Media... intentando traducir... eh:: hay esa cuestión de colores hay... ponen pardos, negros, amarelos... entonces hay otros colores y realmente no deberían tener tantas colores... ¿sí? a veces es como si tu color fuera definir tu capacidad intelectual... y no es esto... eh:: cada persona tiene su manera también de desarrollar esta inteligencia y existe muchos tipos no existe solamente la inteligencia de matemáticas que son más visualizadas [...]

¹⁰⁸Tradução: “Negra é o que eu sou”.

Miguel: Es cierto... primero ¿para qué te preguntan tu color de piel en una prueba?...

(Araújo e Miguel, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

Nota-se que, no excerto 42, Araújo, futura professora de espanhol, discorda criticamente da presença da pergunta sobre a categorização racial nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, ela argumenta que essa divisão racial é problemática e desnecessária, reforçando a manutenção de preconceitos ao implicar que a cor da pele determina a capacidade intelectual dos estudantes. Nesse sentido, ao passo que a estudante refuta as categorizações raciais, pontuando que elas não podem determinar superioridade e inferioridade, ela apresenta uma perspectiva decolonial em relação ao que foi proposto pelo colonialismo (Quijano, 2005). No entanto, essa perspectiva vai em direção contrária às ações afirmativas no Brasil, como as cotas raciais regulamentadas pela Lei nº 12.711, que utilizam a categorização racial como uma forma de reconhecer e corrigir o longo período de desigualdades estruturais que os povos negros passaram.

Não obstante, a participante Marisol, diferentemente de sua colega Araújo, demonstra uma consciência mais profunda sobre o colorismo e o processo de mestiçagem dos povos brasileiros. No excerto 43, apresentado a seguir, são expostas as considerações feitas pela brasileira ao longo de sua interação, logo após sua interagente Valentina comentar, assim como Miguel fez com a participante Araújo, que no México o racismo está mais direcionado aos indígenas do que às pessoas negras, cuja porcentagem na população é baixíssima.

Excerto 43:

Valentina: o racismo no México é contra as pessoas indígenas...

[...]

Marisol: no Brasil como é uma mistura...aí tem negros... tem brancos, tem índios, aí tem o pardo... né?... eu a parda ((Marisol rir)) que isso não é cor... eu digo ou eu sou negra ou sou branca... mas inventaram pardo aí... para diferenciar entre o negro e o branco... né? Aí ficou a gente no meio [...] aqui no Brasil a discriminação ainda é muito forte.

(Marisol e Valentina, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

Marisol, ao dialogar com sua parceira Valentina, deixa evidente seu conhecimento a respeito do colorismo e suas marcas nas pessoas negras ao tecer críticas ao termo “pardo”, citando-o como uma categoria intermediária entre negro e branco (Carneiro, 2011; Silva, 2017). Para a licencianda em Letras – Espanhol, as pessoas não deveriam se identificar como pardas, por ser uma criação de uma nova cor ou categoria, uma vez que

só há negro e branco. Ao mesmo tempo, percebe-se que Marisol, consciente ou não, menciona que é parda, refletindo o senso comum da sociedade sobre si.

Juliana, única participante da pesquisa que se identifica enquanto uma pessoa negra, realiza considerações referente ao uso do termo “moreno”, de forma semelhante à crítica realizada por Marisol ao termo pardo:

Excerto 44:

[...]

Juliana: ((o início foi incompreensível devido a instabilidade da internet de Juliana)) hoy en día es que estamos trayendo esa cuestión de que soy negra, yo soy preto, no soy morena... no existe esta:: este:: eh:: esta palabra... no tenemos como:: decir la persona es morena porque:: es blanco y yo soy moreno... yo no soy... yo soy negra... esa:: cuestión me llamó mucho la atención [...].

(Juliana e Yolanda, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

No excerto acima, nota-se a postura crítica de Juliana referente ao uso do termo “moreno” pela sociedade para se referir a ela enquanto uma mulher preta, e às demais pessoas afrodescendentes. Desse modo, a partir de sua própria vivência, a licencianda acredita que tem crescido a conscientização das pessoas sobre o empoderamento racial e a importância de usarmos termos corretos, de modo que haja uma valorização adequada da identidade racial, sem que a negritude seja invisibilizada. Para tanto, ela reitera que não existe a cor e/ou raça morena.

As discussões realizadas a partir das considerações apresadas pelas três participantes, reforça a necessidade de decolonizar a colonialidade da linguagem (Veronelli, 2021), do poder (Quijano, 2005) e do ser (Maldonado-Torres, 2007). Esse fator implica uma mudança de atitude e, principalmente, nos sentidos negativos e estereotipados atribuídos à palavra e a identidade negra, permitindo que a negritude seja reconhecida e valorizada. Decolonizar nossas estruturas e reconfigurar as relações atuais de poder, bem como das hierarquias raciais, fará com que contribuamos para a luta contra o racismo, onde as identidades negras serão valorizadas, e a política de colorismo ainda existente em nossa sociedade. Outrossim, o contexto escolar se apresenta como um excelente contexto para iniciar o debate de forma institucional sobre a temática, de modo que nós, estudantes e professores, tenhamos consciência do quanto é necessário desenvolvermos atitudes e pensamentos antirracistas que passem a enxergar e valorizar o outro na sua completude (Walsh, 2005; Matos, 2020a).

Essas perspectivas foram também defendidas pelas participantes ao longo das interações, uma vez que o PDMIT conseguiu proporcionar uma postura reflexiva e crítica em relação às questões raciais. Marisol, por exemplo, comenta com Valentina, sua

interagente, que a escola precisa ser atualmente o ponto chave para a educação antirracista, pois ali é o momento para fazer com que os alunos mudem de ideias e posturas, para que possam respeitar às diferenças (Walsh, 2005).

Excerto 45:

Marisol: A escola tem que ser o ponto chave pra essa educação, né? Essa educação voltada para esse lado racial...né? aceitar o outro... a raça do outro... porém eu tava conversando com meu esposo... eu disse engraçado que grandes obras da literatura brasileira... é chilena... né? É até eu tinha ouvido a canção de Victoria de Santa Cruz na.. em Literatura Hispanoamerica...né a gente tinha trabalhado e falado um pouco sobre essa escrita né... da mulher negra na literatura... e assim... grandes obras... que eu fui ver quando tava na faculdade... né... eu digo:: algo que poderia ter sido trabalhado no ensino médio... né? No fundamental dois que já esta voltando para o público adolescente... né? Ô, vamos trabalhar isso aqui:: vamos ver o que a sociedade tá vendo, né... ta criando... mas a gente não vê... eu acho que esse é um dos pontos que poderia estar se trabalhando nas escolas né... além do índio como a gente já debateu... né, do latino-americano que não é falado... esse também é outro assunto que poderia ser trabalhado.. que é igual a você disse:: a criança aprende aquilo que será ensinado.
(Marisol e Valentina, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

Percebe-se na fala de Marisol o seu olhar crítico sobre o tema, acreditando e defendendo a escola como espaço propício para desenvolver o respeito e aceitação pela diversidade étnica e cultural. Para isso, a futura professora sugere que esses conteúdos devam ser introduzidos tanto no ensino fundamental, quando no ensino médio, já que são, segundo a sua experiência, poucos trabalhos. Desse modo, Marisol volta a tecer críticas, assim como o fez em episódios anteriores, sobre a invisibilidade das Vozes do Sul no currículo escolar da Educação básica, afirmando que a literatura afro-latino-americana de escritas femininas não estão inseridas nas práticas pedagógicas dos professores, tendo acesso a elas somente na Universidade, justificando, mais uma vez, a importância, por exemplo, das escritas (Evaristo, 2020). Nesse sentido, Marisol defende uma escola que deva ir além do ensino tradicional e passe a incorporar conteúdos e temáticas que promovam o contato dos estudantes com essas Vozes do Sul e a consciência de que é preciso respeitar e valorizar a diversidade racial e cultural (Paraquett, 2018; Moreira Junior, 2022; Matos, 2020b).

A fala de Marisol a respeito do não contato com a literatura de mulheres negras advém, também, do apagamento da cultura afrodescendente nos materiais didáticos utilizados pelos professores, “o que acarreta na manutenção de posições subalternizadas, sem questionamento de estereótipos propagados e sem possibilidades” (Matos, 2020b, p. 130). Assim, depreende-se que tais considerações apresentadas por Marisol vão ao

encontro do que as estudiosas Matos (2020a, 2020b), Walsh (2005, 2013), Candau (2010) e Candau e Russo (2010) discutem sobre a importância e a necessidade de desenvolvermos propostas educativas interculturais e decoloniais. Segundo Matos (2020b), p. 124):

a sala de aula tem um papel fundamental no fomento do respeito à diversidade das matrizes étnico-raciais características da América Latina – e para construir uma sociedade igualitária, plural e democrática, comportamentos discriminatórios precisam deixar de ocorrer tanto dentro da escola quanto fora dela.

As reflexões e direcionamos apresentados por Matos (2020b), são algumas das perspectivas que Marisol tem buscado realizar em sua prática docente. Ela, professora da Educação infantil, compartilhou com Valentina, sua parceira de Teletandem, um caso de racismo cotidiano que aconteceu durante sua aula, envolvendo uma de suas alunas, que tem por volta dos 6-8 anos de idade. O excerto 46, retirado do seu diário de bordo, evidencia de que forma a estudante apresenta comportamentos discriminatórios que precisam ser combatidos:

Excerto 46:

Eu comentei com Valentina um fato que ocorreu comigo na escola onde trabalho de uma criança que traz em sua mente que era melhor do que as outras crianças que eram negras, ela dizia que sua cor era superior. Isso me deixava extremamente horrorizada, buscava sempre explicar a ela que todos somos iguais independentemente da cor da pele, todos temos o mesmo valor. E ela só dizia que sua mãe falou que a cor deles era superior. Então perguntei a Valéria se ela já havia presenciado algo desse tipo em sua cidade. Ela relatou que às vezes tem discriminação nas escolas particulares entre algumas crianças que não têm muito dinheiro e são um pouco diferente de etnia indígena. (Marisol, Diário de bordo reflexivo –3ª interação, 2022).

Percebe-se no texto narrativo de Marisol o impacto emocional que o incidente de racismo explícito causou em sua sala de aula. Sua aluna branca acreditava que sua cor de pele era superior à dos outros alunos, especificamente a dos negros, reproduzindo ideologias racistas herdadas do período colonial. Esse fator exemplifica a colonialidade do poder (Quijano, 2005), em que as raças eram hierarquizadas a partir da cor da pele. Essa crença da aluna aparenta ser influenciada pela sua mãe, que ainda mantém pensamentos racistas e coloniais transmitidos em nossa sociedade.

Com o objetivo de combater essas ideias, Marisol adota uma postura didática que busca promover o respeito e a igualdade, ratificando que todas as pessoas devem ser tratadas de forma igualitária, sem que haja uma hierarquização do que é superior e inferior (Walsh, 2010; Candau, 2010). Assim, acredito que a licencianda tem desenvolvido uma

pedagogia decolonial (Moreira Júnior, 2022; Matos, 2020b), propondo práticas decoloniais que objetivam subverter ideias e atitudes coloniais ainda presentes na sua aluna (Walsh, 2005; Mignolo, 2010). Isto é, “o enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas” (Mota Neto, 2016, p. 44).

A participante Juliana também comentou sobre a temática do racismo no contexto escolar, conforme mostro no excerto 47 abaixo:

Excerto 47:

Vou levar para a vida pessoal quanto para as minhas práticas docente este tema, pois, comentamos que não temos abertura nas escolas e na vida em relação ao Racismo, o que aprendemos é o mínimo do mínimo e isso faz com que eu me sinta mal, como que eu não falo e não conheço minhas raízes? É preocupante.
(Juliana, Diário de bordo reflexivo –3ª interação, 2022).

No excerto 47, visualiza-se a autorreflexão realizada pela futura professora no que diz respeito à não presença da temática discutida no 3º PDMIT no contexto escolar. Juliana apresenta uma certa frustração com a falta de discussão sobre o racismo durante a sua passagem pela escola, que, de acordo com a sua visão, ainda continua invisibilizado. Esse fator faz com que ela se sinta mal e desconexa de suas raízes, afetando sua identidade cultural e seus conhecimentos a respeito do racismo. No entanto, os poemas presentes no PDMIT e a interação com sua parceira, fizeram com que ela reconhecesse, além da importância, a necessidade de levar a temática para a sua vida pessoal e futuras práticas docentes, como uma forma de mudar a realidade ainda vigente. Esse viés justifica a necessidade de a escola se apresentar enquanto um dos espaços necessários para que nós professores levemos para a sala de aula “práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos” (Paraquett, 2018, p. 75).

Não obstante, me parece oportuno enfatizar que os três poemas dessa interação foram escolhidos estrategicamente para promover o contato dos estudantes brasileiros e mexicanos com poetas afro-latino-americanas que, através de suas vivências, reivindicam com orgulho a identidade negra, enfatizando a negritude como parte constituinte de suas identidades e herança cultural. Nesse sentido, as análises realizadas sobre as práticas de Teletandem, me possibilitam inferir o quão importante e necessário foi, e é, possibilitar o contato com essas Vozes do Sul na formação docente das futuras professoras de língua espanhola, além do contexto escolar. Tais asserções se justificam a partir dos relatos das

participantes da pesquisa ao responder a quarta pergunta do PDMIT, a qual transcrevo abaixo:

Excerto 48:

4) ¿Ya conocías o ya habías leído producciones literarias de las escritoras afrolatinas presentadas anteriormente? ¿Qué otra(s) escritora(s) y/o textos literários conoces que tratan de esta misma temática? Caso no conozcas, haz una busca y preséntalas para tu compañero/compañera.

(3º PDMIT - ESCRITAS NEGRAS FEMENINAS AFROLATINAS, 2022).

À vista disso, identifiquei que as participantes demonstraram não conhecer todas ou algumas das poetisas e, respectivamente, seus poemas, bem como a ausência da temática no percurso formativo de algumas, antes e durante a licenciatura. Esse fator possibilitou, portanto, o “re-velar ou des-cobrir as culturas hispano-americanas na formação de professores de espanhol, pois estas, lamentavelmente, se mantiveram cobertas ou veladas por muito tempo” (Paraquett, 2018, p. 76).

Araújo, por exemplo, cita que, ao longo de sua formação acadêmica, não havia lido nenhum dos poemas presentes no PDMIT:

Excerto 49:

Com relação ao tema “**escritas negras femeninas afrolatinas**”, foi **uma temática bastante interessante**, pois levanta outras questões como a desigualdade e a diferença em relação as cores, algo que em pleno século XXI não deveria existir. **Os poemas foram interessantes e na verdade não os conhecia**, mas o meu interagente já conhecia o poema cantado “me gritaron negra” de Victoria Santa Cruz. (Araújo, Diário de bordo reflexivo – 3ª interação, 2022).

No excerto 49, Araújo destaca, mais uma vez, em seu diário de bordo a relevância da temática dessa terceira interação, registrando que todos os poemas foram interessantes e que ela não teve contato antes. Não obstante, em sua interação, apresentada a seguir no excerto 50, a licencianda, após ouvir de Miguel que ele já conhecia a escritora peruana Victoria de Santa Cruz antes mesmo das práticas de Teletandem, afirma que também não teve contato, acrescentado que não leva em consideração a cor de quem escreveu o que está lendo, mas sim se está gostando da leitura.

Excerto 50:

Araújo: Yo estaba hablando con una amiga con relación a estas temáticas... que:: eh:: para mí no... no es cuestión de que me importe el color de la piel de la persona que está escribiendo... pero:: que a mí me importa es que me gusta lo que estoy leyendo... ... entonces yo no

sé si ya he leído obras de escritoras negras ... y:: tampoco yo las conocías... ¿Conoces ellas?

Miguel: Sí... algunas... eh:: Victoria por ejemplo eh:: ya había escuchado ella... de me gritaron negra.. creo que es:: un video muy representativo... ya lo conocía... eh:: pero los ((incomprensível) no los conocía... y es bueno... a veces no te darte cuenta porque no está prestando atención al origen... no... de donde es... el color... eh simplemente ... habla de este tema... me gusta... lo hace bien... y ya... porque creo que desde aquí esto es no... creo también que lo aterrizo mucho a los latinos, ¿no? Cuando alguien es actor siempre estamos buscando...hay algún latinoamericano...es que es latino y que entiendo lo que implica, ¿no? Que es una oportunidad:: para... un cambio que se va modificando el mundo no... pero realmente no debería importar esas diferencias entre uno y otro, sino que al final de cuentas somos de la misma especie.

(Araújo e Miguel, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

Visualiza-se, no excerto 50, o momento em que Araújo apresenta, mais uma vez, marcas da colonialidade no seu discurso e nos ambientes os quais circula. Primeiramente, evidencia-se a invisibilidade de autores negros quando ela menciona que não sabe se já leu textos escritos por pessoas negras, aspecto esse recorrente na vida dos autores que são diariamente ocultados em razão do privilégio que é dado às narrativas brancas e eurocêntricas, cabendo a nós agentes decoloniais e interculturais questionar o sistema que tem atuado na manutenção do privilégio branco, com vistas a Sulear esses espaços.

Não obstante, nota-se, por parte de Araújo e Miguel uma certa neutralidade referente à origem do autor das obras, informando que o importante é a sua qualidade. Esse viés, olhado desde uma ótica decolonial, denuncia atitudes neutras que disfarça o privilégio dado à branquitude, ignorando os aspectos culturais, históricos e étnicos que são indispensáveis nas obras das Vozes do Sul invisibilizadas. Em outras palavras, cito as escrevivências (Evaristo, 2020) presentes nas narrativas afro-latino-americanas que devem ser valorizadas e reconhecidas, assim como o fez Miguel ao mencionar o teor representativo do poema-canção “Me gritaron negra”, de Victoria de Santa Cruz. Ou seja, há, de certo modo, uma contradição no discurso do interagente mexicano. Neste ínterim, é preciso refletir e entender que a representatividade presente nas obras não é somente simbólica, mas sobretudo resistência às colonialidades.

Para a participante Juliana, a temática desse PDMIT e a sua interação, ademais de lhe proporcionar o contato com as escritoras afro-latino-americanas presentes nele, fizeram-na conhecer outras autoras através da busca que realizou, bem como refletir sobre sua identidade como mulher negra e sobre os conhecimentos que possuía acerca da cultura afrodescendente.

Excerto 51:

[...] eu não conhecia muito sobre escritores afro-latinos, fiz uma pesquisa e encontrei grandes nomes das escritas negras brasileiras, inclusive, uma das escritoras que me chamou atenção é feminista e luta contra a discriminação. Mesmo tendo feito pesquisas, não me senti tão por dentro do assunto, não sabia muito bem o que pesquisar ou que era necessário falar, a fala e os pensamentos da minha companheira me ajudou, é um tema difícil, pois, vivemos em um mundo preconceituoso e que até a nossas vivências nos faz ter atitudes, falas e ações preconceituosas, mesmo não negando minha cor.
(Juliana, Diário de bordo reflexivo –3ª interação, 2022).

No excerto 51, retirado do diário de bordo reflexivo da participante Juliana, percebe-se o quão significativo o PDMIT e a interação foi para ela. Isso porque a licencianda chegou à prática telecolaborativa sem ter muitos conhecimentos a respeito das escritoras afro-latinas, especificamente sobre: Victoria de Santa Cruz, Mary Grueso Romero e Alzira Rufino. Não obstante, seguindo o solicitado no material didático utilizado como suporte para a discussão, Juliana fez uma busca de outras escritoras brasileiras negras para apresentar a Yolanda, sua colega de interação, fazendo com que as discussões feitas e compartilhadas entre as duas contribuísse, mutualmente, na construção do conhecimento, evidenciando um dos princípios do Teletandem, a reciprocidade. reciprocidade (Vassallo; Telles, 2009). Na interação, a futura professora citou os seguintes nomes: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Leila Gonzalez, Maria Gal Quaresma e Conceição Evaristo.

Isto posto, percebo um posicionamento crítico de Juliana sobre si mesma, demonstrando uma preocupação ao informar que, por mais que tenha feito pesquisas, acredita que elas foram insuficientes. Desse modo, ela ressalta que, por mais que seja politizada e empoderada racialmente, nós vivemos em um país racista, fazendo com que ela tenha algumas atitudes e falas preconceituosas. Em vista disso, pode-se afirmar que a autocrítica e a autorreflexão feitas pela participante Juliana estão alinhadas a uma postura decolonial, que busca compreender de que forma as colonialidades ainda continuam operando e influenciando a sociedade como um todo, apresentando-se como um caminho possível e necessário para desconstruir práticas racistas e coloniais internalizadas.

Em relação à Marisol, a estudante brasileira afirmou durante à sua interação que só conhecia o poema-canção de Victoria de Santa Cruz, pois ele havia sido trabalhado nas aulas de literatura, ao longo da graduação.

Excerto 52:

[...]

Marisol: Eu já havia trabalhado em literatura [...] porém as outras.... só através da pesquisa realmente... foi igual eu disse... quando vem o tema

ai abre os horizontes... né... e eu realmente nunca não tinha parado pra pegar assim... uma:: né... literatura afro... pra ir até o final e:: agora me sinto instigada a fazer isso... né... a ler né... porque tem uma que é:: é:: depois eu vou ver se baixo e te mando... ela é de... deixa eu ver o nome da mulher aqui... [...] Carolina Maria de Jesus... ela é uma catadora de lixo... mora na periferia de São Paulo... então ela mesma dizia em seu poema né:: fez um poema através da realidade dela... ai ela dizia “quando eu sinto fome eu não xingo, não chamo palavrões, eu pego e escrevo”... né? Então quando ela tava com fome... ela escrevia o que ela estava sentindo né... [...].

(Marisol e Valentina, 3º interação – 04 de março de 2022, 2022).

A fala de Marisol, materializada na transcrição do excerto 52, evidencia, primeiramente, o seu contato prévio com a literatura afro-latino-americana na graduação, já que afirma ter conhecido e estudado a Victoria de Santa Cruz em uma das suas disciplinas, o que demonstra, de modo aparente, a presença dessa Voz do Sul no seu currículo. No entanto, evidencia-se, por parte da brasileira, o seu não contato com outras escritoras, fazendo com que ela tomasse consciência da invisibilidade histórica que essas vozes negras têm passado e da necessidade de conhece-las e romper com esse status, citando o caso da escritora brasileira Maria Carolina de Jesus. Nota-se também que o PDMIT fez com que ela expandisse sua compreensão sobre a temática, especificamente no que diz respeito sobre o seu conhecimento de outras escritoras afro-latinas que trazem em suas escrituras suas dores, lutas e conquistas, conforme apresento no excerto 53 abaixo:

Excerto 53:

Esse estudo dessa temática foi muito enriquecedora porque pude pesquisar outras autoras negras brasileiras e me admirei com o número de mulheres que estão representando a raça negra e lutando por seus direitos e respeito. Dentre tantas mulheres admiráveis escolhi uma escritora que nasceu no Maranhão na década de 1829, Maria Firmina dos Reis, que foi a primeira mulher negra filha de uma escrava alforriada a publica o primeiro livro que se chamava Úrsula em 1859, foi o primeiro livro onde o negro pode ter voz e também um precursor para o processo de abolição que ocorreu em 1888. Também falei sobre a autora Carolina Maria de Jesus, que nasceu em 1917, natural do Canindé, uma favela de São Paulo, ela disse: “quando tenho fome, não xingo ou falo palavrão eu me sento e escrevo nas folhas amareladas catadas no lixo”. Essas histórias de superação e de reconhecimento de sua raça e de seu lugar na sociedade para mim como futura professora de espanhol e uma fonte de riquezas onde buscarei trabalhar nas escolas sobre esse tema que é tão importante.

(Marisol, Diário de bordo reflexivo –3ª interação, 2022).

Conforme é possível deprender a partir do excerto 53, essa terceira interação no Teletandem fez com que as narrativas das mulheres afro-latino-americanas fossem ampliadas e descortinadas, contrariando as narrativas hegemônicas. Marisol demonstra

surpresa e admiração pela quantidade de mulheres negras que, apesar do silenciamento, marginalização e subalternização, tem lutado pelo direito de ser quem são através de seus escritos, citando como exemplo Maria Firmino Reis e sua obra “Úrsula” e Carolina Maria Jesus.

A ação de Marisol vai ao encontro das pedagogias decoloniais e interculturais (Walsh, 2010; Candau, 2010; Moreira Júnior, 2022; Matos, 2020b) que buscam justamente romper com o conhecimento hegemônico que tem contribuído na invisibilidade das narrativas e vivências dos povos negros. A futura professora de espanhol expõe seu desejo e intenção de, quando estiver em sala de aula, levar textos escritos por mulheres negras que trazem em suas escritas suas vivências, reivindicações e lutas que podem contribuir no desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos sobre racismo, as injustiças e crimes históricos, bem como o respeito à diversidade de nossa sociedade. Essa pedagogia decolonial valoriza as Vozes do Sul, tirando de evidência narrativas e práticas que atuam na manutenção de práticas coloniais que perpetuam o preconceito, opressão e desigualdades.

6.3.1 Síntese analítica

Neste episódio, verificou-se que as interações no Teletandem proporcionaram às participantes não apenas o contato com as Vozes do Sul, mas, sobretudo, a descoberta de vozes que ainda estão silenciadas e subalternizadas em nossa sociedade devido à colonialidade ainda operante. Assim, o objetivo foi fazer com que Araújo, Marisol e Juliana tivessem acesso a poemas de escritoras afro-latino-americanas que, através de suas escritas, denunciam as violências e dores vivenciadas diariamente, advindas do racismo, por serem mulheres negras.

Isto posto, as análises das interações e dos registros das participantes evidenciam a necessidade urgente de continuarmos discutindo a temática do racismo, uma das chagas do nosso continente, que tem operado enquanto uma ferramenta de desumanização, silenciamento e apagamento de corpos negros. Em vista disso, a escola, especificamente a sala de aula de língua espanhola, apresenta-se como um excelente espaço para que desenvolvamos pedagogias antirracistas de modo que a cultura e a história dos povos negros brasileiros e hispânicos sejam descortinados e suas Vozes sejam ouvidas e reconhecidas enquanto saberes importantes e necessários.

Voltando-me especificamente para as participantes da pesquisa, percebi que Araújo, apesar de apresentar uma visão crítica sobre a temática discutida ao longo das

interações, ainda traz consigo, de forma inconsciente, algumas marcas das colonialidade do ser e do poder que tem contribuído na manutenção de visões discriminatórias no que diz respeito à raça negra e ao processo colonial de embraquecimento da sociedade. Por sua vez, Juliana e Marisol, ao longo de sua interação, demonstraram ter pensamentos que se alinham a uma perspectiva mais decolonial e intercultural, que buscam romper com perspectivas coloniais que dificultam o empoderamento e a valorização da identidade negra.

Posto isso, o episódio aqui analisado ressalta a grande necessidade de continuarmos desenvolvendo propostas decoloniais que objetivem desconstruir a lógica hegemônica, na qual a identidade negra passe a ser reconhecida e valorizada, de modo que os afro-latino-americanos sintam orgulhos de suas identidades e cultura, em que o termo “negro” seja sinônimo de orgulho, e não mais de vergonha ou associado a algo negativo.

6.4 Reflexões sobre a igualdade e a violência de gênero na América Latina

*Que resuene fuerte: ¡Nos queremos vivas!
¡Que caiga con fuerza el feminicida!
(Canción Sin Miedo – Vivir Quintina)*

A partir das discussões e reflexões tecidas ao longo da tese, especificamente no episódio anterior¹⁰⁹, sabe-se que há em nosso meio a colonialidade de gênero que, segundo Lugones (2014), separa os gêneros de forma binária: macho x fêmea. Essa divisão fez com que homens e mulheres fossem postos em diferentes posições sociais em nossa sociedade. Assim, foi dado ao homem branco heterossexual o poder e às mulheres, nas suas mais diversas pluralidades, a subordinação a esse poder, em outras palavras, à uma sociedade patriarcal, machista, capitalista e sexista.

Nesse sentido, a categoria “gênero”, forjada por diversos fatores sociais que inclui raça, etnia, classe identidade de gênero, orientação sexual entre outros aspectos, tem atuado, desde o período de colonização, enquanto uma forma de organização social, fazendo com que as mulheres sejam submetidas a constantes formas de violências que as silenciam, violentam e sexualizam (Lugones, 2014). Essas violências representam a dominação do homem sob a mulher, a imposição do patriarcado sob o corpo feminino, ditando o que é permitido.

A partir desse cenário, os movimentos feministas apresentam-se como uma força motriz que questiona o patriarcado enquanto uma estrutura de privilégio dado aos homens

¹⁰⁹ Na seção 6.3: Por Escritas negras femeninas Afrolatinas nas aulas de ELE

sobre as mulheres que viola seus direitos, como a liberdade e autonomia sobre o próprio corpo, o acesso à educação e à saúde, ademais da proteção contra violências físicas, sexuais, psicológicas e morais. Aqui entendo o feminismo na sua vertente decolonial (Lugones, 2014; Vergès, 2020), pensado desde e por uma perspectiva latino-americana, que compreende as mulheres de forma plural, presentes em diversos contextos, classes e etnias. Segundo Vergès (2020, p. 35) “o feminismo decolonial é a despatriarcalização das lutas revolucionárias. Em outras palavras, os feminismos de política decolonial contribuem na luta travada durante séculos por parte da humanidade para afirmar o seu direito à existência”.

Os feminismos de política decolonial ajudam na luta que perdura há séculos em defesa do direito das mulheres de existir, viver dignamente e serem reconhecidas como iguais. Assim, a luta não está limitada apenas às questões de gênero, mas insere no centro de suas reivindicações a luta contra a opressão racial, cultural e econômica advinda do colonialismo.

Assim posto, no bojo das discussões sobre as questões de gênero, em específico acerca da luta pela igualdade de gênero e das múltiplas formas de violências sofridas pelas mulheres, acredito que a inclusão da temática de gênero no contexto educacional seja extremamente necessária e condizente com a pedagogia decolonial e intercultural que tenho defendido ao longo da tese. Isto porque algumas de nossas práticas – sejam elas escolares ou não, ainda atuam na manutenção do binarismo: homem x mulher, contribuindo para a difusão de regras e discursos que aprisionam, silenciam, excluem e violentam as mulheres, dizendo o que elas podem ser, vestir e falar.

Nesse ínterim, destaco o papel essencial e transformador da educação. A sala de aula, enquanto um espaço de formação cidadã, apresenta-se como uma poderosa ferramenta para questionar e desconstruir visões e práticas violentas existentes em nossa sociedade, superando as normas de gênero, promovendo a normalização de corpos que fogem do dito padrão de gênero e o empoderamento feminino (Walsh, 2005; Mattos, 2020a; Louro, 2011). A dificuldade de falar e refletir sobre esse tema é tido por alguns estudiosos como um dos grandes motivos para a crescente violência de gênero e sexual em nossa sociedade, ratificando, assim, a urgência e a necessidade de inserir essa temática no contexto educacional, uma vez que o Brasil é o 5º país no mundo, dentre 83 países, que mais mata mulheres, segundo o Mapa da Violência de 2015, feito pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Waiselfisz, 2015).

Para o desenvolvimento de um currículo que considera as questões de gênero, faz-se necessário incluir essas discussões na formação dos professores. Assim, os docentes,

ao atuarem em sala aula, poderão desenvolver pedagogias que desconstruam os processos de subordinação, silenciamento e exclusão de indivíduos e grupos sociais minoritários (Matos, 2020b). Nesse sentido, Louro (2011, p. 64) traz considerações pertinentes para uma formação docente que leva em conta essas perspectivas:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui.

Os currículos dos cursos de formação docente precisam incorporar em seus PPCs, que são naturalmente atravessados pela lógica dicotômica de gênero, a inclusão da temática de modo que elas não ocorram de forma pontual por um determinado professor ou pelo interesse pessoal de algum aluno. É necessário problematizar esses aspectos ao longo de toda a formação do futuro professor, de modo que estejam atentos às questões de gênero, raça e de classe nas escolas. Esse fator contribuirá na construção de um ambiente escolar em que os estudantes aprenderão a viver com a diversidade e a respeitá-la.

Nesse sentido, a quarta interação foi realizada a partir da temática “A igualdade e a violência de gênero na América Latina”, conforme apresento no Apêndice H. O PDMIT para essa sessão telecolaborativa teve como objetivo principal promover discussões que levassem os interagentes a se sensibilizarem e a refletirem sobre as questões de gênero, especificamente acerca da igualdade e violência de gênero, além de explorar a relevância dos movimentos femininas na América Latina, destacando sua influência na luta pelos direitos das mulheres.

Assim, com base nos objetivos apresentados acima, o PDMIT foi elaborado a partir da exposição fotográfica “Corpo-poema”, do Ariel Coletivo Literário, do estado da Paraíba, formado somente por mulheres que estudam e vivenciam a literatura e o feminismo. A exposição é composta por 18 fotografias¹¹⁰ que traz corpos femininos

¹¹⁰ De acordo com Thays Albuquerque, a primeira edição da exposição contou com 18 fotografias, no tamanho 42cm x 63cm, cujo primeiro ensaio fotográfico foi realizado e exposto em 2015 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade estadual da Paraíba (Costa Júnior, 2018). As imagens utilizadas no

vestidos de poesias. Corroborando Costa Júnior (2018, p. 136), acredito que o “Corpo-poema” é:

[...] uma arte que ecoa o grito de reivindicação e de pautas feministas, em um mundo enviesado por um discurso machista, misógino e preconceituoso. Os cruzamentos entre literatura e outras artes ilustram um campo de possibilidades de produção e de artistas que aproximam a literatura de outros dispositivos artísticos.

Para tanto, com base nessas perspectivas e na potencialidade visual e literária que a exposição pode causar, selecionei 4 fotografias¹¹¹ que traziam versos e/ou trechos literários para que os interagentes, brasileiros e mexicanos, pudessem dialogar e refletir sobre a temática de gênero. Assim, no primeiro momento, os participantes deveriam ler um pequeno resumo sobre a exposição “Corpo-poema” e interpretar as fotográficas com os versos e trechos literários expostos nos corpos femininos.

Posteriormente, no segundo momento, indiquei que lessem a reportagem sobre os movimentos feministas na América Latina, evidenciando, especificamente, as mobilizações e protestos das mulheres ocorridos no ano de 2020 em prol da igualdade de gênero, o fim da violência machista, o direito ao aborto, dentre outras pautas. Na reportagem, os interagentes encontraram informações do Chile, Peru, México, Equador, Colômbia, Argentina, Venezuela e Brasil. Por último, conforme aconteceu nas outras três interações, eles deveriam responder a 8 perguntas que, de forma estratégica, fariam com que eles se sensibilizassem e discutissem sobre a temática no contexto social, mas também no educacional.

As três participantes, juntamente com seus interagentes, apresentaram pontos convergentes ao longo de suas interações, evidenciando a quão importante, forte e necessária é a temática desse episódio. Assim, eles discutiram questões relacionadas ao feminismo, a liberdade dos corpos femininos, à violência de gênero e a necessidade de igualdade, seja no trabalho doméstico, seja nos demais espaços públicos de nossa sociedade.

O primeiro aspecto que gostaria de destacar diz respeito as reflexões feitas por Juliana, Araújo e Marisol a partir dos materiais presentes no PDMIT a respeito da autonomia, liberdade e da objetificação do corpo feminino. Marisol, ao responder a Valéria qual aspecto teria chamado sua atenção na exposição e na reportagem, afirma que as fotografias são fortes e trazem consigo uma mensagem.

PDMIT fazem parte dessa primeira edição, na qual tive o prazer de apreciar e ver pessoalmente todas as obras expostas.

¹¹¹ Agradeço a Thays Albuquerque, que atendeu ao meu pedido e prontamente disponibilizou os arquivos originais das fotografias para que a qualidade fosse preservada quando fossem inseridas no PDMIT.

Excerto 54:

Marisol: Essa imagem ((Marisol apresenta a 1ª fotografia presente no PDMIT do Corpo-poema)) diz muito... tanto do projeto quanto da caminhada... protesto:: caminhada...marcha... é assim... porque todos... é::: gritam por esse reconhecimento da mulher né? Esse reconhecimento do corpo ser meu...pertence a mim... né?:: eu que sou dona do meu corpo né... igual a mensagem diz aqui em embaixo: “que nada nos defina, que nada nos sujeite, que a liberdade seja nossa própria substância”... de Simone... esse nomezinho ai que não sei dizer não... minha língua é horrível ((dar uma risadinha)). Então é assim... essa mensagem e::: a fotografia... eu acho que ela fala muito sobre essas mulheres né... nós mulheres sairmos nessa caminhada... nessa marcha né... por esse direito que nós temos sobre o nosso corpo... sobre os nosso direitos.. né... porque assim... muitas mulheres acabam se sujeitando a::: como é que eu posso dizer para não generalizar a todos os homens né... mas elas acabam se colocando como inferior... sabe? Seu corpo não lhe pertence e os homens com essa mentalidade de domínio... de poder... né... faz o que? Acha que o corpo da mulher e a mulher pertence só a eles... né... só pertence a ele... é objeto dele... por isso esse número tão grande de feminicídio... né que a gente tem... tem visto hoje em dia [...]. (Marisol e Valentina, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

A fala de Marisol, presente no excerto 54, analisada sob a ótica decolonial e intercultural, releva como as dinâmicas de poder sobre os corpos femininos ainda são mantidos na sociedade, evidenciando a necessidade de mudarmos tal pensamento. A participante demonstra consciência de que o corpo feminino é essencialmente livre e que não pode ser visto como objeto de domínio ou subordinado aos homens, sendo necessário, portanto, que outras mulheres também tomem consciência desse fato e reivindiquem a autonomia de seus corpos.

O discurso da estudante denuncia a manutenção da relação de poder que existe sobre o corpo feminino em relação ao homem, ou seja, a falsa ideia de que o corpo da mulher é sua propriedade, ao ponto de fazer com que ele se sinta empoderado a escolher o que pode ou não ser feito e/ou mostrado sem sua permissão. Essa concepção deriva das estruturas patriarcais impostas ao longo dos séculos, mantidas através da ideia dicotômica de gênero (Lugones, 2014). Por essa razão, corroboro Lugones (2014, p. 53) ao pontuar que “precisamos nos colocar em uma posição que nos permita rechaçar esse sistema”. Em seu diário de bordo, Marisol também registra a sua opinião sobre o quão impactante foi a exposição do “Corpo-poema”:

Excerto 55:

Para mim as fotografias do Projeto Corpo-poema foram muito profundas e gritantes nesse sentido da mulher se liberta dessa prisão do machismo e também falam tanto sobre a liberdade e reconhecimento do corpo feminino como sendo sua essência que deve ser respeitada sempre. Valentina também comentou sobre as

fotografias e achou muito interessante **o fato delas estarem nuas e com trechos dos versos que por si só já dizia muito sobre esse tema.** (Marisol, Diário de bordo reflexivo – 4ª interação, 2022).

A estudante, segundo apresenta o excerto 55, releva ter compreendido um dos principais objetivos que as fotografias dos corpos femininos vestidos de poesias almejavam. Segundo a idealizadora do projeto, Thays Albuquerque, a exposição foi:

[...] uma oportunidade de mostrarmos que **o corpo da mulher é livre, é lindo, e deve ser enxergado como verdadeiramente o é.** A arte respira o contexto social e o momento é de mostrar, através dela, outras formas de ver o que parece invisível e de dizer o que muitas pessoas parecem não querer ouvir (Costa Júnior, 2018, p. 139-140).

Desse modo, percebo que as críticas feitas por Marisol sobre o domínio dos corpos das mulheres pelos homens estão ligadas às marcas da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), de gênero (Lugones, 2014) e das reivindicações dos movimentos feministas no que diz respeito a necessidade desses corpos serem respeitados, autônomos e livres. A colonialidade do ser tem atuado na desumanização, invisibilização e controle dos corpos femininos pelos homens, reduzindo-os a objetos de posse. No entanto, quando as mulheres tomam consciência dessa lógica patriarcal colonial e buscam rompê-la, passam a reconhecer seus direitos sobre seus próprios corpos e participam, por exemplo, de caminhadas e marchas de movimentos feministas, como reportado por Marisol no excerto 54. Essas ações desafiam e rompem com a colonialidade, funcionando também como cenários pedagógicos, como sugere Walsh (2013, p. 29):

As lutas sociais também são cenários pedagógicos no qual os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. Trata-se apenas de reconhecer que as ações voltadas para mudar a ordem do poder colonial começam frequentemente com a identificação e o reconhecimento de um problema, anunciam a inconformidade com a condição de dominação e opressão e a oposição a ela, organizando-se para intervir; o propósito: derrubar a situação e tornar possível outra realidade¹¹².

¹¹² N original: Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrubar la situación actual y hacer posible otra cosa (Walsh, 2013, p. 29)

A participante Juliana, juntamente com sua interagente Carol, também realizaram algumas reflexões sobre a autonomia e a liberdade dos corpos femininos. Assim, a estudante brasileira afirma que a exposição “Corpo-poema” a surpreendeu positivamente, impactando-a e gerando um sentimento de empoderamento feminino e de segurança.

Excerto 56:

[...]

Carol: me pareció muy interesante...me gustó

Juliana: también... eh:: yo no sabía que tuviera una exposición acá perto... de mi casa... porque fue en mi universidad que hizo y:: ((a participante cita informações pessoais que podem identificá-la)) [...]

las frases también es muy:: como puedo hablar... eh::

Carol: directas y fuertes...

Juliana: Sí...

[...]

Juliana: las imágenes traen las... eh:: frases que:: tenemos... sabemos que es impactante pero... la imagen... las mujeres... el modo como está... como fue:: sacada... se habla sacada las fotos?

Carol: Sí, sí...

Juliana: vemos un poquito de la esperanza del poder...

Carol: del poder de las mujeres... sí.

(Juliana e Carol, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

Visualiza-se, na transcrição do diálogo de Juliana e Carol no excerto 56, a potência das fotografias e dos trechos dos poemas associadas a elas, transmitindo uma mensagem forte e direta sobre o quanto as mulheres são poderosas, bem como a luta travada pela autonomia de seus corpos. Seguindo essa linha de pensamento, as duas interagentes, ao falarem especificamente da 4ª fotografia do “Corpo-poema”, presente no PDMIT, que retrata uma mulher grávida com a frase “Transforma fato em elemento”, do poema *Aviso da lua que menstrua*, de Elisa Lucinda, iniciam um debate sobre o aborto e como esse tema está relacionado ao direito das mulheres sobre seus próprios corpos.

Figura 15: Transforma fato em elemento", *Aviso da lua que menstrua*, de Elisa Lucinda.



Fonte: (Marília Cacho, 2015)

O diálogo começou quando Carol, a interagente mexicana, questionou Juliana acerca do significado da palavra “fato”, presente no trecho escrito no corpo exposto na fotografia.

Excerto 57:

[...]

Juliana: sí, yo creo que sea en relación al aborto... se habla aborto ahí?

Carol: Sí

Juliana: sí... yo creo que sea eso... porque acá eh:: es prohibido... y:: es un acto de asesinato... yo creo que sea así... y algunos países es permitido, no es ¿el aborto?... aquí no... aquí no... no tenemos este poder... yo no hablo mucho sobre porque yo no sé hablar mucho porque es un asunto muito... mucho... un tema muy difícil... difícil... no solo para mí... yo creo que para todas las mujeres... mas pienso que la mujer tiene sí el poder de hacer lo que quiere con su cuerpo eh:: todo bien... no me:: no tengo que pensar que:: ella quiere hacer un aborto está platicando una... asasenito eso... yo no sé porque... yo no sé lo que pasó en su vida... porque está embarazada... no sé el motivo...

Carol: sí.. creo que es como... es su vida... es su cuerpo y se respeta. (Juliana e Carol, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

Percebe-se que as interpretações de Juliana sobre a imagem e sobre o trecho do poema acabou promovendo um debate complexo sobre o aborto, tema esse debatido constantemente em nossa sociedade e que evidencia o controle sobre o corpo feminino. A participante, a partir da sua realidade cultural, informa que, no Brasil, no que diz respeito ao aborto, as mulheres não têm legalmente o direito de tomar decisões sobre seus próprios corpos, informando que o ato de abortar, além de ser proibido, é visto por muitos como um ato de assassinato.

Essas perspectivas apresentadas por Juliana evidenciam como os corpos femininos ainda são controlados, limitados e regulados por um sistema patriarcal que julga se a mulher pode ou não abortar. Esse controle imposto pelo Estado e pela sociedade machista, através da criminalização e rechaço do aborto, é fruto do colonialismo que nós, localizados no Sul sofremos, bem como da imposição religiosa que opera sobre todos nós, promovendo assim um grande número de mulheres que buscam clínicas de abortos clandestinas e, por vezes, acabam perdendo suas vidas.

Juliana, ao apresentar esse olhar cuidadoso sobre a temática, diz que para ela é um assunto difícil, julgando-se, portanto, incapaz de debater com mais profundidade. No entanto, parece válido destacar o seu olhar cuidadoso sobre a temática, afirmando que embora não consiga discutir sobre o tema, acredita que as mulheres têm o direito de tomar decisões sobre seus corpos, perspectiva defendida também por Carol ao afirmar que “*es su vida... es su cuerpo y se respeta*”. As visões apresentadas pelas interagentes revelam

um olhar decolonial e intercultural que defende a autonomia e o direito que cada mulher tem sobre seu próprio corpo, respeitando, assim, as decisões individuais que cada uma possa tomar, contrariando a lógica reprodutiva imposta pelo patriarcado e pela religião sobre as mulheres (Lugones, 2014).

No que diz respeito à participante Araújo, assim como Juliana e Marisol, ela também apresentou suas impressões sobre a exposição “Corpo-poema”. Junto a Miguel, comentou sobre a importância da temática e sobre o que mais havia lhe chamado a atenção, destacando as mensagens transmitidas pelos corpos femininos semi-nus.

Excerto 58:

Araújo: Muchas cosas que me llamaron la atención sí... la cuestión del imagen que tenemos del cuerpo femenino... pero hay que poner en cuenta que a veces no... no necesitamos hacer de modo tan expuesto... es que yo creo mucho en las cosas equilibradas... no estoy diciendo que esto es malo porque hay muchas posibilidades en el feminismo no es solamente algo que sea más:: fuerte... y hay muchas cosas en él que yo creo sí... como la cuestión de la igualdad y:: esto se refiere mucho a cuestión de los derechos... sí... si nosotras hacemos el mismo trabajo de un hombre entonces por justicia debemos ganar la misma cosa y sabemos que a veces esto no ocurre entonces hay que luchar por los derechos... pero yo creo que hay que luchar un poco más... como puedo decir...eh:: sin tantas... déjame buscar la palabra...

Miguel: no te preocupes... ¿radical?

Araújo: Sí... bueno... esto... que a veces pueden que... mismo que uno esté correcto... por la manera que vas a luchar por tus derechos a veces puedes perder por el camino...

(Araújo e Miguel, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

O excerto 58 apresenta as considerações de Araújo sobre os corpos femininos presentes na exposição “Corpo-poema”, estendendo-se também às manifestações feministas que acontecem nas ruas de nossas cidades. Assim posto, percebe-se que ela é a favor das lutas pela igualdade de gênero e dos direitos das mulheres, mas prefere adotar uma abordagem mais moderada no que diz respeito ao feminismo, preferindo que essas reivindicações sejam feitas de forma mais equilibrada e menos “radical”, sem uma exposição excessiva do corpo feminino, conforme foi abordado nas fotografias da exposição e na reportagem. Isto é, defende que essa forma de protestar de modo “radical” pode atrapalhar e fazer com que os ideias iniciais se percam ao longo do caminho. O excerto a seguir reforça o posicionamento da participante:

Excerto 59:

Araújo: [...] yo creo mucho en:: que... una conversa se puede arreglar la cosas... no solamente una lucha en sí... pero que:: puedas ejercer bien tu trabajo y tener la cuestión de la responsabilidad.

Miguel: entonces... eh:: crees que el uso de la violencia... retarda el movimiento o ¿lo podría dificultar?

Araújo: Creo qu dificulta... porque cuando se está involucrado la cuestión de la cárcel también hay muchas mujeres que van a la cárcel porque... cómo puedo decir... en portugués tenemos la palabra que es... depredar um patrimonio público... a questão de destruição...

Miguel: violentarlo... dañarlo...

Araújo: Sí... y a veces... justamente por esas cosas terminamos por perder nuestros argumentos...

(Araújo e Miguel, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

Araújo, conforme é possível ver no excerto 59, traz uma visão crítica sobre o uso de violência nas reivindicações feministas. Ressalta que tais ações podem dificultar o progresso das causas, vendo assim consequências negativas para as mulheres quando essas posturas se tornam violentas. Em seu diário de bordo reflexivo, Araújo registra algumas considerações sobre essas perspectivas, no qual é possível depreender a origem de sua postura frente as questões sobre o corpo feminino e ao feminismo “radical”.

Excerto 60:

A temática foi bastante pertinente ao contexto social e a relação existente quando falamos de desigualdades e o modo como a vertente feminista aparece. O que pode tornar o tema mais interessante é quando, mesmo mulheres, não se percebem como feministas, justamente porque o que aparece é o mais radical e que percebemos como acarreta a violência, envolvendo possíveis embates com a própria polícia e embates também com a religião.

(Araújo, Diário de bordo reflexivo – 4ª interação, 2022).

O discurso de Araújo, presente no excerto 60, indica possivelmente o motivo de seu posicionamento mais moderado. Ao mencionar que muitas mulheres não se entendem enquanto feministas, pode-se depreender que ela talvez não se identifique completamente com o feminismo, especificamente na sua vertente mais “radical”, apresentando um olhar que se distancia em relação ao movimento ou no modo como ele costuma ser representado. Por esse lado, visualizo a sua preocupação em como o feminismo “radical” é visto pela sociedade, pontuando que essa prática “inflexível” que leva aos grandes conflitos acaba apresentando uma visão negativa do movimento.

Outro aspecto apresentado por ela é, aparentemente, a influência da religião em sua vida, cujos posicionamentos parecem ser moldados por suas crenças religiosas e por aquilo que sua religião preconiza, uma vez que, ao final dessa interação, Araújo afirmou ser católica. Sabe-se que o cristianismo, de modo geral, defende uma visão mais tradicional sobre o papel das mulheres e, especialmente, sobre a exposição do corpo feminino, que é considerado como sagrado. Assim, acredito que esse aspecto pode justificar o desconforto da licencianda.

Miguel, seu parceiro, parece concordar com Araújo na ideia de que é possível reivindicar seus direitos sem precisar ir ao extremo. Ele pontua também que há várias vertentes do feminismo e que cada uma delas possuem objetivos diferentes, tais como as feministas radicais que não aceitam a existência de mulheres transexuais, por exemplo. Não obstante, ele pontua que nenhuma revolução ou mudança aconteceu de modo pacífico, fazendo-se necessário adotar, algumas vezes, posturas mais radicais.

Araújo e Miguel também teceram considerações, assim como Juliana e Carol, sobre a 4ª fotografia que retrata uma mulher grávida. A estudante brasileira ressaltou o rompimento de tabus que existiam antigamente em relação as mulheres grávidas, enquanto o estudante mexicano afirmou que essa imagem representa a liberdade que as mulheres possuem sobre o seu próprio corpo, dando-lhe o direito de fazer o que quiser, inclusive abortar. Essa opinião de Miguel fez com que os dois expusessem com mais profundidade suas opiniões sobre o tema.

Excerto 61:

Miguel: uma mulher pode dizer eu quero ser mãe... é a minha decisão mas se outra mulher sem mostrar o porquê decide não ter o filho... porque eu estar em contra ou a favor? Simplesmente é preciso respeitar a sua decisão... então eu sinto isso... e você o que acha?

Araújo: ((Araújo ri e responde a seu parceiro)) ... eu sou contra

Miguel: Sim?

Araújo: É porque:: é uma questão tanto... é:: diferente para se discutir... porque eu sou a favor do aborto em caso de estupro porque a mulher não escolheu ser estuprada... então ter esse bebê vai ter um significado diferente porque aquele bebê pode ficar aquela recordação de que foi um caso de abuso... aí ok... mas a partir do momento em que você escolhe se relacionar com alguém e não usar os métodos anticoncepcionais que existem... então eu acho que... é:: deveria ter... até porque o filho não vai ter culpa das suas escolhas... e é uma vida...

Miguel: sim... mas o que acontece quando... a mulher... bom... os métodos acontecem falhas porque nenhum é 100% efetivo... então sinto que é um problema muito complicado porque implica muitas coisas mas eh:: o que eu penso é que uma mulher de 18 anos termina grávida e não está nem física e psicologicamente lista para ser mãe... que tipo de vida lhe espera... a essa pessoa que ainda não nasceu? Porque é muito sofrimento para muitos desses filhos que inclusive terminam abandonados e com uma vida:: que realmente não é vida... eh:: a vezes a gente não se pergunta isso ... só é... uma vida... mas que tipo de vida vai viver essa criança? Se tem uma mãe que não se preocupa nem por si mesmo... então ... ((Araújo interrompe para fazer uma pergunta))

Araújo: então você acha justo que um bebê não tenha o direito de nascer?

Miguel: Como?

Araújo: Você acha justo que o bebê não tenha o direito de nascer?

[...]

Miguel: hmm... antes eu estava perto mais do que você pensa mas eu estudei na faculdade das Ciências Políticas sociais então o meu pensar mudou muito porque ... os fatos estão e também implica coisas que

estão mais relacionadas com as ciências exatas que demonstram que o aborto pode ser legal e ainda não é uma vida quando está no feto... não tem alma... não tem... você já sabe... mas é:: também é:: difícil porque sinto que se eu fosse mulher eu não poderia abortar... mas quem sou eu de.. de dizer a outra pessoa o que fazer.. se alguém está em contra o aborto pois que não o faça mas não temos como... decidir sobre os demais... eu acho que esse é o meu ponto de vista... mas se.. não sei... é difícil porque eu não... eu tenho um coração de ((incompreensível))... eu não poderia abortar mas é um tema de debate e não sei... você não poderia tampouco...

(Araújo e Miguel, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

O excerto 61 evidencia duas visões que giram em torno do aborto: a autonomia e o controle que existe sobre o corpo feminino. Em um primeiro momento, visualizamos Miguel, homem branco, apresentando uma visão mais decolonial, indo contra as estruturas que tentam controlar a autonomia e o corpo da mulher. Ele pontua que devemos respeitar as decisões que as mulheres tomam sobre seus corpos, voltando-se especificamente para o ato de abordar. O estudante mexicano sugere que aqueles que são contra o aborto devem optar por não realizá-lo, de modo que não imponham suas decisões e crenças pessoais, questionem e julguem aquelas que o desejam fazer (Walsh, 2009).

Em contrapartida, Araújo, participante brasileira, apresenta uma visão mais tradicional ao dizer que é contra o aborto, exceto em casos de estupros, em consonância às suas colocações no excerto 61. O pensamento e os argumentos apresentados pela licencianda podem estar associados aos valores morais, culturais e religiosos que ela traz consigo e defende, reforçando, assim, a lógica patriarcal de que a mulher é culpada por estar grávida e, por esse motivo, deverá sofrer as consequências, ou seja, ter o filho. Essa visão alinha-se à colonialidade de gênero (Lugones, 2014), uma visão colonial que nega a mulher o direito que ela tem sobre seu próprio corpo, bem como atribui a ela a obrigação da reprodução, sem considerar possíveis falhas. Ou seja, um sistema patriarcal e religioso que nega direitos das mulheres relacionados à saúde sexual e reprodutiva.

Outro aspecto que pode ser ressaltado no diálogo entre os dois interagentes, diz respeito ao direito a vida. Enquanto Araújo está preocupada com o direito do feto ter vida, Miguel olha para o futuro, questionando que vida a criança terá se nascida em situações precárias ou de abandono, já que muitas vezes temos mães de 18 anos e que vivem em péssimas condições. O estudante mexicano traz consigo reflexões racionais formadas a partir de seus estudos em Ciências Políticas, que o fizeram mudar de opinião a partir de evidências científicas. Em vista disso, parece-me que as suas colocações o fazem considerar o aborto como um direito da mulher, pois ao mesmo tempo em que ele é favor de que as mulheres tenham a liberdade de escolha se querem abortar ou não, afirma que

se ele tivesse que tomar essa decisão, não o faria devido a seus sentimentos, deixando-lhe em uma posição ambígua.

O diálogo entre Araújo e Miguel, ademais de promover reflexões necessárias, evidenciam uma troca intercultural entre visões distintas sobre o aborto, em que os dois interagentes, de forma respeitosa, apresentam seus argumentos vindos de suas experiências e crenças pessoais, conforme sinalizei anteriormente (Walsh, 2005, 2009, 2013).

Excerto 62:

Por meio disto, percebemos um pouco o que destoa, pois acredito que a depender da situação, o filho terá sim direito a vida, com exceção do caso de estupro, uma vez que aquele bebê carregará uma carga maior para a sua mãe, uma memória que a faz sofrer e que não teve escolha. Enquanto ele percebia a partir de um outro ângulo, olhando pelo lado dos mais jovens que não teria o corpo desenvolvido fisicamente e nem mentalmente para ser mãe. **Mas conseguimos construir um bom diálogo e apresentar nossos posicionamentos e que a sua visão também é assertiva, levando em conta outros tipos de realidades.** [...] Além disto, falamos sobre a descriminalização e lhe questionei, sobre o porquê da luta já que cada um deve ter o direito sobre o seu próprio corpo, **mas quando falamos deste tema devemos olhar também pelo lado da religião, pois já é uma vida e principalmente que existem métodos anticoncepcionais para evitar uma gravidez indesejada.**

(Araújo, Diário de bordo reflexivo – 4ª interação, 2022).

O excerto 62, retirado do diário de bordo reflexivo de Araújo, evidencia o quão respeitoso foi o seu diálogo com Miguel, apresentando a todo momento seus ideais e convicções, sejam baseados em estudos e ideias formadas ao longo de sua jornada, sejam baseados em suas crenças e motivações pessoais. É possível verificar esses mesmos aspectos nas interações de Marisol e Juliana que, junto com Valentina e Carol, suas parceiras de Teletandem, respectivamente, expuseram suas opiniões sem que houvesse algum desentendimento. Isso só foi possível devido à relação de confiança e respeito construída ao longo das práticas telecolaborativas e evidenciada ao longo das interações e nos diários de bordo reflexivo das participantes, aspectos necessários, pois,

[...] além de proporcionar uma maior espontaneidade aos pares, devido à confiança estabelecida entre ambos, um relacionamento de afinidade entre eles promova o desenvolvimento da atividade de *teletandem*, por meio da diminuição da timidez e maior aceitação de diferenças (Telles; Maroti, 2008, p. 1107).

Durante as interações, as participantes debateram junto com seus interagentes a respeito da violência contra a mulher em seus países, abordando a importância dos movimentos feministas, da existência (ou a falta) de legislações que tratem das violências e do feminicídio, assegurando assim medidas de proteção e assistência.

Juliana e Carol, por exemplo, debateram sobre a existência de crimes de feminicídios em seus países e de que forma as marchas acontecem.

Excerto 63:

Juliana: en mi estado eh:: siempre eh:: yo no sé como se habla jornal... es jornal?

Carol: eh:: sería periódico... periódico

Juliana: Sí sí ... en los periódicos de televisión... se habla así? ((Carol responde afirmando que sim)) ... tenemos muchas reportajes sobre eso... eh:: los casos son... muy... como puedo hablar... trágicos... tristes... yo creo que sea en todos los lugares... en todos los estados... los países... pues es algo muy triste... perverso...

Carol: Sí ... no sé... antes yo creía que no era mucho eh:: estábamos muy mal...yo creo que México estaba mal... pero:: ya viendo... pues en general en Latinoamérica ... también en el mundo sí existe muchos crímenes feos hacia las mujeres eh:: y entonces sobre el reportaje que vimos en el periódico donde hay varios países de Latinoamérica se me hizo muy importante porque... pues son todos los movimientos de todas las mujeres que se organizan en toda Latinoamérica

Juliana: Acá en Brasil tenemos eh:: muchas noticiarios... es así que se habla? ((Carol responde com a cabeça afirmando que sim)) ... sobre asesinatos... sobre eh:: vilolencia:: eh... como se habla eh:: molestas? Mujeres molestadas... sobre...

Carol: sería violencia familiar? ... con su familia o...

Juliana: también pero es específico estupro... se habla estupro?

Carol: Ah... violación...

Juliana: violación... sí... eso

Carol: sí... es muy diferente la palabra...?verdad?

Juliana: sí... a cá tenemos muchos reportajes sobre eso y traí algunas... dos una sobre un asesinato de una deputada que se llamaba Marielle Franco [...] y una de violación de una mujer que fue violentada... era una bloguera que fue hacer una presencia en una fiesta y acabó que fue violentada... estaba en proceso... el problema... la causa y por fin la justicia se pone un caso de estupro culposo.

Carol: entonces ¿la culparon a ella?

Juliana: Sí...ese fue uno de los casos que más tuvo repercusión...

(Juliana e Carol, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

No excerto acima, transcrito da interação de Juliana e Carol, visualizamos alguns aspectos que merecem atenção e que foram, para além desse momento, tópicos de discussão. As falas das duas participantes revelam que a violência contra as mulheres é um fenômeno que está solidificado em nosso sistema, pois não é algo local, mas que ocorre em toda a América Latina e no mundo, conforme a reportagem apresenta. Infelizmente o Brasil e o México, enquanto dois países latino-americanos que sofrem com

as heranças coloniais (Bellastrin, 2013; Mignolo, 2010; Quijano, 2005) trazem em suas estruturas sociais e políticas visões patriarcais e opressivas, aspectos esses percebidos pelas participantes.

Não obstante, Juliana trouxe como exemplos de casos de violência contra a mulher e de feminicídio que mais ganharam destaques na mídia brasileira o caso da blogueira Mariana Ferrer, no qual se afirma que ela foi violentada sexualmente pelo empresário André de Camargo enquanto estava inconsciente. No entanto, a justiça absolveu o réu, alegando que não havia provas suficientes para acusá-lo. O outro caso citado pela brasileira foi o da vereadora Marielle Franco, assassinada em 2018 enquanto voltava para casa em seu carro, com três tiros na cabeça e um no pescoço. A vereadora estava acompanhada de seu motorista, Anderson Gomes, que também foi assassinado, e de sua assessora parlamentar, Fernanda Chaves.

Em outro momento da interação, a participante Juliana, ao responder a sexta pergunta¹¹³ do PDMIT, volta a mencionar Marielle Franco, colocando-a como um dos apoios institucionais que as mulheres possuíam. A participante pontuou que, naquele ano, o então presidente Jair Bolsonaro, não tinha atuação em relação à causa.

Excerto 64:

[...]

Juliana: aqui acredito que não temos muito apoio... um dos apoios era Marielle Franco... como te falei e mandei o link... e:: infelizmente ela foi assassinada devido a proporção que estava se tornando... é:: o discurso dela... a forma como:: ela:: trazia essa questão de... ser mulher... de ser deputada... isso tudinho mas é:: acredito que isso fez com que... não se sabe... assim o fato dela ter sido assassinada até hoje porque a corrupção é muito grande ... mas:: é; acredito que um dos fatos foram esses... por ela ser mulher... deputada... e falar por nós mulheres... mas eu não vejo muito apoio do nosso presidente não... do nosso governo não...

Carol: sim... é:: acho que os lutadores... as pessoas que lutam [...] eles é:: são presos... são bloqueados... violentados pelas ideias que eles tem... aunque eles são bons e:: sempre existem gente ruim.

(Araújo e Miguel, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

Embora as causas do assassinato de Marielle Franco não fossem expostas, como relatado por Juliana no excerto cima, atrevo-me a pontuar que há uma interseccionalidade evidente em sua morte, sendo esta resultado de questões políticas, raciais e de gênero (Lugones, 2014; Gonzalez, 2020). Afirmo isto, e acredito que seja também o pensamento

¹¹³ 6) De acordo com a reportagem “A maioria dos presidentes latino-americanos não possui perspectiva de gênero para criar seus programas de Governo e poucas vezes se interessaram em legislar a favor delas.” Em seu país e/ou região, que estratégias o governo tem adotado para combater a violência de gênero e promover a igualdade de gênero? Qual a sua opinião a respeito dessas ações? Realize uma pesquisa e comente.

da participante da pesquisa, ao sinalizar que ela era uma personalidade importante na luta das causas das mulheres. Marielle Franco foi uma mulher preta, lésbica e feminista, reconhecida por ser defensora dos direitos humanos, das mulheres, da população LGBTQIAPN+ e uma ativista em defesa dos moradores de comunidades carentes. Ademais, denunciava as milícias e abusos de autoridades de polícias nessas comunidades do Rio de Janeiro¹¹⁴. Em vista disso, foi brutalmente silenciada, o que mostra como violência política sofrida por ela está intimamente ligada à colonialidade de poder e de gênero, bem como ao patriarcado, que ainda se perpetuam no nosso tempo (Quijano, 2005; Lugones, 2014; Vergès, 2020).

O excerto 64 também evidencia o olhar crítico da futura professora de espanhol em relação à ausência do antigo presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, na elaboração de estratégias para promover a igualdade de gênero e combater a violência de gênero em nosso país. Esse aspecto também foi pontuado, criticamente, pela participante Marisol.

Excerto 65:

Marisol: [...] nuestro presidente... es contra las mujeres...

Valeria: ¿Bolsonaro? Sí... es terrible...

Marisol: sí... es terrible... yo he pesquisado que él ha colocado en un reportaje que teria assinado muchas... eh:: como yo digo... leyes que favorecessem las mujeres... pero un hombre que:: es machista... né... totalmente... desde el principio ha desvalorizado las mujeres ... né... ai dice que he assinado muchas pautas né que sean para el progreso de las mujeres... de la igualdad de género.... ((Marisol é interrompida pela sua filha que chega chorando em busca de algo)) yo mismo no creo... yo no creo porque una persona ((mais uma vez a filha de Marisol chega e ela vai dar atenção)) ... é:: o dialogo dele... ele é totalmente machista... yo no miro la hora de acabar este gobierno...

Valentina: Sí... yo he leído algunas cosas que él ha dicho... reportajes... y son terribles las cosas que él decían...

(Marisol e Valentina, 4^o interação – 11 de março de 2022, 2022).

O excerto 64, apresentado acima, evidencia os motivos pelos quais o ex presidente Jair Messias Bolsonaro recebeu críticas por suas posturas em relação às pautas de gênero e à violência contra as mulheres. Ao longo de seu mandato, adotando um discurso extremamente conservador e patriarcal, ele ignorou pautas relacionadas ao estupro, à

¹¹⁴ Após 6 anos do crime, de acordo com o relatório da Polícia Federal, os irmãos Domingos Brazão e Chiquinho Brazão, juntamente com e ao ex-chefe da Polícia Civil, Rivaldo Barbosa, foram apontados como os mandantes do assassinato de Marielle Franco e Anderson Gomes. Rivaldo Barbosa teve participação ajudando a planejar o crime e atrapalhando as investigações. Essas informações foram obtidas após Ronnie Lessa, acusado e preso por ter executado o assassinato da vereadora, realizar uma delação.

violência de gênero e à inserção dessas temáticas no contexto educacional. Ademais, Bolsonaro enfraqueceu algumas políticas públicas voltadas para essas questões.

É preciso ter consciência de que esses posicionamentos do ex presidente caracterizam a colonialidade de gênero que opera em nossa sociedade, onde o machismo, a desvalorização da mulher e o patriarcado seguem vivos. Isso faz com que a ideia do binarismo biológico seja considerada, fazendo com que a mulher exerça o papel de esposa, doce, gentil e prestativa para seu esposo, que passa o dia todo trabalhando. Esses papéis sociais também foram debatidos pelas participantes. As três, de modo comum trouxeram para a discussão a necessidade de romper com os estereótipos culturais e que as atividades domésticas devem ser divididas entre homens e mulheres. Essas colocações evidenciam o olhar progressista das futuras professoras de espanhol ao buscar romper com o paradigma tradicional atribuído à figura feminina desde o período colonial.

Araújo, Juliana e Marisol acreditam que a Educação seja um dos caminhos possíveis para promover novos olhares e práticas em relação à igualdade e a violência de gênero. Tais inferências puderam ser comprovadas ao longo de toda a interação, mas sobretudo quando responderam a sétima pergunta do PDMIT, a qual está transcrita no excerto 66:

Excerto 66:

7) Algumas pessoas conservadoras pontuam que a temática de gênero não deveria ser tratada durante o período escolar. Você está de acordo com essa afirmação ou acredita que as escolas deveriam aprofundar mais sobre essa temática? Por quê? Caso seja a favor, de que forma poderia ser feito?

(4º PDMIT - A IGUALDADE E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA AMÉRICA LATINA, 2022).

Araújo, em seu diário de bordo reflexivo, ressalta a sua importância como um todo evidenciando a necessidade de debater a temática:

Excerto 67:

Acredito que é um tema importante a ser trabalhado em sala de aula, não apenas para as mulheres, mas para que os homens possam entender e também ter a propriedade de falar, pois existe um entendimento e compreensão da dinâmica do feminismo e das suas bases. E a partir do momento que falamos sobre um determinado tema, abrimos espaço para a construção do conhecimento e esse deve ser o foco, a propagação deste saber.

(Marisol, Diário de bordo reflexivo – 4ª interação, 2022).

A licencianda acredita que a temática de gênero deve ser trabalhada sim em sala de aula, diferentemente do que acreditam alguns conservadores. No entanto, Araújo pontua a necessidade de os homens também terem acesso à discussão, de modo que eles possam

ouvir e compreender todas as questões que atravessam os corpos femininos e seus direitos, para que possam, assim, deixar de lado discursos e práticas machistas e opressivas.

Essa visão apresentada por Araújo vai ao encontro da pedagogia decolonial, que busca romper com as estruturas patriarcais, nas quais temática como essas, quando direcionadas aos homens, não são valorizadas. Isso ocorre porque culturalmente o feminino é tratado como algo exclusivo das mulheres, porém, quando tornamos a luta comum a todos, promovemos mudanças nas estruturas patriarcais e nas práticas machistas antes realizadas por eles. Ao inserir a temática de gênero no contexto escolar, estamos promovendo novos conhecimentos e estimulando novas formas de pensar e agir que rompem com as heranças coloniais. Além do mais, estamos promovendo o diálogo entre homens e mulheres, que trazem consigo diferentes visões e experiências, tornando-se necessário exercitar o respeito e a compreensão do povo de visto do outro (Walsh, 2005, 2009, 2010; Silva, 2020).

Nesse sentido, concordo com Louro (1997, p. 85-86) ao inferir que a escola, além de proporcionar o conhecimento, pode ser um espaço de luta política, onde nós professores podemos agir de forma estratégica para romper com estruturas que promovem desigualdades e exclusão, uma vez que nós somos frutos de um projeto educacional colonial (Matos, 2020a).

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

A participante Juliana também ressaltou a necessidade da escola abordar as questões de gênero, informando que o nosso sistema educacional é falho por não tratar sempre essas questões para o dia a dia escolar.

Excerto 68:

Juliana: [...] es un tema muy preciso... muy necesario cómo está siendo siempre en todas las interacciones... eh:: muy difícil de hablar pues no

tenemos una cultura...una educación que hablamos sobre eso como algo normal en las escuelas... no tenemos un estudios sobre... las escuelas no tenemos pensamientos sobre... solamente vemos las cosas acontecer y estamos aquí na lucha... lucha para los derechos...

Carol: Sí... creo también que sea importante que se vean en las escuelas que se tenga esa educación desde pequeña... para niños y niñas porque:: pasan muchos estos casos y las niñas se callan... ((incomprensível)) también el niño pero:: eh:: se da más en las niñas y muchas veces se callan o también puede ser ... como... que se está en un ambiente familiar o no dicen nada y creen que está mal... pero... pues tienen que ((incomprensível)) la voz... es muy triste...

Juliana: é... muchas ... también pienso que muchas de la... muchas de las violencias ... las... como se habla de... la violencia contra las mujeres viene de sus casas... de sus familias... de:: eh:: la relaciones de padres yo creo que sea importante para el niño... eh... como persona... como:: eh... de todo... en toda la vida... eh:: me preocupa estas cuestiones no ser habladas... no ser habladas en las escuelas...porque::... algunas de las crian... los niños no tienen... eh:: como puedo hablar... eh:: ayudas...

Carol: hunrum... apoyo... apoyo

Juliana: apoyo... apoyo y:: fuera de sus casas como psicólogas... esas cosas y las escuelas es un punto que ellos buscan apoyo... yo creo... yo pienso así.

(Juliana e Carol, 4º interação – 11 de março de 2022, 2022).

Assim, visualiza-se no excerto 68, a defesa de Juliana e Carol pela inserção da temática de gênero na escola. A estande brasileira inicia reconhecendo a relevância do assunto, mas destaca a dificuldade de discuti-lo no contexto educacional em razão da falta de incentivo ou até mesmo do tabu e preconceito, impostos muitas vezes pela sociedade que tem um olhar mais tradicional. Esse fator acaba sendo um problema, pois a ausência desse tema impossibilita, muitas vezes, a mudança de pensamento e a consciência crítica sobre aspectos esses somente enxergados quando são pautas de mobilizações por parte dos movimentos sociais.

Carol, estudante mexicana, concorda e defende essa educação desde a infância, para meninos e meninas, assim como pontuou anteriormente a participante Araújo. A inserção dessa temática desde cedo na escola poderá ajudar as crianças a perceberem o que está acontecendo de errado, incentivando-as a falar, já que muitos casos de violência ocorrem e as vítimas tendem a ficar em silêncio. Juliana, complementando a fala de sua parceira, infere que parte das violências contra as mulheres acontecem no ambiente familiar, justificando assim a importância de inserir essas questões na escola para que os estudantes tenham conhecimento do que estão passando e se sintam acolhidos, já que em casa não possuem apoio.

Desse modo, visualiza-se o papel social que o ambiente escolar tem para os alunos, pois se torna um ambiente de acolhimento, um ponto de apoio para quem sofre violência, sentindo-se seguros e motivamos a denunciar possíveis casos e receber o acolhimento e

ajuda necessária, como o apoio psicológico. As reflexões realizadas por Juliana e Carol caminham em direção aos discursos que defendem uma educação para a igualdade de gênero nas escolas como um caminho essencial na prevenção da violência contra a mulher. Durante uma audiência pública no Senado Federal sobre os 12 anos da Lei Maria da Penha em 2018, a então subprocuradora-geral da República, Luiza Cristina Frischeisen, teceu algumas considerações em prol da educação com igualdade de gênero como um dos principais meios para prevenir e combater a violência contra a mulher. Em suas palavras, “é impossível chegar a patamares razoáveis de violência sem que nas escolas, desde a educação infantil, haja um preparo para a igualdade de gênero” (Verdélío, 2018), acrescentando que

Muito da violência doméstica está aliada à perspectiva de que o homem é dono da sua mulher, filha, da entenda, da sobrinha, daquela menina que tá no ponto de ônibus, na escola... Há que se ter educação de gênero e isso começa na escola e passa para a família, para que as meninas sejam consideradas sujeitos de direito e não coisa (Verdélío, 2018).

Por fim, apresento também as reflexões de Marisol que também refletiu sobre a inclusão da temática de gênero na escola, mas sobretudo a sua abordagem no ambiente familiar.

Excerto 69:

Para mim como futura professor é muito importante ver como está nosso país em relação a igualdade e a violência de gênero que cada dia infelizmente está crescendo e só através da educação e uma ação conjunta com os pais será possível mudar esse quadro.
(Marisol, Diário de bordo reflexivo – 4ª interação, 2022).

Excerto 70:

Valeria: Yo creo que es muy importante porque la escuela... es cuando los niños aprenden muchos comportamientos... este violento...
Marisol: es como nosotras habíamos dicho... tiene que ser trabajado desde niño... pero en casa... pues la escuela no hace milagros... pero tiene que ser trabajado en casa... pues si en casa el niño mira una familia violenta... né... y un padre eh:: machucando la esposa... la madre...
Valeria: hunrum... golpeando...
Marisol: golpeando la madre... ellos piensan lo que?... yo... yo cuando crecer yo voy hacer la misma cosa... que es normal... pero tiene que ser trabajado en las escuelas... traer mujeres que en cada país... en cada estado tiene sus mujeres que lucharon y que luchan por sus derechos [...] Todo ese contexto debería sí ser trabajado en las escuelas ... si no pudiera trabajar en el infantil de primera... pero en el fundamental 2... mediado... enseñanza mediana daría para trabajar y profundar que los jóvenes viesan la realidad... né... y es algo para se... estar discutiendo... para colocar en práctica.
(Marisol e Valeria, 4ª interação – 11 de março de 2022, 2022).

Os dois excertos, 69 e 70, mostram a visão crítica de Marisol, futura professora de espanhol, em relação à temática de gênero considerando um trabalho conjunto entre a escola e a família, pois a mudança não acontece de modo unilateral. Nesse sentido, a fala de Marisol evidencia a realidade de muitas famílias, isto é, discursos e práticas de machismo e de violência de gênero são normalizados e reproduzidos dentro de contextos familiares. Assim, se uma criança cresce nesse espaço, ela poderá replicar tais comportamentos ainda quando crianças ou mais tarde quando adultos.

As reflexões apresentadas pela participante ecoam as considerações feitas por Frischeisen quando afirma que a violência doméstica está ligada à visão patriarcal de que o homem tem controle sobre as mulheres, seja sua esposa ou sua filha. Neste ínterim, faz-se necessário romper com essa cultura patriarcal desde a infância, iniciando, assim, pela escola. Marisol também apresenta um aspecto relevante na abordagem da temática de gênero em sala de aula que seria expor para os estudantes exemplos de mulheres que lutaram e lutam pelos seus direitos em diferentes contextos culturais. A partir disso, eles poderão conhecer e valorizar a diversidade de experiências e lutas, aspecto esse presente, por exemplo, na reportagem que escolhi ao elaborar o PDMIT.

Dito isto, é possível inferir que esse processo foi nitidamente vivenciado ao longo das interações pelas participantes. Ao serem expostas a diferentes formas de manifestações femininas em diversos países da América Latina, bem como aos contrastes culturais percebidos entre o Brasil e o México, novas visões, conhecimentos e reflexões críticas emergiram, expandido o entendimento e fortalecendo a defesa de uma pedagogia decolonial que considere a temática de gênero no contexto escolar e familiar. Durante a prática telecolaborativa, a partir da 8ª pergunta¹¹⁵ presente no PDMIT e do princípio da reciprocidade (Vassallo; Telles, 2009), os interagentes compartilharam algumas músicas, textos literários, filmes e nomes de personalidades femininas que são importantes para a luta a favor dos direitos das mulheres e contra a violência de gênero.

Juliana e Marisol, por exemplo, interagiram com Carol e Valentina, respectivamente, e puderam obter informações políticas e culturais a partir de duas mulheres que participam ou participaram de marchas e protestos feministas no México, os quais apresentaram a mesma música: *Canción sin miedo*¹¹⁶, de Vivir Quintana, em colaboração com o grupo *El Polomar*. De acordo com as estudantes mexicanas, essa música se converteu em um hino feminista em toda a América Latina, sendo utilizada em

¹¹⁵ 8) Você conhece alguma outra produção musical, artística e/ou literária que aborde a temática aqui tratada? Apresente para seu/sua interagente.

¹¹⁶ Pode ser conferido no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=VLLyzqkH6cs>. Acessado em: 27 set. 2024.

diversos protestos e marchas. A letra, marcada por sua força, clama por justiça para todas as mulheres que vítimas de feminicídio e violência doméstica, evidenciando a dor, a raiva e a luta por todas que enfrentam essa realidade.

As considerações apresentadas até aqui evidenciam, mais uma vez, que os protótipos didáticos atuaram estrategicamente ao longo da interação, de modo que proporcionou o diálogo com e a partir das Vozes do Sul, favorecendo o andamento de toda a interação, a construção de novos sentidos e práticas decoloniais ou que tentam destruir a lógica colonial.

6.4.1 Síntese analítica

Ao longo deste episódio, busquei, a partir das análises dos excertos das interações e dos diários de bordo, evidenciar as reflexões realizadas por Araújo, Juliana e Marisol, junto com seus interagentes, acerca da temática de gênero. Desse modo, a partir da exposição “Corpo-poema” e da reportagem sobre os movimentos feministas, dois materiais que ademais de representar muito bem as Vozes do Sul, explicita as mensagens, reivindicações e mudanças que necessitamos realizar em nossa sociedade. Os temas discutidos são um convite à decolonizar as colonialidade de gênero e de ser que ainda operam sobre os corpos femininos e que são mantidos graças à uma sociedade machista, sexista e patriarcal.

Assim, as análises debruçaram-se sobre temáticas que estiveram amalgamada ao longo de toda a prática telecolaborativa, tais como: autonomia da mulher sobre seu próprio corpo, voltando-se para o direito do aborto desde uma perspectiva legal quanto moral; a relevância dos movimentos feministas e as diferentes formas de lutar pelos direitos das mulheres no Brasil e no México; a violência de gênero e feminicídios, evidenciando a sua gravidade e a necessidade combatê-la; e a importância da Educação sobre gênero na escola ou em casa, aqui especificamente sobre a igualdade de gênero ou a violência sofrida pelas mulheres, sendo fundamental para que a mudança ocorra.

Nesse sentido, este episódio reforçou a necessidade de inserirmos essa discussão na formação docente, para que nossos futuros professores possam despertar e se conscientizar de que, por mais que muitas vezes não os atinjam diretamente, afetam seus familiares, amigas e, sobretudo, seus futuros alunos. Independentemente de pertencem ou não a essas Vozes do Sul, é fundamental que estejam socialmente comprometidos a desenvolver pedagogias que visam a empatia, o respeito e a defesa da vida e dos direitos dessas vozes, dos diferentes grupos marginalizados (Moita Lopes, 2006).

O PDMIT, por exemplo, atuou como mediador estratégico ao promover o debate sobre essa temática, mas, sobretudo, ao estimular a reflexão e o convite para que não apenas as participantes da pesquisa, mas todos nós, desafieamos cotidianamente as narrativas e as práticas patriarcais e coloniais que ainda operam sobre os corpos femininos.

CAPÍTULO 7 - REFLEXÕES, PRÁTICAS E SENTIDOS (RE) CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL COM E A PARTIR DAS VOZES DO SUL VIA TELETANDEM

Iniciei esta tese apresentando como ocorreu o meu despertar para o Sul e de que forma as perspectivas geográfica, epistemológica, ideológica e política me atravessaram em diferentes momentos da minha trajetória como estudante, professor e pesquisador. As inquietações e a maturidade acadêmica construída ao longo dos anos, através de leituras e diálogos estabelecidos com meu orientador, professores e colegas, me permitiram enxergar o Sul de outra maneira. Pude entender que é possível aprender a partir dele e com ele, conforme defende Santos (1995, p. 508): “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.

Nesse sentido, durante meu processo de doutoramento, percebi que, além de buscar sulear a formação docente das licenciandas em Letras – Espanhol através das práticas telecolaborativas, me permiti ser suleado. Afirmando isto porque a construção desta tese foi permeada por reconstruções de sentidos, práticas e reflexões que vêm rompendo com as amarras coloniais que eu trago comigo enquanto professor, abrindo espaço para uma prática docente mais alinhada a práticas decoloniais, valorizando a pluralidade de saberes e vozes que emergem do Sul. Como defende Moreira Júnior (2022, p. 188):

[...] todo trabalho decolonial necessita, prioritariamente, do exercício da autodecolonialidade, o qual, uma vez iniciado, não cessa nunca [...] Engana-se o sujeito decolonial ou pró-decolonial que acredita alcançar a decolonialidade apenas por citá-la nas suas práticas. Sempre haverá em nosso pensamento modelos de ser, estar e viver acomodados que, por acomodados estarem, estabelecem-se como verdades ou referências, fadados, assim, à reprodução e à uniformização. É por isso que a decolonialidade dorme na insônia das práxis, permanecendo em vigília.

Assim, ao me reconhecer como uma dessas vozes do Sul ao longo desta jornada e de ter passado também por um processo de suleamento, justifico a escolha do título destas considerações finais: “*Reflexões, práticas e sentidos (re) construídos na formação de professores de espanhol com e a partir das vozes do Sul via teletandem*”, pois minha própria formação docente foi atravessada por essas mesmas vozes. A cada leitura e escrita desta pesquisa, fui desafiado a rever constantemente minhas crenças e práticas, compreendendo que a decolonialidade não é o destino final, mas um processo contínuo de vigilância e, principalmente, disposição para mudanças.

Refletindo sobre a minha trajetória acadêmica, compreendo melhor os motivos pelos quais tenho focando, desde o mestrado e ao longo do doutorado, na formação de futuros professores de espanhol. Ao analisar minha própria formação, percebo algumas lacunas e aspectos pouco enfatizados, o que não considero uma falha dos meus professores na graduação, mas, sim, do fato de que o currículo, ademais de ser uma escolha política e nada neutra (Silva, 2017), foi historicamente pensado a partir de óticas coloniais (Castro-Gómez, 2007). Nesse sentido, acredito que meus formadores também não foram expostos a perspectivas e práticas decoloniais que dessem protagonismo às Vozes do Sul. Além disso, reconheço que parte dessa limitação e ausência percebida por mim pode ser fruto da minha imaturidade acadêmica na época, que me impossibilitou compreender criticamente essas ausências e sua relevância em minha formação docente.

Assim, esta tese nasceu do desejo de um jovem hispanista que busca promover mudanças na educação linguística em espanhol e na formação de futuros professores, refletindo a urgência de uma mudança epistemológica em nossos currículos e pedagogias que passem a considerar as Vozes do Sul. Nesse sentido, considerei o Teletandem, juntamente com suas potencialidades, como um contexto de ensino-aprendizagem de línguas e de formação docente que estimula de maneira natural o desenvolvimento de práticas linguísticas e interculturais, como um ambiente possível para promover o suleamento na formação de futuras professoras de espanhol.

Baseando-me na mediação estratégica da teoria sociocultural de Vygotsky (1989, 1991), comumente referida como andaimes (*scaffolding*) (Salomão, 2012; Vieira-Abrahão, 2012), elaborei materiais didáticos temáticos interculturais, que nomeei e conceituei como *Protótipo Didático Mediador de Interações de Teletandem* (PDMIT), para que fossem utilizados durante as interações do Teletandem com vista a propor o contato com as vozes do Sul.

Na busca por realizar tais mudanças, recordo-lhes que esta pesquisa teve por **objetivo geral** investigar se e de que forma as sessões de interação no Teletandem, mediadas estrategicamente por PDIMITI suleados, poderiam promover o suleamento na formação docente de futuros professores de espanhol, assim como o desenvolvimento de práticas interculturais e decolais com e a partir das Vozes do Sul. Assim, os **objetivos específicos** delineados foram: a) evidenciar de que forma as Vozes do Sul latino-americanas foram abordadas, compreendidas e discutidas pelas participantes ao longo das interações de Teletandem; b) analisar os sentidos e as práticas interculturais e (de) coloniais desenvolvidas durante as interações de Teletandem com e a partir da Vozes do Sul latino-americanas; e c) verificar as contribuições e potencialidades dos Protótipos

Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) suleados no desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais na formação inicial de professores de espanhol.

Para tanto, desenvolvi uma pesquisa alinhada à Linguística Aplicada Suleada (Moita Lopes, 2006, 2013; Kleiman, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019) e ao paradigma interpretativista (Bortini-Ricardo, 2008), de natureza qualitativa (Bortini-Ricardo, 2008; André, 1995; Ludke; André, 1986) e de cunho netnográfico (Kozinets, 2014). Os dados analisados foram gerados e coletados durante as interações de Teletandem, realizadas no Componente Curricular eletivo “Intercâmbio Linguístico-cultural via Teletandem”, do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALA), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I – Campina Grande.

A investigação contou com a participação de três futuras professoras de espanhol: Araújo, Juliana e Marisol, que, ao longo de seis semanas, realizaram atividades telecolaborativas com estudantes mexicanos da *Mediateca*, centro de aprendizagem de línguas estrangeiras da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Para este estudo, concentrei-me nas quatro primeiras interações e, conseqüentemente, nos quatro PDMIT que elaborei e foram utilizados durante a prática telecolaborativa, resultando, assim, nos episódios que elucidam essas vivências e que compõem o Capítulo 6 desta tese.

Destarte, busquei apresentar nos episódios os três pontos suleadores da pesquisa, de forma amalgamada, por entender que todos os aspectos discutidos durante as interações estão interligados e se sobrepõem de maneira significativa. Nesse sentido, evidenciei de que forma as Vozes do Sul latino-americanas foram abordadas, compreendidas e discutidas; os sentidos, as práticas interculturais e (de) coloniais desenvolvidas e realizadas pelas participantes durante o Teletandem e as contribuições dos PDMITs como mediadores do suleamento na formação docente.

A sequência de cenas formadas pelos episódios que compõem esta tese evidencia que, por parte das três participantes, houve um (des) (re) conhecimento das Vozes do Sul, mas, sobretudo, em relação aos aspectos sociais, políticos e históricos que as atravessam, os quais acabam colocando-as em um lugar de apagamento, silenciamento e subalternidade. Foi possível observar, por exemplo, um (re) descobrimento da América Latina e de suas identidades culturais, promovendo discussões sobre o processo de identificação enquanto pessoas latino-americanas. Discutiu-se também acerca das identidades afro-latino-americanas, que precisam ser celebradas e reconhecidas, onde o

termo “negro” possa ser usado de forma empoderada, tornando-se motivo de orgulho, e não de vergonha.

É imperativo destacar que o diálogo estabelecido com as Vozes do Sul durante a primeira interação foi fundamental para despertar o entendimento e proporcionar possíveis desconstruções de narrativas coloniais nas próximas interações. Essa perspectiva promoveu um olhar mais atento, sensível e crítico em relação aos sujeitos dessas vozes e aos espaços que eles ocupam em nossa sociedade e, mais especificamente, nas vidas de Araújo, Juliana e Marisol. A experiência no Teletandem, mediada estrategicamente pelos PDMITs suleados, proporcionou uma conscientização crítica sobre o silenciamento e apagamento histórico dessas vozes, provocando também o questionamento de suas próprias visões e preconceitos, desafiando as visões coloniais.

Esse despertar nas participantes demonstrou a possível desconstrução de sentidos e visões coloniais trazidas por elas nas interações. O contato com as Vozes do Sul e suas reivindicações, bem como o diálogo com seus interagentes, contribuiu para o desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais, levando-as a desenvolver um olhar mais acolhedor e sensível em relação ao outro. Ao longo das interações, Araújo, Juliana e Marisol desconstruíram visões e conceitos construídos pela ótica colonial, passando a enxergar e considerar outros aspectos que haviam sido ocultados ou ignorados por muito tempo em seus imaginários.

As discussões sobre raça e gênero promoveram um espaço de muitas reflexões sobre a desumanização e o silenciamento das vozes negras, indígenas e femininas, fomentando o reconhecimento de suas identidades e o compromisso social com a defesa dos direitos de grupos marginalizados. Como exemplo dessas reflexões, destaco a consciência terminológica e identitária promovida nas participantes acerca do uso incorreto do termo “índio” em vez de “indígenas”, as implicações políticas das comemorações escolares sobre o “Dia do Índio”, bem como a consciência de que há, frequentemente, uma abordagem superficial e estereotipada dos indígenas nas escolas.

Nesse sentido, elas compreendem que tanto os currículos escolares quanto elas mesmas, enquanto futuras professoras, precisam incluir conteúdos sobre a história e a cultura indígena, de modo que as lacunas presentes em suas formações, percebidas por elas durante as interações, sejam evitadas. Além disso, o diálogo sobre o combate ao racismo e a violência de gênero ressaltaram a urgente necessidade em desenvolver pedagogias antirracistas e voltadas à igualdade de gênero, com vistas a promover nos estudantes novas posturas e novos entendimentos que rompam com a cultura racista, patriarcal e sexista que infelizmente ainda são mantidas em nossa sociedade.

Todos nós, em diferentes graus, trazemos conosco traços da colonialidade em nossas visões e práticas cotidianas. Ao longo das interações, percebi que a participante Araújo, embora tenha adotado uma postura mais crítica em relação às temáticas, ainda carrega inconscientemente marcas da colonialidade do poder, do ser e de gênero percebidos quando questionou a necessidade da categorização racial nas provas do ENEM e sua oposição à exposição exacerbada do corpo feminino durante as reivindicações e manifestações feministas. Nesse sentido, é possível observar que algumas de suas colocações, por vezes, se alinham a visões coloniais, refletindo preconceitos internalizados ao longo de sua formação social, que estão, em parte, vinculados aos valores da religião cristã da qual participa.

No caso de Juliana e Marisol, percebo que estas duas apresentaram posturas mais críticas e alinhadas à interculturalidade e à decolonialidade. Marisol, por exemplo, reconheceu com mais facilidade as marcas da colonialidade e as estruturas de poder que ainda marginalizam, silenciam e ocultam as Vozes do Sul, apresentando argumentos sobre a necessidade de romper com essas amarras. Juliana, ainda que cautelosa em determinados temas, também apresentou uma postura crítica e decolonial ao longo das interações. Reconheceu a importância das temáticas e destacou lacunas em sua formação docente, mantendo-se aberta ao diálogo durante as atividades telecolaborativas.

Os pontos ressaltados aqui mostram o quanto todos nós estamos em um processo constante de transformação, fazendo-se necessário refletirmos diariamente acerca de nossas visões e práticas. É preciso lembrar que “ser decolonial” é um exercício diário, que exige (re)pensar constantemente sobre nossas visões e práticas. Essa postura tem implicações diretas na prática docente, dado que nós somos responsáveis por decidir quais memórias e identidades estarão em evidência ou ocultadas em nossas aulas (Walsh, 2010; Lessa, 2013; Matos (2020a).

Os PDMITs, elaborados por mim para mediar as interações, desempenharam um papel estratégico ao proporcionar não apenas o contato das participantes com as Vozes do Sul, mas também uma compreensão crítica acerca dessas vozes. Todos os recursos multimodais utilizados nas interações, bem como as perguntas orientadoras, foram fundamentais para o desenvolvimento das discussões e reflexões que, talvez, não ocorressem sem essa mediação. As participantes e seus interagentes revisitaram crenças, visões e posturas que trouxeram consigo, exercitando a interculturalidade e a aprendizagem colaborativa. Faz-se necessário pontuar que as perguntas presentes nos PDMIT não engessaram as interações, mas orientaram e estimularam discussões e reflexões de forma flexível.

Ao final desta pesquisa, é possível considerar que práticas de Teletandem, mediadas pelos PDMITs suleados, possibilitaram trocas linguísticas e interculturais, e contribuíram como o suleamento na formação docente das futuras professoras de espanhol. Embora o meu foco não estivesse voltado para os estudantes mexicanos, percebi que eles também passaram por um processo de suleamento, confrontando e compartilhando suas visões e ideais ao dialogarem com as estudantes brasileiras.

Assim, propor uma formação docente intercultural e decolonial, capaz de promover rupturas epistêmicas, representa um desafio para todos os envolvidos. Como forma de proporcionar tal agenda, o Teletandem Institucional Integrado ao curso de Letras – Espanhol se apresenta como uma oportunidade única para que os professores pensem estrategicamente nos temas a serem discutidos, de modo a fomentar práticas interculturais e decoloniais.

Nesse contexto, o Teletandem se revela como uma possibilidade, uma “*píldula*” de suleamento que complementa as atividades presenciais nas licenciaturas em Letras – Espanhol. Dessa forma, a experiência se mostrou valiosa para que as futuras professoras de espanhol desenvolvessem uma visão crítica sobre as colonialidades ainda presentes na sociedade e na educação, reconhecendo a escola como espaço privilegiado para promover mudanças.

7.1 Contribuições do Teletandem para a formação de professores de espanhol

As análises apresentadas ao longo da tese me possibilitam afirmar que a prática de Teletandem, mediada pelos PDMIT a partir de perspectivas interculturais e decoloniais, contribuiu para a construção de novos pensamentos e sentidos sobre as temáticas abordadas, e as interseções que as atravessam. Esse processo, por meio do diálogo e aprendizagem colaborativa, potencializou o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Nesse momento, limito-me a trazer as vozes das próprias participantes, que, em seus diários de bordo, relatório final das atividades e na entrevista feita após a pesquisa, relatam as contribuições das práticas de Teletandem. Assim, destaco as reverberações do Teletandem, evidenciando o impacto da atividade em sua formação e atuação docente enquanto professoras de espanhol.

Reproduzo aqui as reflexões finais realizadas por Araújo em seu relatório final, mais especificamente na sessão “Contribuições das sessões de interação e mediação no Teletandem na aprendizagem do espanhol e na formação docente”.

Excerto 71:

As temáticas foram bastante pertinentes e positivas para a aprendizagem, uma vez que muitas vezes não as estudávamos nem em nosso próprio idioma ou as vezes os conhecíamos mais voltados a língua alvo do que no nosso próprio país e ter essa oportunidade de conhecer e tentar um aprofundamento, ajudando o nosso interagente a conhecer um outro universo, nos possibilita ir além de só estudar individualmente, mas experienciar a partir de outras vivências. **As trocas foram fundamentais no processo, a abertura que tivemos para nos posicionar e mostrar como cada país tem as suas similaridades e diferenças, o quanto a prática e a interação com nativos pode impactar na nossa aprendizagem.** E o Teletandem veio como uma ferramenta de aproximação de culturas e uma possibilidade igualitária aos estudantes de fazer uma experimentação que vai desde as trocas, até o nosso entendimento e compreensão sobre a nossa própria capacidade de falar com um nativo em nossa língua alvo e que sejamos compreendidos.
(Araújo, Relatório final, 2022).

No trecho acima, retirado do relatório final de Araújo, percebe-se as reflexões da participante sobre as contribuições do Teletandem na aprendizagem do espanhol e na sua formação docente. Ela ratifica a importância das temáticas, tendo a consciência de que muitas vezes são pouco estudadas ao longo da sua formação. Nesse sentido, o Teletandem, segundo a licencianda, facilitou a interação cultural que foi essencial para a aprendizagem, possibilitando comparar similaridades e diferenças entre os países e a reflexão crítica sobre a sua capacidade de interagir na língua-alvo que está aprendendo. Ao ser questionada se, após as interações, havia utilizado ou se inspirado nos temas e nos PDMIT discutidos durante as sessões em sua prática docente, a estudante respondeu:

Excerto 72:

Sim, já utilizei. Como estava ministrando aula em um cursinho voltada a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) levei questões de provas anteriores relacionadas a temática e através delas realizamos discussões, na intenção que os alunos também apareçam e apresentem o que pensam como uma forma de justificação, construindo assim, o saber.
(Araújo, Entrevista final, 2022).

O excerto 72 evidencia as reverberações das práticas de Teletandem na prática docente da professora de espanhol, mostrando como as interações suleadas contribuiram para a formação docente. Da mesma forma, exponho a seguir algumas considerações apresentadas pela participante Juliana em seu relatório final:

Excerto 73:

O teletandem sem dúvidas foi um desafio onde me arriscaria novamente, foram poucas sessões, já estou com saudades. Tudo que aprendi nas interações irei levar para a vida pessoal e profissional, tudo foi muito bem organizado, enriqueceu minha vida estudantil e quero usar tudo que aprendi, tanto sobre os temas, quanto sobre a minha parceira nas conversas e em seu modo de viver e cultura. Através das interações percebi que nossa educação escolar é falha e isso me causa tristeza, pois, um lugar onde pode fazer com que as pessoas mudem seus pensamentos e ações, não nos disponibiliza as devidas propostas de temas as quais foram super necessárias e interessantes, e que eu e minha dupla concordamos que sabíamos pouquíssimo sobre. Ressalto que, nossos momentos após as interações foram extremamente importantes, percebemos o quanto estávamos aprendendo e a falta que tais temas nos faziam, assuntos que não são discutidos e que devido à falta de informação acaba nos prejudicando como cidadãos e caímos na rede de preconceito, rejeição, maus tratos e discriminação com nossas raízes, nosso povo, ou seja, com nós mesmos. A mediadora da UNAM nos acolheu e isso contribuiu para que tenhamos um bom desempenho com os parceiros(as) mexicanos(as), nosso mediador Rickison também merece algumas palavras, pois, sem a sua paciência e compromisso estaríamos perdidas, seu apoio foi de extrema importância, sempre muito atento ao nosso grupo, as nossas dúvidas, dificuldades e nas nossas vibrações que acredito que foram muitas, sem dúvidas foi sucesso. Tentei ser bastante comprometida mesmo com meu tempo corrido, e espero que tenha atendido as regras que nos pediram para que as interações dessem certo. Percebi ao final que consegui melhorar a minha pronúncia em espanhol, inclusive recebi elogios da minha parceira mexicana. Todos os temas trabalhados nas interações, sem dúvidas foram introduzidos de forma totalmente positiva, claro que eram temas bastante difíceis, nossa sociedade não está preparada/não foi preparada para temas como esses, tão precisos. (Juliana, Relatório final, 2022).

As reflexões apresentadas por Juliana no excerto 73 evidenciam a forma como o Teletandem contribuiu positivamente para a sua formação, mas sobretudo para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as temáticas abordadas, conforme foi discutido ao longo desta tese. A licencianda destaca que foi uma experiência desafiadora e enriquecedora, afirmando que tudo o que foi aprendido será incorporado a sua vida pessoal e profissional, isto é, a sua prática docente. Ao fazer uma autoanálise, ela reconhece melhorias na sua pronúncia na língua espanhola, sendo elogiada pela sua parceira. Juliana também critica o sistema escolar e a sociedade por não abordarem temas tão importantes, que, devido ao desconhecimento, geram preconceito e discriminação. E, por fim, destaca o papel essencial dos mediadores, tanto da universidade brasileira, quanto da mexicana.

Quando questionada sobre a incorporação de tudo que foi aprendido ao longo das interações em sua prática docente, Juliana respondeu que estava desenvolvendo um projeto sobre Igualdade de Gênero, uma das temáticas abordadas nas interações. No

entanto, ela ainda não conseguiu finalizá-lo, devido à sobrecarga de atividades que possui, indo além de ministrar as aulas de espanhol.

Excerto 74:

Sim, estou trabalhando uma ODS sobre Igualdade de Gênero, ainda não consegui concluir, pois, não tenho apenas a disciplina de Espanhol e como é apenas uma aula por semana, dificulta o andar do projeto. Mas, assim que conseguir concluir, posso mostrar o resultado... espero conseguir concluir até novembro.

(Juliana, Entrevista Final, 2022).

Por fim, trago as considerações apresentadas por Marisol em seu relatório final sobre as possíveis contribuições de Teletandem na aprendizagem do espanhol e em sua formação docente.

Excerto 75:

As interações têm me ajudado muito no meu desenvolvimento da fala do espanhol, pois antes me sentia insegura e tensa quando ia falar, agora estou mais confiante e percebo que meu vocabulário tem aumentado mais. E a cada interação tanto com minha parceira quanto na hora em que estamos todos juntos percebo que cada fala, cada comentário nos ajudam a crescer e aprender como futuros professores e como pessoa também. As temáticas desde a primeira têm me motivado a busca cada vez mais e assim levando-me a crescer muito e aprende sempre mais, sobre o tema e também olha para meu redor e ver como as vezes deixamos tantas coisas de lado que poderia ser estudado e aperfeiçoado para melhorar cada dia mais a educação e a formação das crianças como também dos profissionais da educação. Teve temas que realmente mencionei nos diários de bordo, nunca havia estudado e nem pensado e quando fui fazer a pesquisa para a interação percebi como é importante você está informado de tudo em todos os aspectos, há coisas que são indispensáveis para uma boa formação como professor. Então a cada estudo, a cada interação minha mente e meu senso crítico foram se abrindo e me perguntava por que só agora vim estudar sobre esse assunto como o feminismo, a literatura negra feminina era para ser estudado desde o médio, porém só vem ter acesso na faculdade. Então só tenho a agradecer os professores Brasileiros e também os Mexicanos por essas interações que são muito ricas em conhecimentos e aprendizagem. Por que todos os temas foram positivos e do meu ponto de vista foram muito significativos para mim.

(Marisol, Relatório Final, 2022).

No excerto 75, Marisol destaca em vários momentos as contribuições do Teletandem, percebendo-se, por exemplo, mais confiante e menos tensa ao falar e comunicar-se em língua espanhola. Assim como as demais participantes, a licencianda enfatiza a importância de discutir os temas na escola para que os alunos desenvolvam desde cedo a conscientização e o senso crítico, já que, segundo ela, alguns desses assuntos só foram abordados quando ela estava na universidade.

Além disso, Marisol defende a necessidade de que os professores tenham conhecimento sobre essas temáticas, permitindo que eles realizem práticas docentes que considerem tais perspectivas. Ao final, ela expressa sua gratidão aos professores mediadores pelas interações, que foram positivas e significativas para seu aprendizado. Em sua entrevista final, Marisol informou que ainda não atuava enquanto professora de língua de espanhol, mas que futuramente espera desenvolver atividades que envolvam as temáticas estudadas por ela ao longo das interações.

Os trechos apresentados visaram evidenciar como as licenciandas em Letras – Espanhol perceberam as contribuições das práticas de Teletandem em sua formação docente, refletindo em suas futuras práticas. Para tanto, as participantes destacam que as interações proporcionaram uma aprendizagem que ultrapassa o aperfeiçoamento linguístico, promovendo seu desenvolvimento crítico-reflexivo e a construção colaborativa do conhecimento (Carvalho, Ramos, Messias; 2017; Silva, 2020; Messias, Telles, 2020; Garcia, 2021).

7.2 Limitações da pesquisa e encaminhamentos

Fazer pesquisa é fazer escolhas e seguir caminhos. Ciente dessa premissa, algumas decisões foram tomadas ao longo da investigação que resultaram nesta tese. No entanto, é necessário assumir uma postura crítica e revisitar os caminhos que percorri e as escolhas que fiz, de modo a identificar possíveis limitações, outros caminhos e possibilidades que possam contribuir com novos estudos e propostas de experiências de Teletandem suleadas.

Uma das limitações enfrentadas ao longo da pesquisa diz respeito ao desconhecimento da plataforma *Zoom* e de como manuseá-la, aspecto esse que influenciou as gravações das interações por parte das participantes. Por mais que as licenciandas e os estudantes mexicanos tivessem recebido a orientação sobre gravar todas as interações e ao final salvar e disponibilizar as gravações em suas respectivas pastas no *Google Drive*, isso nem sempre acontecia. Semanalmente, eu conferia o envio dos diários de bordo, bem como dos registros das interações, solicitando a todo grupo que os vídeos fossem enviados.

No entanto, infelizmente, além de alguns estudantes terem dificuldades em começar e encerrar as gravações, alguns não tinham espaço suficiente para armazená-las, já que vinham utilizando o *Drive* durante toda a pandemia para guardar materiais das disciplinas. Outros, infelizmente, acabavam esquecendo de fazê-lo. Por esse motivo, não

posso as gravações de todos os alunos. Sei que eles participaram, enviaram os diários de bordo, mas não gravaram ou disponibilizaram os vídeos.

Assim, estou ciente de que as cinco interações realizadas, assim como os cinco PDMIT elaborados por mim, juntamente com todos os dados gerados e coletados, poderiam ter sido abordados nesta pesquisa, possibilitando uma análise mais aprofundada e completa da experiência realizada com as professoras de espanhol em formação. No entanto, reconheço que o espaço desta tese não seria suficiente para abarcar toda essa análise, de modo que outras práticas e sentidos interculturais e (de) coloniais, que ficaram de fora, pudessem ser identificados e contemplados.

Devido aos critérios estabelecidos para a escolha das participantes, outros licenciandos que participaram do Componente Curricular, conforme apresento na Tabela 1, e que acompanhei enquanto estagiário docente e mediador do Teletandem, acabaram não sendo contemplados na pesquisa. Embora esses estudantes tenham se destacado também durante as interações, apresentado sentidos e práticas (de) coloniais que chamaram minha atenção e seriam válidos para o contexto da pesquisa, foi necessário delimitar o número de participantes, evitando que a tese tomasse uma proporção maior e que os episódios aqui apresentados não fossem analisados de forma superficial.

Os dados gerados nesta pesquisa, independentemente de terem sido utilizados ou não, me incentivam e motivam a dar continuidade a futuras pesquisas, aprofundando a temática discutida nesta tese ou revisitando as interações sob outras perspectivas teóricas. Por essa razão, sugiro a continuidade de experiências e pesquisas que busquem:

a) Análise do suleamento da práxis docente: analisar as reverberações do suleamento na prática docente das participantes da pesquisa durante sua atuação, considerado a pedagogia intercultural e decolonial;

b) Desenvolvimento de práticas de Teletandem: promover e integrar novas práticas de Teletandem na formação docente de professores de línguas a partir de PDMIT interculturais, com o objetivo de promover práticas interculturais e decoloniais;

c) Análise dos PDMIT: investigar as contribuições, potencialidades e limitações dos PDMIT, verificando de que forma eles contribuem estrategicamente para a desconstrução de sentidos e práticas coloniais, promovendo uma perspectiva decolonial e intercultural, tanto na aprendizagem de línguas quanto na formação de professores de línguas;

d) Currículos decoloniais: analisar a (não) presença da decolonialidade nos currículos das licenciaturas em Letras – Espanhol, verificando se e como as Vozes do Sul são abordadas, além de identificar possíveis silenciamentos de discursos e identidades.

e) **Pedagogias interculturais e decoloniais:** promover e analisar outras experiências docentes que possibilitem o desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais na formação de professores de espanhol, de modo que as Vozes do Sul sejam contempladas.

As sugestões apresentadas acima servem como encaminhamentos para a realização de pesquisas que considerem, sob o viés decolonial, tanto o contexto telecolaborativo quanto o da sala de aula tradicional, ampliando as discussões acerca da necessidade de sulear nossos currículos e nossas práticas.

Por fim, espero que as reflexões apresentadas por mim nesta tese possam contribuir para a difusão de mais práticas telecolaborativas que possibilitem aos aprendizes um olhar crítico para aqueles que foram e ainda são silenciados e invisibilizados. Desejo que os futuros professores de espanhol estejam atentos às questões problematizadas aqui e que possam futuramente proporcionar a seus alunos o contato com as Vozes do Sul.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Diego José Alves. “Eu não conheço Frida Khalo; ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil. **Revista abehache**, n. 15, p. 139-154, 2019. Disponível em:

<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/262>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALEXANDRE, Diego José Alves. Vozes do Sul. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 393-399.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Flávia Pompeu. **Recortes da memória em el corazón de los pájaros, de Elsa López**: caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ELE. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2414>. Acesso em: 23 ago. 2023

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Brasília, 2008. Disponível em:

<https://www.ufes.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ARANHA, Solange.; CAVALARI, Suzi Marques Spatti; A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Sa modalidade Institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPECIALIST**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/21467/15694>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ARANHA, Solange; LUVIZARI-MURAD, Lidiane Hernandez; MORENO, Augusto César. A criação de um banco de dados para pesquisa sobre aprendizagem via Teletandem Institucional Integrado (TTDii). *Revista (Com) Testos Linguísticos*, v. 9, n. 12, p. 274-293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/9633>. Acesso em: 17 mar. 2023.

ARAÚJO; Denise Lino de; COSTA, Marco Antônio Margarido; SILVA, Williany Miranda (org.). **Caminhos do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino**: identidade, estudos e formação de pesquisadores. Campina Grande: EDUFCG, 2019, 443 p. Disponível em:

<https://livros.editora.ufcg.edu.br/index.php/edufcg/catalog/book/180>. Acesso em: 13 mar. 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**: Brasília, n. 11, 2013, p. 89-117.

BENEDETTI, Ana Mariza. Dos princípios de tandem ao Teletandem. *In*: BENEDETTI, Ana Mariza; CONSOLO, Douglas Altamiro; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes, 2010. p. 21-46.

BELZ, Julie Anne. From the special issue editor. **Language Learning & Technology**, v.7, n.2, 2003a, p. 2–5. Disponível em: <http://dx.doi.org/10125/25193>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BELZ, Julie Anne. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v.7, n.2, 2003b, p. 68–117. Disponível em: <http://dx.doi.org/10125/2520>. Acesso em 24 ago. 2022.

BESERRA, Isolda Alexandrina Silva. **O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27265>. Acesso em: 23 ago. 2023

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTELHO, Gabriela Rodrigues. História e culturas indígenas nos itens de Língua Espanhola do Enem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/13001>. Acesso em: 25 set. 2023.

BOTELHO, Gabriela Rodrigues. Branquitude. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 33-41.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado**. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143090>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus–Covid-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/Portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Prefácio. *In*: XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia; SILVA, Michel Patrini Bernardo da; ALMEIDA, Symone Nayara Calixto Bezerra. (org.). **Professor, cadê o link?:** dossiê ensino remoto emergencial. São Paulo: Mentis Abertas, 2022. p. 9-15.

BUVOLINI-FREITAS, Paola de Carvalho. Efeitos dos estereótipos no teletandem. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191527>. Acesso em: 20 set. 2024.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 56-79, dez. 2020. ISSN 1984-4018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11943>. Acesso em: 16 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>.

CAMÊLO, Ákyla Mayara Araújo. "**Veán vé, mis nanas negras:** potencialidades da leitura de contos afro-colombianos nas aulas de ELE". 2022. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/30976>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CAMPOS, Bruna da Silva; KAMI, Camila Maria da Costa; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. A mediação no Teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v.20, n.1, 2021. Disponível em:<https://doi.org/10.26512/rhla.v20i1.36452>. Acesso em: Acesso em 24 ago. 2022.

CAMPOS, Marcio D'Olné. A arte de sulear-se. *In*: SCHEINER, Teresa (org.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: Manual e apoio a Curso de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991. p. 56-61.

CAMPOS, Marcio D'Olné. SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. **Série Documenta**, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ. Ano VI, n. 8, p. 41-70, 1999. Disponível em: <https://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAMPOS, Marcio D'Olné. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4140>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAMPOS, Thales Lamoniêr Guedes. **El tiempo entre costuras sob uma perspectiva histórica, ficcional e intercultural em aula de espanhol como língua estrangeira**.

2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12325>. Acesso em: 23 ago. 2023

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 10, n. 29, pp. 151-169, janeiro-abril, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educacion intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2023. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GOSFROGUEL, R. (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.

CARDOSO, Teresa; MATOS, Filipa. Aprender línguas estrangeiras no século XXI: Teletandem através do Skype. **Educação, Formação & Tecnologias**, América do Norte, v. 5, n. 2, p. 85-95, 2012. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/308>. Acesso em: 9 jul. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. **Internacionalização e aprendizado de espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG**. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Doutorado em Estudos Linguísticos: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe. Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 747-765, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2262>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Haciendo caminos: histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol. **Caracol**, n. 13, p. 78-101, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122647>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de.; COSTA JÚNIOR, Veranildo Lopes da. (org.). **Ensino de espanhol no Brasil: histórias de resistências**. Campinas: Mercado das Letras, 2022a.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de.; COSTA JÚNIOR, Veranildo Lopes da. Algumas histórias de lutas, conquistas e resistências no ensino de espanhol no Brasil. *In*: CARVALHO, Tatiana Lourenço de.; COSTA JÚNIOR, Veranildo Lopes da. (org.). **Ensino de espanhol no Brasil: histórias de resistências**. Campinas: Mercado das Letras, 2022b, p. 17-29.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. 7. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007 [1998]. p. 115-126.

COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da. **Lembrar para não esquecer: memória, história e ficção em aula de língua espanhola**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7814>. Acesso em: 23 ago. 2023

COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da. A exposição Corpo-poema como objeto desestabilizador do literário: entrevista com Thays Albuquerque e Marília Cacho. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 55, p. 135- 147, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/PyLtXsWMh3t94PJ6mqm8Fny/?lang=pt#>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CRUZ, Jheniffer da Silva. **“Teletandem com Literatura” na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira em contexto telecolaborativo**. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Assis, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/252719>. Acesso em: 20 set. 2024.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 181-196, 2005. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v8i2.15620>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15620>. Acesso em: 22 ago. 2021.

DOOLY, Melinda; O'DOWD, Robert. Telecollaboration in the foreign language classroom: a review of its origins and its application to language teaching practice. *In*: DOOLY, Melinda; O'DOWD, Robert (ed.). **In This Together: teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects**. Bern: Peter Lang, 2018. Cap. 1. p. 11-34. Disponível em: <https://library.oapen.org/bitstream/id/653e7677-d422-463b-8c0f-6f6eb31c91e6/1003364.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, 2003, p. 51-86. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Mediation in teletandem: from face-to-face sessions to reflective journals. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372019000100153&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2021.

FABRICIO, Branca Falabela. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luíz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS, Giane Rodrigues (org.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2019.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/2008**: história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21368>. Acesso em: 25 set. 2023.

FERREIRA, Deise Viana. **O espanhol e a afrolatinidade**: “senderos de la diáspora negra”. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/3159>. Acesso em: 29 abr. 2024.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky**: A interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16–35, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt#>. Acesso em: 30 jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FUNO, Ludmila Belotti Andreu. **Teletandem**: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. **Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. A telecolaboração como contexto para a formação de professores. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 50, n. 3, p. 1064–1082, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2970>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios e intervenções. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 127-138.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IRINEU, Lucineudo Machado. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. *In*: LIMA, Lucielena Mendonça de. (org.). **A (In) visibilidade da América Latina Na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21-40.

KFOURI - KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera. **A Formação Inicial de Professoras de Línguas para/em Contexto Mediado pelo Computador (Teletandem)**: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103513>. Acesso em: 28 abr. 2022.

KFOURI - KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. *In*: TELLES, João Antonio (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 271-294.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luíz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

LACERDA, D. C. L. **Ensino de língua espanhola para criticidade: modos de fazer no ensino médio**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12202>. Acesso em: 23 ago. 2023.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **A (In) visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-28.

LIMA, Lucielena Mendonça de. (org.). **A (In) visibilidade da América Latina Na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

LUDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznb#>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista-hoje_-_perspectivas-decoloniais-bazar-do-tempo-_2020.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

LUVIZARI-MURAD, Lidiane. Do Teletandem (TTD) ao Teletandem institucional integrado (TTDii): novos componentes e sentidos atribuídos no processo de reorganização desse contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 8, n. 16, p. 33-52, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7009/5881>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, 2008a. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais (RCCS)**, Coimbra, v. 80, p. 71-114, 2008b. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 10 out. 2024

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2010, p. 133-173.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. 2014. 360 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia - Instituto de Letras, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27933>. Acesso em: 14 maio. 2019.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: Repensando práticas. *In*: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (org.). **América Latina e**

língua espanhola: discussões decoloniais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020a. p. 93-115.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, [S. l.], v. 27, n. 46, 2020b.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9488>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PARAQUETT, Márcia. **Interculturalidade e identidades:** Formação de Professores de Espanhol (org.). 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. 234p.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas: Pontes Editores, 2022.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade:** contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355- 378.

MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (org.). **América Latina e língua espanhola:** discussões decoloniais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020.

MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. Representações femininas em canções latino-americanas: discussões interculturais nas aulas de espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). **América Latina e língua espanhola:** discussões decoloniais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020, p. 117-139.

MENEGHINI, Carla Mayumi. **As percepções de professores de espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias.** 2013. 258 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108940>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes.; TELLES, João Antonio. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 731–750, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8655293. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655293>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GOSFROGUEL, R. (Comp.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luíz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

MOITA LOPES, Luíz Paulo da. Introdução: uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luíz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luíz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luíz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006c. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luíz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luíz Paulo da (org.). **LA na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MONTEIRO, Carla Sales. Cartografia, arte e visões de mundo na reprodução do “mapa invertido da América do Sul”. **Espaço e Cultura**, [S.l.], UERJ, RJ, n. 39, jan./jun. 2016. p. 157-178. ISSN 2317-4161. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/31756>. Acesso em: 07 mar. 2023.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola**: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió. 2022. 245 f. Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10443>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MOREIRA, Glauber Lima; PONTES, Valdecy de Oliveira. (org.). **O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na educação brasileira**: o Ceará em foco. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt#>. Acesso em: 12 ago. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

O'DOWD, Robert. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, n. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em: 10 abr. 2022.

O'DOWD, Robert. Virtual exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2021.1902201>. Acesso em: 10 abr. 2022.

O'Dowd, Robert; Lewis, Tim. **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. New York: Routledge, 2016. 308p.

O'Dowd, Robert.; Waire, Paige. Critical issues in telecollaborative task design. **Computer Assisted Language Learning**, v. 22, n. 2, p. 173-188, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588220902778369#d1e264>. Acesso em: 10 set. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PALERMO, Z. **Para una pedagogía decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Del Signo, 2014.

PARAQUETT, Marcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê – Diálogos Interamericanos. Instituto de Letras da UFF, n. 38, Niterói/RJ, pp. 123-138, 2009.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abehache**. São Paulo: ABH, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PARAQUETT, Márcia. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PARAQUETT, Márcia. **Interculturalidade e identidades: Formação de Professores de Espanhol** (org.). 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 73-99.

PARAQUETT, Marcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **Revista abehache**, [S. l.], n. 17, 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luíz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. 7. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007 [1998]. p. 21-46.

PEREIRA, L. de S. N. A. **A formação de professores de espanhol mediada pela tradução de contos literários**. 2022. 400 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/26261>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PIZARRO, Ana. **El Sur y los Trópicos**: Ensayos de cultura latinoamericana. Marcia: Compobell, 2004.

PONTES, Andrea Silva. Espanhol na Paraíba: Desafios para além das leis. *In*: CARVALHO, Tatiana Lourenço de.; COSTA JÚNIOR, Veranildo Lopes da. (org.). **Ensino de espanhol no Brasil**: histórias de resistências. Campinas: Mercado das Letras, 2022, p. 127-141.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, jul./dez. 2009. Editora UFPR, p. 25-30. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231>. Acesso em 28 jun. 2023.

PRATA, Amanda da Silva. **Da literatura para o cinema**: tradução intersemiótica e construção narrativa de Don Quijote de La Mancha (Miguel de Cervantes) para Donkey Xote (José Pozo). 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7801>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PRETTI, D. (org). **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP,1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. *In*: Bonillo, Heraclio (comp.) **IOs conquistados**. Bogotá:Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-30

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra -Portugal: Almedina, 2009, p. 74-117.

RAMPINELLI, Waldir José. Um genocídio, um etnocídio e um memoricídio praticados contra os povos latino-americanos. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 17 n.30, 2013. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.30/waldir_jose_rampinelli.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

RODRIGUEZ, Monica Mariño; AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (orgs.). **Movimento #ficaespanhol: lutas e resistências**. Campinas: Pontes Editores, 2024.

ROIG, Arturo Andrés. Pensar la mundialización desde el sur. **Huellas: búsquedas en artes y diseño**, n. 2, p.15- 20, 2002. Disponível em: <https://bdigital.uncu.edu.ar/1271>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luíz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, R. Pedagogizados multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, [S. 1.], v. 38, n. 1, 2017a. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017b, p. 189-216.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **O Professor Mediador: processos de gerenciamento e estratégias pedagógicas utilizadas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos nas práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 367 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982011000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio. 2020.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103508>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.

49, n. 1, p. 152-174, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2469>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução Às Epistemologias Do Sul. **In:** SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativas** [Vol. 1]. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. **In:** SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Prefácio. *In:* SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Gerson Rossi dos. **Aprendizagem de línguas sob a perspectiva da intersubjetividade em contexto de teletandem**. 2017. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154306>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, Milena Meira Ramos dos. **Ensino de espanhol como língua estrangeira e tradução: um estudo de caso sobre o uso dos pretéritos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In:* BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília: SECAD, MEC, 2005. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27298>. Acesso em: 23 ago. 2023

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Sulear. *In:* MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 339-349.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista**

Interdisciplinar Sulear, [S. l.], ano 2, n. 2, p. 101-116, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o hispanismo no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11749>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11749/6718>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. v. 1. 419p. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_bb0d43b971f04f94b26c92ae8b58a7a9.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Linguística Aplicada e Hispanismo**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. v. 1. 263p. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Linguistica-Aplicada-e-Hispanismo-1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; POLLI, Maria Camila Bedin; VIEIRA, Maria Eta (Org.). **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. v. 1. 403p.

SILVA, Márcia Tavares; SILVA, Williany Miranda da. Reestruturando o POSLE: Entre o feito e o por fazer. In: ARAÚJO; Denise Lino de; COSTA, Marco Antônio Margarido; SILVA, Williany Miranda (org.). **Caminhos do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino: identidade, estudos e formação de pesquisadores**. Campina Grande: EDUFCEG, 2019. p. 47-69.

SILVA, Mayara Nunes da. **Literatura e teletandem: interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira**. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/251208>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo. **Un estudio descriptivo de los aspectos culturales en dos unidades de los libros didácticos: gente y prisma**. 2016. 88f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua espanhola) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/16161>. Acesso em: 18 out. 2023.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo. **Aprendizagem intercultural de espanhol como língua adicional através da rede social TANDEM**. 2019. 69f. Monografia (Especialização EAD em Tecnologias Digitais na Educação). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/25999>. Acesso em: 18 out. 2023.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo. **A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões**. 2020. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/14876>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo; SOUZA, Fábio Marques de. O Teletandem como espaço para aprendizagem e formação de professores de línguas. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 983-1001, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5145>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo; SOUZA, Fábio Marques de. Teletandem integrado ao curso de Letras – Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba. In: SOUZA, Fábio Marques de; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. (org.). **Telecolaboração, Ensino de Línguas e Formação de Professores: demandas do século XXI**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 83-104.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo.; SOUZA, Fábio Marques de. Uma breve cartografia das práticas (tele) colaborativas de ensino-aprendizagem de línguas no Nordeste. In: MUSSI, Marcus Vinícius Freitas. (org.). **Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 136-155.

SILVA, Tainan Maria Guimarães Silva e. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Direito UNIFACS**, nº 201, p. 1-19 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760#:~:text=O%20COLORISM%20E%20SUAS%20BASES%20HIST%20RICAS%20DISCRIMINAT%20RIAS,Tainan%20Silva%20e&text=Embora%20o%20racismo%20exista%20como,tonalidade%20da%20pele%20mais%20escura>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

SIRGADO, Ana Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de. **Currículo e decolonialidade**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 339-349.

SOUZA, Ailton de. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. **RACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá**, n. 4, p. 29-39, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/364/n4Ailton.pdf>. Acesso em 2 mar. 2021.

SOUZA, Fábio Marques de. **O Cinema como Mediador na (Re)construção de Crenças de Professores de Espanhol-Língua Estrangeira em Formação Inicial**. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-145658/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SOUZA, Fábio Marques de. **Teletandem UEPB**. Projeto de Extensão. Campina Grande: PROEX/UEPB, 2015.

SOUZA, Fábio Marques de. **Tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sociocultural**. Relatório final (Estágio de pós-doutorado em Educação Contemporânea). Centro Acadêmico do Agreste. Universidade Federal de Pernambuco: UFPE, 2016a.

SOUZA, Fábio Marques de. **Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem**. Projeto de Extensão. Campina Grande: PROEX/UEPB, 2016b.

SOUZA, Fábio Marques de; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. (org.). **Telecolaboração, Ensino de Línguas e Formação de Professores: demandas do século XXI**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

SOUZA, Fábio Marques de; SILVA, Rickison Cristiano de Araújo. Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem no curso de Letras -Espanhol. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 43, n. 1, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i1a18. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/57201>. Acesso em: 24 fev. 2022.

TEIXEIRA, Wagner Barros; FERREIRA, Cacio José; SILVA, Josefa Fernandes da. (org.). **Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo**. Manaus: Edua, 2021.

TELLES, João Antonio (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009a.

TELLES, João Antonio. Teletandem: Metamorfose impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. *In*: TELLES, João Antonio (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009b. p. 63-74.

TELLES, João Antonio. Prefácio. *In*: SOUZA, Fábio Marques de; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. (org.). **Telecolaboração, Ensino de Línguas e Formação de Professores: demandas do século XXI**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

TELLES, João Antonio.; MAROTI, Fábio Augusto. Teletandem: crenças e respostas dos alunos. *In*: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. O. C. **Núcleos de Ensino da UNESP: artigos dos projetos realizados em 2006**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

TELLES, João Antonio; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>. Acesso em: 11 fev. 2022.

TELLES, João Antonio; VASSALLO, Maria Luisa. Teletandem: uma proposta alternativa o ensino/aprendizagem assistidos por computadores. *In*: TELLES, João Antonio (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para**

aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 43-61.

TÍLIO, Rogério Casanovas. 30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil. **Raído**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 17–36, 2020. DOI: 10.30612/raido.v14i36.12195. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/12195>. Acesso em: 31 jan. 2023.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, Mario; GARBARINI, Carmen (Comps.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 151-164.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Letras Espanhol (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0229/2020**, de 30 de junho de 2020. Estabelece normas para a realização de componentes curriculares, bem como outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atuação não presencial, na graduação, pós- graduação e no ensino médio/técnico, excepcionalmente durante o período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, por causa da pandemia da COVID- 19; altera o Calendário Acadêmico 2020.1 e dá outras providências, [2020]. Disponível em: <https://centros.uepb.edu.br/ccj/download/resolucao-uepb-consepe-0229-2020-estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-durante-o-periodo-da-pandemia-da-covid-19-revisada/>. Acesso em: 23 maio. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho universitário. Câmara Superior de Pós-Graduação. **RESOLUÇÃO N° 04/2020**, de 17 de julho de 2020 aprova a nova redação do Regulamento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, e dá outras providências. Campina Grande: Conselho superior, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Zg1vWn8FMaGIxvhemJ_nIQ08jJeqLP9P/view. Acesso em: 06 jun. 2023.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antonio. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In*: TELLES, J.A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

VERDÉLIO, Andreia. Educação de gênero na escola previne feminicídios, dizem especialistas. **Agência Brasil**, 13 set. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-09/educacao-de-genero-na-escola-previne-feminicidios-dizem-especialistas>. Acesso em: 27 set. 2024.

VERGES, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Trad. de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 26 jun. 2024.

VIANA, J. C. V. **El amor en los tiempos del cólera**: romance e cinema formando leitores literários em aulas de língua espanhola. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12529>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Ensino e pesquisa no Teletandem Brasil-Línguas Estrangeiras para Todos. **Estudos Linguísticos**, v. 38, n. 2, p. 157-170, 2009. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_13.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_13.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estudos da Linguagem**, [s.l.], v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736/12099>. Acesso em: 22 jan. 2021.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa de violência 2015**. Homicídios de mulheres no Brasil. Brasília. 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 28 julho. 2024.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Internacional. Lima/Parú, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: **Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala**, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista "Entre palabras"**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, UMSA, La Paz - Bolívia, p 129-156, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Eds.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

WALSH, C. Introducción – Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** – Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68. (Serie Pensamiento Decolonial).

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas: Rio Grande do Sul**, v. 05, n. 1, 2019, p. 6-39. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 jun. 2023.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 83. jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3874/2102>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479-504, set/dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 02 mar. 2023.

ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **A (In) visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional – UEPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Gilda Carneiro Neves Ribeiro, Chefa do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“SULEANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS-INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NO TELETANDEM”**, que será realizada no Curso de Letras – Espanhol, no período de novembro de 2021 a dezembro de 2022, tendo como pesquisador responsável Rickison Cristiano de Araújo Silva, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFPA), sob orientação do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

Campina Grande-PB, 23 de setembro de 2021.


Prof. Dr. Gilda Carneiro Neves Ribeiro
Matrícula 1.25040-1
Chefa do Departamento de Letras e Artes

APÊNDICE B – Término de Consentimiento Institucional – UNAM



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO**

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL

Yo, María de la Paz Adelia Peña Clavel, autorizo al responsable Rickison Cristiano de Araújo Silva, estudiante del doctorado del Programa de Postgrado en Lenguaje y Enseñanza (PPGLE/UFCEG), bajo la dirección del Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, para el desarrollo de la investigación **“SULEANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS-INTERCULTURAIIS E DECOLONIAIS NO TELETANDEM”**, que será realizada en la Mediateca de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), de la Universidad Nacional Autónoma de México, por el periodo de noviembre de 2021 a noviembre de 2022.

Ciudad de México, 10 de octubre de 2021.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Clavel', is written over a horizontal line.

María de la Paz Adelia Peña Clavel
Coordinadora de la Mediateca

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - UEPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Suleando a formação de professores de espanhol: práticas linguísticas-interculturais e decoloniais no Teletandem”, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCEG). O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, portador(a) da
cédula de identidade RG _____ e inscrito(a) no CPF
_____, nascido(a) em ___/___/___, abaixo-assinado(a), concordo
de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “SULEANDO
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS-
INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NO TELETANDEM”. Declaro que obtive todas
as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às
dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

a) A presente pesquisa tem como **objetivo geral** investigar o processo de suleamento na formação inicial de professores de língua espanhola e da educação linguística-intercultural e decolonial em espanhol. Como **objetivos específicos**, pretende: a) observar e identificar a (não) presença das Vozes do Sul no currículo da formação dos professores de espanhol; b) analisar as práticas interculturais e decoloniais que perpassam a formação

inicial dos professores de língua espanhola via telecolaboração em uma perspectiva suleada; c) verificar se e de que forma as sessões de interação e mediação no Teletandem podem potencializar a compreensão das epistemologias do Sul e das práticas decoloniais e interculturais de uso e ensino da língua na formação de professores de espanhol.

b) Os(As) **participantes da pesquisa** serão discentes da Licenciatura de Letras – Espanhol do Departamento de Letras e Artes (DLA), do Centro de Educação (CEDUC) da Universidade Estadual da Paraíba e estudantes da Mediateca, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), da Universidad Nacional Autónoma de México, que realizarão as interações de Teletandem.

c) A geração e coleta de dados apresentam alguns procedimentos, dos quais os participantes realizarão:

- Produção de memoriais abordando suas memórias, trazidas e (re)construídas, durante a sua formação inicial, sobre as Vozes do Sul;

- Disponibilização das produções escritas feitas em fóruns de discussão, diários das interações, atividades pedagógicas e avaliativas dentre outras feitas durante a disciplina “Práticas de Intercambio Lingüístico-cultural via Teletandem”;

- Gravação em áudio e vídeo das aulas da disciplina “Práticas de Intercambio Lingüístico-cultural via Teletandem”;

- Realização das sessões de interação e mediação no Teletandem, gravadas em áudio e vídeo;

- Responder questionários antes, durante e após as sessões de interações e mediações no Teletandem;

- Realizar entrevistas semiestruturadas com o pesquisador;

- Desenvolvimento de outras atividades solicitadas pelo pesquisador ao longo da pesquisa.

d) A pesquisa pode apresentar alguns riscos ou desconfortos aos(às) participantes, a saber: constrangimento pela perda de privacidade, desconforto ao disponibilizar suas produções escritas e ao responder possíveis perguntas nos questionários e nas entrevistas.

e) O pesquisador adotará medidas cautelosas para evitar e minimizar os possíveis riscos e desconfortos, tais como: estar atento a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta as perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes. Nesse sentido, todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados

f) A realização e participação da pesquisa contribuirá para a formação acadêmica e formação profissional dos estudantes ao promover a aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação docente não somente *com*, mas *a partir* das vozes do Sul latino-americanas através de interações no Teletandem, visando o desenvolvimento de práticas linguísticas-interculturais e decoloniais.

g) Os (As) participantes da pesquisa poderão desistir ou interromper a colaboração no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhum tipo de penalização e/ou prejuízo.

h) Os dados gerados e coletados neste estudo seguirão mantidos em sigilo e a privacidade dos(as) participantes será respeitada. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados.

i) Os resultados obtidos poderão ser publicados, assegurando-se a não utilização de dados que possibilitem a identificação dos(as) participantes da pesquisa.

j) O/A participante não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, uma vez que ela é voluntária.

k) Caso desejem, os(as) participantes serão informados quanto aos resultados obtidos pela pesquisa.

l) Os(As) participantes da pesquisa receberão uma via do TCLE.

m) Quaisquer dúvidas sobre a realização dessa pesquisa poderão ser sanadas a partir do e-mail rickison.cristiano@estudante.ufcg.edu.br.

Estou ciente também de que, caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG, localizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), situado à rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, tel 2101-5545, e-mail cep@huac.ufcg.edu.br.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2021.

Participante

<p>Rickison Cristiano de Araújo Silva Pesquisador</p> <p>E-mail:rickison.cristiano@estudante.ufcg.edu.br Tel: (83) 9 9823-8999</p>	<p>Prof. Dr. Fábio Marques de Souza Orientador</p> <p>E-mail: fabiohispanista@gmail.com</p>
---	--

APÊNDICE D – TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO - UNAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

Usted está siendo invitado(a) a participar de la investigación “Suleando a formação de professores de espanhol: práticas linguísticas-interculturais e decoloniais no Teletandem”, desarrollada en el Programa de Postgrado en Lenguaje y Enseñanza de la Universidad Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). El documento abajo contiene todas las informaciones necesarias sobre la investigación que estamos desarrollando. Su colaboración en este estudio será importante para nosotros, pero caso quiera desistir, eso no causará ningún problema a usted.

Yo, _____, portador del documento de identidad _____, nascido en ___/___/___, abajo firmante, manifiesto de forma libre y espontanea voluntad en participar como voluntario(a) del estudio “SULEANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS-INTERCULTURAI E DECOLONIAIS NO TELETANDEM”. Declaro que obtuvo todas las informaciones necesarias, así como todos los eventuales esclarecimientos respecto las dudas presentadas por mí.

Estoy consciente que:

a) La presente investigación tiene como **objetivo general** investigar el proceso de formación inicial de profesores de lengua española y de la educación lingüística-intercultural y decolonial en español desde el Sur. Como **objetivos específicos**, pretende:

B) observar e identificar la (no) presencia de las Voces del Sur en el currículo de la formación de profesores de español; b) analizar las prácticas interculturales y decoloniales que atraviesan la formación inicial de profesores de lengua española a través

de la telecolaboración en una perspectiva desde el Sur; c) verificar si y de qué forma las sesiones de interacción y mediación en el Teletandem pueden potencializar la comprensión de las epistemologías del Sur y de las prácticas decoloniales e interculturales de uso y enseñanza de la lengua en la formación de profesores de español.

c) **Los/Las participantes de la investigación** serán los discentes de la Licenciatura en Letras – Espanhol del *Departamento de Letras e Artes (DLA)*, del *Centro de Educação (CEDUC)* de la *Universidade Estadual da Paraíba* y los Estudiantes de la Mediateca de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), de la Universidad Nacional Autónoma de México, que realizarán las interacciones en el Teletandem.

d) La generación y recolección de los datos presentan algunos procedimientos, de los cuales los participantes realizarán:

- Producción de memoriales abordando sus memorias, traídas y (re)construidas, a lo largo de su formación inicial, sobre las Voces del Sur;
- Disponibilidad de producciones escritas hechas en foros de discusiones, diarios de interacciones, actividades pedagógicas y evaluativas, entre otras realizadas durante la asignatura “*Práticas de Intercambio Lingüístico-cultural via Teletandem*”;
- Grabación en audio y video de las clases de la asignatura “*Práticas de Intercambio Lingüístico-cultural via Teletandem*”;
- Realización de sesiones de interacción y mediación en Teletandem, grabadas en audio y video;
- Responder cuestionarios antes, durante y después de las sesiones de interacciones y mediaciones en Teletandem;
- Realizar entrevistas semiestructuradas con el investigador;
- Realizar otras actividades solicitadas por el investigador a lo largo de la investigación.

e) La investigación podrá presentar algunos riesgos o incomodidades para los participantes, a saber: vergüenza por la pérdida de privacidad, incomodidad al poner en disposición sus producciones escritas y al responder posibles preguntas en los cuestionarios y entrevistas.

f) El investigador adoptará medidas cautelosas para evitar y minimizar posibles riesgos e incomodidades, tales como: Atención para algunas señales verbales y no verbales de vergüenza, incomodidades y no deseo de responder cuestionamientos a lo largo de la investigación. De ese modo, todos los procedimientos también serán explicados y aclarados antes de su realización.

g) La realización y participación de la investigación contribuirá para la formación académica y formación profesional de los/las estudiantes al promover el aprendizaje de la lengua extranjera y la formación docente no solamente *con*, pero *a partir* de las voces del Sur latinoamericanas a través de interacciones en el Teletandem, con objetivo de desarrollar prácticas lingüísticas-interculturales y decoloniales.

- h) Los/Las participantes de la investigación podrán desistir o interrumpir la colaboración siempre que lo desee, sin necesidad de explicación y sin ningún tipo de penalización y/o daño.
- i) Los datos generados y recolectados en este estudio seguirán mantenidos en secreto y la privacidad de los/las participantes serán respetadas. Solamente los investigadores tendrán libre acceso a los datos.
- j) Los resultados obtenidos podrán ser publicados, garantizando la no utilización de datos que posibiliten la identificación de los/las participantes de la investigación.
- k) Él/La participante no tendrán ningún tipo de gasto para participar del estudio y tampoco se pagará por su participación, ya que es voluntaria.
- l) Si lo desean, los/las participantes serán informados(as) sobre los resultados finales obtenidos en la investigación.
- m) Los/Las participantes recibirán una vía del TCLE.
- n) Cualquier duda sobre el desarrollo de esta investigación podrá ser respondida por correo electrónico: rickison.cristiano@estudante.ufcg.edu.br.

Estoy de acuerdo también de que, si me siento perjudicado(a) por participar de esta investigación, podré dirigirme a la Comisión de Ética en Investigación Seres Humanos de la Universidad Federal de Campina Grande, ubicado en el Hospital Universitario Alcides Carneiro (HUAC), calle Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, teléfono 2101-5545, correo electrónico cep@huac.ufcg.edu.br.

Ciudad de México, _____ de _____ de 2021

Participante

<p>Rickison Cristiano de Araújo Silva Investigador</p> <p>Correo electrónico: rickison.cristiano@estudante.ufcg.edu.br Tel: (83) 9 9823-8999</p>	<p>Prof. Dr. Fábio Marques de Souza Director</p> <p>Correo electrónico: fabiohispanista@gmail.com</p>
---	---

APÊNDICE E – 1º PDMIT – ¿SOMOS LATINOAMERICANOS?



1º INTERACCIÓN – ¿SOMOS LATINOAMERICANOS?

1º Momento: Escuchar la canción “Latinoamérica”, de Calle 13.

La canción elegida para esta primera interacción pertenece al grupo de reggaetón y de hip-hop puertorriqueño Calle 13, conformados por [Residente \(René Pérez Joglar\)](#), [Visitante \(Eduardo Cabra Martínez\)](#) e [ILe \(Ileana Cabra Joglar\)](#). Esta canción tuvo participación de Toto la Momposina, de Colombia, de Maria Rita, de Brasil, y de Susana Bacca, de Perú.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

2º Momento: Lectura del reportaje: **Nossa gente, nossa história: o que faz de alguém latino?**

Nossa gente, nossa história: o que faz de alguém latino?

Como se construiu uma identidade

Por: Julia Marin (2º semestre) | 13/12/2017 | 0

Quem é latino? O senso comum diz que é quem nasceu na América Latina. Contudo, em pesquisa publicada em 2015 pelo projeto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy* (As Américas e o Mundo: Opinião Pública e Política Externa) articulado pelo Centro de Investigação e Docência em Economia (Cide) do México, em parceria com universidades da região, se verificou que apenas 4% dos brasileiros se identificam como latino-americanos. Blocos como o Mercosul que buscavam fortalecer os países membros tanto de forma econômica quanto política, hoje estão em crise.

Enlace: <http://www.editorialj.eusoufamecos.net/site/noticias/reflita/nossa-gente-nossa-historia-o-que-faz-de-alguem-latino/>

3º Momento: Lectura y discusión a partir de las preguntas:

Tras escuchar la canción, mirar el videoclip y leer el reportaje, reflexiona y debate con tu compañero/compañera sobre las preguntas:

1. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención en la canción, en el videoclip y en el reportaje?
2. ¿Qué comprendes por América Latina y ser latinoamericano? ¿Te consideras latinoamericano? ¿Por qué?
3. En la canción, Calle 13 hace una crítica social respecto la historia de América Latina, discutiendo sobre: i) la lucha del pueblo; ii) la explotación histórica en el territorio; y iii) la pujanza de la naturaleza. ¿Habías pensado, leído o debatido acerca de eso antes? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
4. La música puede convertirse como un importante aliado al hacer críticas sociales, como hizo Calle 13. De esta forma ¿Conoces alguna(s) canción(es) de tu país (Brasil/México) que también presentan protestas y preocupaciones sociales? Caso sí, preséntala(s) para tu compañero(a). Caso no, busca alguna(s) y preséntala también para tu compañero(a).
5. Para ti ¿qué se puede comprender por la frase más conocida y utilizada en las redes sociales de la canción “Latinoamérica”: “Soy América Latina un pueblo sin piernas, pero que camina...”?
6. ¿Qué otros aspectos (canciones, películas, lugares, festividades, comidas, ropas, símbolos y otros) pueden representar la identidad de tu país, origen y/o región? Preséntalos para tu compañero(a).
7. ¿Has conocido algún país latinoamericano? Comenta con tu compañero(a) sobre tu experiencia. Si no has conocido, ¿cuál te gustaría visitar y por qué? ¿Qué sabes tanto sobre los países latinoamericanos y sus culturas?
8. ¿En tu país se discute sobre la identidad latinoamericana? ¿Qué espacio hay esta discusión en las escuelas? ¿Qué acciones deberían ser hechas para que haya una reflexión sobre este tema y que resalten los aspectos que nos caracterizan y nos identifican como latinos?

APÊNDICE F – 2º PDMIT – OS POVOS INDÍGENAS/ORIGINÁRIOS NA AMÉRICA LATINA



2º INTERAÇÃO – OS POVOS INDÍGENAS/ORIGINÁRIOS NA AMÉRICA LATINA

Antes de realizar a interação, você deverá ler as duas reportagens e assistir o vídeo no Youtube.

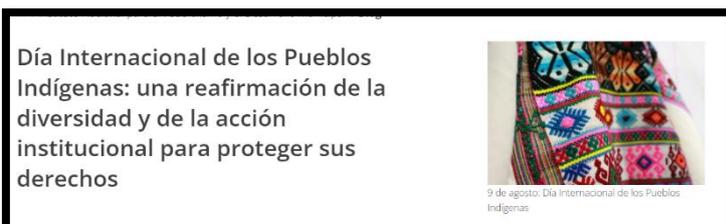
✚ 1º Momento: Leitura da 1º reportagem



Acessado em: 14/02/2022

Link para acessar: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>

✚ 2º Momento: Leitura da 2º reportagem



Acessado em: 14/02/2022

Link para acessar: <https://www.gob.mx/inafed/articulos/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas-es-una-reafirmacion-de-la-diversidad-de-la-accion-institucional-y-de-la-fuerza-del-estado-para-proteger-sus-derechos>

3º Momento: Assistir o vídeo no Youtube - Discriminación indígena



Acessado em: 14/02/2022

Link para acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=oWVvikvWLcI>

4º Momento: Leitura e discussão a partir das perguntas:

Após ler as reportagens e assistir o vídeo, reflita junto com seu/sua parceiro/parceira sobre as seguintes perguntas:

1) O que mais chamou sua atenção na leitura dos textos e no vídeo?

2) Na 1º reportagem, referente aos povos indígenas brasileiros, o escritor indígena Daniel Munduruku comenta “As pessoas ainda pensam que índio e indígena é a mesma coisa. Não é. O próprio dicionário diz isso. A palavra indígena diz muito mais a nosso respeito do que a palavra índio. A palavra índio gera uma imagem distorcida. Já indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros.”

Você já havia refletido anteriormente sobre o termo índio? Os dois países, Brasil e México, apresentam essa mesma discussão sobre índio x indígena?

3) Na 2º reportagem, o *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal*, comenta que “Conocer a México demanda conocer a sus pueblos originarios, entender su realidad y costumbres; apreciar su cultura y tradiciones.”.

Você está de acordo com essa afirmação? O que você sabe sobre a cultura indígena no seu país? Quais foram as principais contribuições/influências dos povos indígenas/originários para a cultura do seu país e/ou região?

4) Você já teve contato com produções artísticas-culturais-literárias indígenas? Se sim, poderia apresentar para o seu/sua parceiro/parceira? Se não, poderia buscar algumas e apresentá-las?

5) De que forma os povos indígenas/originários são representados em seu país segundo a mídia, a cultura, a política e a educação? Apresente exemplos dessas representações

através de imagens, vídeos, dentre outros e comente a sua opinião a respeito dessa representação.

6) A discriminação indígena ainda é, infelizmente, uma realidade. Na sua opinião, a que se deve esse fator? O que poderia ser feito para combater esta ação?

7) Qual a sua opinião sobre celebrar o “dia do índio” nas escolas brasileiras?

8) Qual é o espaço dado às influências e as culturas indígenas nas escolas? Você acredita que essa temática deveria ser tratada? Por quê?

APÉNDICE G – 3º PDMIT – ESCRITAS NEGRAS FEMENINAS AFROLATINAS



3º INTERACCIÓN – ESCRITAS NEGRAS FEMENINAS AFROLATINAS

Antes de realizar la interacción, usted tendrá que realizar los 3 momentos iniciales.

✚ 1º Momento: Lectura del reportaje



Enlace: <https://www.revistacrisis.com/debate-feminismos/victoria-santa-cruz-en-la-memoria-de-las-mujeres-negras>

Aprovecha y escucha el poema canción “Me gritaron negra” de Victoria Santa Cruz:

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>

✚ 2º Momento: Leer el poema “Negra soy” de Mary Grueso Romero, escritora colombiana.

Negra soy

¿Por qué me dicen morena?
Si moreno no es color,
yo tengo una raza que es negra
y negra me hizo Dios.

Y otros arreglan el cuento
diciéndome de color
dizque pa’ endúlzame la cosa

y que no me ofenda yo.
Yo tengo mi raza pura
y de ella orgullosa estoy,
de mis ancestros africanos
y del sonar del tambó.

Yo vengo de una raza que tiene
una historia pa’ contá
que rompiendo sus cadenas.
alcanzó la libertad.

A sangre y fuego rompieron,
las cadenas de opresión,
y ese yugo esclavista
que por siglos nos aplastó.

La sangre en mi cuerpo
se empieza a desbocá,
se me sube a la cabeza
y comienza a protestá.

Yo soy negra como la noche,
como el carbón mineral,
como las entrañas de la tierra
y como el oscuro pedernal.

Así que no disimulen
llamándome de color,
diciéndome morena,
porque negra es que soy yo.

(ROMERO, 2008 apud ZAMORANO;
ESCOBAR, 2008, p. 157-158)

✚ 3º Momento: Leer el poema “Resgate” de Alzira Rufino, escritora brasileña.

Resgate

Sou negra ponto final
 Devolva-me a identidade
 Rasgue minha certidão
 Sou negra sem reticências
 Sem vírgulas e sem ausências
 Não quero mais meio-termo
 Sou negra balacobaco
 Sou negra noite cansaço
 Sou negra ponto final

(RUFINO, 1995, p.34)

4º Momento: Lectura y discusión a partir de las preguntas

Después de realizar los momentos anteriores, reflexiona y debate con tu compañero/compañera sobre las preguntas:

- 1) ¿Qué fue lo que más te llamó la atención en los poemas y en el reportaje?
- 2) En los tres poemas leídos, las escritoras utilizan la palabra “**negra**” como una forma de reconocerse como mujeres negras.
 - a) El poema-canción “**Me gritaron negra**”, de Victoria de Santa Cruz, trae un cambio de perspectiva del yo-lírico al reconocer su identidad negra, presentando, así, una dualidad de tristeza y orgullo.
 - ➔ ¿Por qué crees que eso ocurre? ¿Piensas que eso es algo recurrente en nuestra sociedad?
 - b) En el poema “**Negra Soy**”, de Mary Grueso Romero, el yo-poético femenino defiende su derecho y orgullo de ser denominada socialmente negra, rechazando ser identificada como “morena” al decir: “*¿Por qué me dicen morena? Si moreno no es color, yo tengo una raza que es negra ...y negra me hizo Dios.*”. En el poema “**Resgate**” de Alzira Rufino, el yo-poético femenino también defiende su derecho de ser reconocida como negra al decir “*Sou negra ponto final*”.
 - ➔ ¿Crees que toda la gente tiene este mismo posicionamiento de **reconocerse negro** o todavía aún hay alguna negación? ¿Por qué crees que eso ocurre? ¿En tu país hay alguna discusión sobre ser moreno x ser negro?
- 3) Los poemas nos ayudan a pensar y reflexionar a respecto del racismo existente en América Latina, así como el reportaje en el siguiente trecho “*El pacto colonial que tanto daño ha causado, persiste en esta sociedad, que nos sigue viendo como inferiores o subordinadxs.*” De acuerdo con tu opinión ¿por qué eso ocurre? ¿De qué forma tú país viene enfrentando a esta cuestión? ¿Qué podría ser hecho para combatir el racismo?
- 4) ¿Ya conocías o ya habías leído producciones literarias de las escritoras afrolatinas presentadas anteriormente? ¿Qué otra(s) escritora(s) y/o textos literarios conoces que tratan de esta misma temática? Caso no conozcas, haz una busca y preséntalas para tu compañero/compañera.

5) ¿Qué espacio hay en las escuelas de tu país sobre la temática discutida? ¿Qué acciones deberían ser hechas para que haya una reflexión sobre este tema?

APÊNDICE H – 4º PDMIT – A IGUALDADE E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA AMÉRICA LATINA



4º INTERAÇÃO – A IGUALDADE E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA AMÉRICA LATINA

✚ 1º Momento: Leitura da exposição Corpo-poema, do Ariel Coletivo

O projeto Corpo-Poema, pensado por Thays Albuquerque, idealizadora do projeto e integrante do Ariel Coletivo Literário, formado por mulheres que estudam e vivenciam a literatura e o feminismo. O projeto teve sua primeira exposição no Museu de Arte Contemporânea da Universidade Estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande – PB, em 2015, em que foram expostas 18 realizações fotográficas feitas por Marília Cacho, fotógrafa do projeto.

“O projeto Corpo-poema enfoca a liberdade através do verbo e das imagens. O grito, que antes era silenciado, ecoou em nossos corpos, contra a opressão diária, que lidamos nesta sociedade patriarcal, machista e sexista”, afirma uma das integrantes do Coletivo Ariel e idealizadora do projeto, Thays Albuquerque. Além de mostrar a opressão que as mulheres sofrem no dia a dia através de frases expostas nos corpos presentes nas fotografias de Marília Cacho, a exposição Corpo-poema também quer evidenciar a igualdade de gênero e possibilidades mais justas de convivência.

Texto adaptado de: <https://senhoradaspalavrasblog.wordpress.com/2018/04/04/ariel-coletivo-literario-apresenta-exposicao-corpo-poema-nesta-quinta-em-joao-pessoa/>

Para saber mais sobre o projeto:

<https://www.scielo.br/j/elbc/a/PyLtXsWMh3t94PJ6mqm8Fny/?lang=pt>

<https://web.facebook.com/corpopoema>

<https://www.instagram.com/corpopoema/>

Imagem 1: Fotografia que integra o projeto Corpo-poema. (Marília Cacho, 2015)



“Que nada nos defina, que nada nos sujeite, que a liberdade seja nossa própria substância”, de Simone de Beauvoir.

Imagem 2: Fotografia que integra o projeto Corpo-poema. (Marília Cacho, 2015)



"Ninguém merece ser estuprada", Verdade Seja Dita, de Mel Duarte.

Imagem 3: Fotografia que integra o projeto Corpo-poema. (Marília Cacho, 2015)



"Há 120 milhões de mulheres mutiladas no clitóris", Curso básico de racismo e machismo, de Eduardo Galeano.

Imagem 4: Fotografia que integra o projeto Corpo-poema. (Marília Cacho, 2015)



"Transforma fato em elemento", Aviso da lua que menstrua, de Elisa Lucinda.

✚ 2º Momento: Leitura da reportagem

Maré chilena puxa protestos e milhões de mulheres mostram sua força nas ruas da América Latina

No dia 8 de março, Chile, México e Argentina lideraram protestos pelo fim da violência machista, igualdade de oportunidades e o direito ao aborto

Acessado em: 08/03/2022

Link para acessar: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-03-09/milhares-de-mulheres-mostram-sua-forca-nas-ruas-da-america-latina.html>

✚ 3º Momento: Leitura e discussão a partir das perguntas:

- 1) O que mais chamou sua atenção na exposição Corpo-poema e na reportagem?
- 2) Cada foto da exposição Corpo-poema traz verso ou um trecho em prosa sobre o universo da mulher e dos feminismos. De que maneira você acredita que a fotografia, o verso e o trecho se relacionam com o tema?
- 3) De que forma você acredita que a exposição Corpo-poema consegue expressar a opressão que as mulheres vivenciam no dia a dia?
- 4) A exposição Corpo-poema, a partir das fotografias apresentadas, despertou em você algum sentimento? Qual e Por quê? Qual (is) Fotografia (s) da exposição te chamou (ram) atenção? Por quê?

5) Você conhecia alguns dos movimentos feministas dos países latino-americanos apresentados na reportagem? Conhece outros? Segundo a sua opinião, qual é a importância dos movimentos feministas em nossa sociedade? Você concorda com a sua existência e com as pautas apresentadas?

6) De acordo com a reportagem “A maioria dos presidentes latino-americanos não possui perspectiva de gênero para criar seus programas de Governo e poucas vezes se interessaram em legislar a favor delas.” Em seu país e/ou região, que estratégias o governo tem adotado para combater a violência de gênero e promover a igualdade de gênero? Qual a sua opinião a respeito dessas ações? Realize uma pesquisa e comente.

7) Algumas pessoas conservadoras pontuam que a temática de gênero não deveria ser tratada durante o período escolar. Você está de acordo com essa afirmação ou acredita que as escolas deveriam aprofundar mais sobre essa temática? Por quê? Caso seja a favor, de que forma poderia ser feito?

8) Você conhece alguma outra produção musical, artística e/ou literária que aborde a temática aqui tratada? Apresente para seu/sua interagente.

APÊNDICE I – 5º PDMIT – DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA



5º INTERACCIÓN – DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA

1º Momento: Lectura del reportaje

Discriminados por hablar su idioma natal

Millones de latinoamericanos carecen de servicios de salud, trabajo o educación por no hablar español sino una de las cientos de lenguas indígenas de la región

Enlace:

https://elpais.com/internacional/2014/04/16/actualidad/1397683862_926411.html

2º Momento: Mirar el video



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=i3en047cUmY>

3º Momento: Lectura y discusión a partir de las preguntas

Después de realizar los momentos anteriores, reflexiona y debate con tu compañero/compañera sobre las preguntas:

- 1) ¿Qué fue lo que más te llamó la atención en el texto y en el video?
- 2) En el material, visualizamos que millares de personas sufren discriminación y/o exclusión lingüística en su propio país. ¿Tú has sufrido algún tipo de discriminación o

exclusión por la forma que hablas o por tu lengua/acento? ¿Conoces a alguien que ya pasó por esa situación? ¿Por qué crees que eso ocurre?

3) De acuerdo con el texto: *“Millones de latinoamericanos, de origen indígena en particular, que hablan un idioma distinto al español o portugués enfrentan a diario esta exclusión lingüística, que también se expande por añadidura a otras esferas de la vida como el trabajo, la salud, la educación y, por supuesto, la esfera social.”*

- ¿Sabías que la discriminación/exclusión lingüística afecta a millares de personas de origen indígena en Latinoamérica en diversas esferas de la vida? ¿Qué opinas sobre eso?

4) ¿Crees que hay una forma correcta de hablar portugués o español? ¿En tu país, Brasil – México, hay alguna discusión sobre el modelo estándar que debe ser utilizado?

5) Segundo el reportaje *“Tal es la vergüenza que produciría el hablar quechua que, según la UNESCO, el idioma ha sido declarado vulnerable, e incluso en algunas zonas del país en peligro de extinción, a pesar de ser considerado una de las lenguas oficiales de Perú. Algunos esfuerzos se vienen realizando para recuperar esta lengua.”*

¿Conoces las lenguas indígenas que son habladas en tu país o que fueron extintas? ¿Cuáles son? Si no conoces, haz una búsqueda y presenta a tu compañero(a) las lenguas que están/estuvieron presentes en tu país y si todavía son/fueron discriminadas.

6) ¿Qué espacio hay en las escuelas de tu país sobre la temática discutida? ¿La escuela tematiza la discriminación lingüística y las lenguas indígenas de tu país? ¿Qué podría ser hecho para que este tema sea profundizado?

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO INICIAL



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

QUESTIONÁRIO INICIAL

Este questionário é parte integrante da pesquisa em andamento de Doutorado em Linguagem e Ensino, realizada na Universidade Federal de Campina Grande, pelo pesquisador Rickison Cristiano de Araújo Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza. Todas as informações aqui apresentadas serão utilizadas ao longo do estudo sem menção aos nomes dos colaboradores. Dessa forma, solicitamos a participação espontânea de vocês, respondendo de forma livre toda as perguntas.

Parte I – Informações Iniciais

- 1) Nome completo:
- 2) Nome fictício visando preservar sua identidade ao longo da pesquisa:
- 2) Idade:
- 3) Período atual:
- 4) Turno:

Parte II - Dados linguísticos, pedagógicos e formativos.

1) Como você classifica o seu nível linguístico em Língua Espanhola?

a) Expressão Oral

- excelente
- Muito bem
- bem
- pouco

b) Compreensão Auditiva

- excelente
- Muito bem
- bem

pouco

c) Compreensão Leitora

excelente

Muito bem

bem

pouco

d) Expressão Escrita

excelente

Muito bem

bem

pouco

2) O que significa e o que representa APRENDER espanhol para você?

3) Você acredita que se comunicar com um nativo da língua estudada ajuda no aprendizado? Por quê?

4) O que significa e o que representa ENSINAR espanhol para você?

5) Quando você pensa nos países hispanofalantes, qual é o primeiro país que vem a sua mente? Por quê?

6) O curso de Letras – Espanhol tematiza todas as variedades linguísticas do espanhol? De acordo com a sua vivência, qual (is) é (são) a(s) mais abordada(s)?

7) Você saberia dizer qual é a variedade linguística do espanhol utilizada por você? O que te motivou escolhê-la?

8) Entendemos nesta pesquisa a América Latina como as Vozes do Sul. Nesse sentido, na sua opinião, qual é o espaço e importância da América Latina e os países hispano-americanos na sua formação docente? Comente sua resposta.

9) E a Espanha? Qual é o espaço e importância dela na sua formação docente? Comente sua resposta.

10) Durante a sua trajetória no Curso de Letras – Espanhol, você tem recordações de algum momento, de algum (a) professor(a) ou disciplina(s) no qual a América Latina e os países hispano-americanos foram abordadas e estiveram em destaque?

11) Enquanto futuro professor de espanhol, você se sente seguro(a) para ensinar aspectos linguísticos e culturais da língua levando em consideração a sua heterogeneidade? Por quê?

12) Durante a sua trajetória no Curso de Letras – Espanhol, você tem recordações de algum momento, de algum (a) professor(a) ou disciplina(s) em que se tematizou/abordou acerca dos povos indígenas, gênero e sexualidade, questões étnico-raciais (negros/as, quilombolas, indígenas e ciganos) e outros temas? Se sim, qual (is) e de que forma?

13) Você acredita que os temas apresentados na questão anterior (12) são importantes/relevantes para a sua formação enquanto futuro professor de espanhol para brasileiros? Por quê?

13) Você já cursou a disciplina “*Pensamento Crítico Latino-americano*”? Se sim, poderia comentar respeito do que foi estudado e abordado durante o componente e qual foi a contribuição para a sua formação docente?

14) Você já cursou a disciplina “*Sociolinguística: variação linguística e ensino de espanhol para brasileiros*”? Se sim, poderia comentar respeito do que foi estudado e abordado durante o componente e qual foi a contribuição para a sua formação docente?

15) Caso tenha cursado a disciplina “*Tópicos de história hispânica*”, você poderia comentar respeito do que foi estudado e abordado durante o componente e qual foi a contribuição para a sua formação docente? A Espanha e os países hispano-americanos foram abordados? De que forma?

16) Você já cursou a disciplina “*Literatura Hispânico Contemporânea*”? Se sim, poderia comentar respeito do que foi estudado e abordado durante o componente e qual foi a contribuição para a sua formação docente? Qual(is) foi (foram) abordada(s)?

17) Você já cursou a disciplina “*Fundamentos da Arte e Cultura no universo Hispânico*”? Se sim, poderia comentar respeito do que foi estudado e abordado durante o componente e qual foi a contribuição para a sua formação docente? Qual(is) cultura(s) foi(foram) abordada(s)?

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP/UFCG

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SULEANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS-INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NO TELETANDEM

Pesquisador: RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53025121.1.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.187.856

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador a linguista aplicada propõe Sulear a estruturas que estão há bastante tempo baseadas na perspectiva epistemológica hegemônica produzida no Norte, a fim de propor um olhar que oriente para o Sul, isto é, estabelecer o diálogo Sul-Sul como forma de promover um movimento interventivo nas Instituições de Ensino de nível superior, no sentido de realizar transformações nas velhas e sedimentadas estruturas curriculares que formam os professores de línguas. Em vista disso, visualizando a necessidade de estabelecermos o diálogo com e a partir das Vozes do Sul na educação linguística de espanhol e na formação de professores para essa língua estrangeira, acreditamos que o Teletandem, contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, se apresenta como uma excelente oportunidade para promover o suleamento através da prática telecolaborativa com um viés intercultural e decolonial que perpassarão as sessões de interações entre brasileiros e hispano-falantes latino-americanos, bem como das sessões de mediação realizada após as interações. Desta forma, este projeto tem como objetivo geral investigar o processo de suleamento na formação inicial de professores de língua espanhola e da educação linguística intercultural e decolonial em espanhol via Teletandem.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.187.858

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivos:

Objetivo Primário:

Investigar o processo de sudeamento na formação inicial de professores de língua espanhola e da educação linguística intercultural e decolonial em espanhol

Objetivo Secundário:

Observar e identificar a (não) presença das Vozes do Sul no currículo da formação dos professores de espanhol;

• Verificar se e de que forma as sessões de interação e mediação no Teletandem podem potencializar a compreensão das epistemologias do Sul e das práticas decoloniais e interculturais de uso e ensino da língua na formação de professores de espanhol.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador elenca como riscos e benefícios:

Riscos:

Constrangimento pela perda de privacidade, desconforto ao disponibilizar suas produções escritas e ao responder possíveis perguntas nos questionários e nas entrevistas. No TCLE o pesquisador enumera as estratégias para minimizar esses riscos como estar atento a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta as perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes. Nesse sentido, todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados.

Benefícios:

A realização e participação da pesquisa contribuirá para a formação acadêmica e formação profissional dos estudantes ao promover a aprendizagem de línguas estrangeiras (português e espanhol) e a formação docente não somente com, mas a partir das vozes do Sul latinoamericanas através de interações no Teletandem, visando o desenvolvimento de práticas linguísticas-interculturais e decoloniais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social por propor estratégias que contribuam para a potencialidade da interação e mediação no Teletandem na compreensão das epistemologias do Sul

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.187.866

e das práticas interculturais e decoloniais de uso e ensino da língua, na formação de professores de espanhol.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

- Folha de rosto
- Projeto completo
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Termo de consentimento livre e esclarecido (português e espanhol)
- Cronograma
- Orçamento
- Instrumento de coleta de dados
- Termo de Anuência Institucional

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1824189.pdf	07/12/2021 15:52:11		Aceito
Outros	questionario_alunos_br.pdf	23/11/2021 10:49:14	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Outros	cuestionario_alumnos_unam.pdf	23/11/2021 10:48:37	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PT.pdf	23/11/2021 10:48:25	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_ESP.pdf	23/11/2021 10:48:09	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.187.858

Ausência	TCLE_ESP.pdf	23/11/2021 10:48:09	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_rickison_Cristiano. pdf	20/10/2021 17:49:13	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_financieiro.pdf	20/10/2021 17:47:53	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	20/10/2021 17:46:49	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Outros	Termo_anuncia_institucional_UNAM.pdf	20/10/2021 17:37:57	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_anuencia_institucional_UEPB.pdf	20/10/2021 17:35:46	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_divulgacao_de _resultados.pdf	20/10/2021 17:33:48	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_dos_pesquisa dores.pdf	20/10/2021 17:33:30	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_Rosto_Rickison_Doutorado_as sinado.pdf	30/09/2021 11:12:49	RICKISON CRISTIANO DE ARAUJO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 27 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br