



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**FRANCISCO REYNALDO MARTINS GABRIEL**

**LETRAMENTO AUDIOVISUAL EM LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA  
DE MEDIAÇÃO COM CLIPES MUSICAIS**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2018**

**FRANCISCO REYNALDO MARTINS GABRIEL**

**LETRAMENTO AUDIOVISUAL EM LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA  
DE MEDIAÇÃO COM CLIPES MUSICAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

Coorientadora: Profa. Dra. Cristiane Navarrete Tolomei.

**CAMPINA GRANDE-PB  
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G118l Gabriel, Francisco Reynaldo Martins.  
Letramento audiovisual em línguas adicionais [manuscrito]  
: uma experiência de mediação com clipes musicais /  
Francisco Reynaldo Martins Gabriel. - 2018.  
174 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.  
"Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza ,  
Departamento de Letras e Artes - CEDUC."  
1. Ensino de língua estrangeira. 2. Aprendizagem virtual e  
colaborativa. 3. Clipes musicais. 4. Letramento audiovisual. 5.  
Teletandem. I. Título

21. ed. CDD 418.007

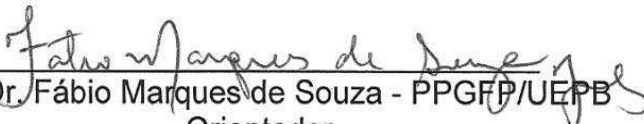
FRANCISCO REYNALDO MARTINS GABRIEL

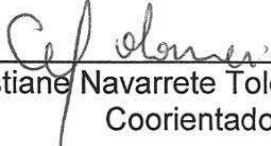
**Letramento Audiovisual em Línguas Adicionais: Uma  
Experiência de Mediação com Clipes Musicais**

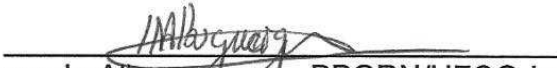
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Aprovada em 31 / 08 /2018.

  
Prof. Dr. Fábio Marques de Souza - PPGFP/UEPB  
Orientador

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Navarrete Tolomei - PPGCULT/UFMA  
Coorientadora

  
Prof. Dr. Helder Neves de Albuquerque – PPGRN/UFMG-Instituto BioEducação  
Examinador Externo

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão – PPGFP/UEPB  
Examinadora Interna

*Àqueles que desde o início estiveram ao meu lado, aos meus pais, dedico.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, inicialmente, a Deus, por até aqui ter me ajudado e me fortalecido na caminhada como educador. Pela paz que me concedeu para a realização de todos os desafios enfrentados.

Aos meus pais, Francisca Martins Gabriel e Antônio Renato Gabriel, que são base para a pessoa que sou hoje e por toda a dedicação a mim, desde sempre. A eles, os meus sinceros votos de gratidão e honra.

À minha esposa, Ângela Cristina da Silva Souza, pela parceria, compreensão e apoio em todo o percurso do curso.

À minha irmã, Rafaela Martins Gabriel, por todo incentivo.

Ao meu orientador, Fábio Marques de Souza, pela generosidade no compartilhamento do conhecimento.

Ao amigo Carlos Augusto Filho, pelo acolhimento em sua casa, quando, no primeiro semestre do curso, precisei pernoitar em Campina Grande.

Ao amigo Francisco Gonçalves, pelas inúmeras vezes que, gentilmente, me levou até a rodoviária, lugar que fica a 40 quilômetros da minha casa, a fim de que eu pegasse o transporte para Campina Grande.

Aos meus familiares que sempre foram incentivadores da minha carreira e acreditaram na minha capacidade.

Aos meus amigos e irmãos na fé, pelas orações e pelo apoio em todos os momentos cruciais da minha jornada.

Aos professores do Mestrado, pela instigação e acréscimo de saber ao meu processo de desenvolvimento intelectual.

Aos colegas orientandos que foram parceiros e disponíveis na troca de ideias e experiências.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui, o meu muito obrigado.

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses...” (ALVES, 2006, p 83).

## RESUMO

Os sujeitos sociais vivem em um mundo cada vez mais globalizado e interativo. Culturas e linguagens se cruzam em meio aos avanços de comunicação e intercâmbio social. Tecnologias diversas emergem e trazem consigo desafios pertinentes e latentes ao ensino e aprendizagem de línguas. Diante disso, entende-se que o uso das tecnologias, aliadas ao planejamento e à fomentação da busca pela aprendizagem, pode auxiliar a prática em sala de aula e minimizar os desafios relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, que ora apresentam-se cada vez mais pujantes. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi propor a utilização de clipes musicais como ferramenta de mediação, promovendo, também, o letramento audiovisual na aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais. A pesquisa se deu a partir da vinculação dos colaboradores interagentes a uma disciplina gerada na plataforma *Moodle* e da aplicação de sequências didáticas de clipes musicais junto ao projeto “INTERCULT: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem”, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com o *Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta - Argentina*. A investigação encontra-se na área de Linguística Aplicada, com foco para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em uma perspectiva intercultural, pela dinâmica do *locus*, das atividades de intervenção e dos participantes. Ao final da pesquisa, verificou-se que interagentes brasileiros e argentinos manifestaram aprofundamento no processo de aprendizagem da língua-alvo, mediante a imersão cultural que se deu por meio dos clipes musicais. Além disso, houve também o desenvolvimento das habilidades de interpretação de elementos visuais, imagéticos e sonoros. Sendo assim, acreditamos que, diante dos resultados alcançados com esta pesquisa, podemos potencializar as discussões já existentes a respeito dos multiletramentos no ensino de línguas adicionais, além de contribuir com o repensar docente e com a projeção de novas perspectivas para o campo das atividades colaborativas, com vistas às demandas que a educação brasileira tem exigido em nossos dias.

**Palavras-chave:** Teletandem. Ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Aprendizagem virtual e colaborativa. Clipes musicais. Letramento audiovisual.



## ABSTRACT

Social subjects live in an increasingly globalized and interactive world. Cultures and languages intersect between advances in communication and social intercourse. Diverse technologies emerge and bring with them relevant and latent challenges to language teaching and learning. Therefore, it is understood that the use of technologies, combined with planning and fostering the search for learning, can help the practice in the classroom and minimize the challenges related to teaching and learning languages, which are increasingly presented more thriving. In this perspective, the aim of this research is to propose the use of music clips as a mediation tool, also promoting audiovisual literacy in virtual and collaborative learning of additional languages. The research was based on the linking of the interacting collaborators to a discipline generated in the Moodle platform and the application of didactic sequences of music clips linked to the project "INTERCULT: collaborative and intercultural learning of languages via teletandem" of the *Universidade Estadual da Paraíba* in partnership with the *Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta - Argentina*. The research is in the area of Applied Linguistics, focusing on the process of teaching and learning additional languages. Methodologically, the research was carried out in an intercultural perspective, by the dynamics of the locus, the intervention activities and the participants. At the end of the research, it was verified that Brazilian and Argentinean interactors showed a deepening in the learning process of the target language, through the cultural immersion that took place through the music clips. As well as developing the skills of interpretation of visual, imagery and sound elements. Therefore, is believed that, given the results achieved with our research, it is possible to enhance the already existing discussions on multiliteracies in the teaching of additional languages and contribute to the rethinking of teachers and the projection of new perspectives for the field of collaborative activities, with a view to demands that Brazilian education has ordained in these days.

**Keywords:** Teletandem. Teaching and learning additional languages. Virtual and collaborative learning. Musical clips. Audiovisual literature.

## RESUMEN

Los sujetos sociales viven en un mundo cada vez más globalizado e interactivo. Culturas y lenguas se cruzan en medio de los avances de comunicación e intercambio social. Tecnologías diversas emergen y traen consigo retos pertinentes y latentes a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En este sentido, se entiende que el uso de las tecnologías, aliadas a la planificación y al fomento de la búsqueda del aprendizaje, pueden auxiliar la práctica en el aula y minimizar los retos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, que se presentan cada vez más más pujantes. En esta perspectiva, el objetivo de esta investigación es proponer la utilización de clips musicales como herramienta de mediación, promoviendo, también, la alfabetización audiovisual en el aprendizaje virtual y colaborativo de lenguas adicionales. La investigación se dio a partir de la vinculación de los colaboradores interactivos a una disciplina generada en la plataforma Moodle y de la aplicación de secuencias didácticas de clips musicales junto al proyecto "INTERCULT: aprendizaje colaborativo e intercultural de lenguas vía teletandem" de la *Universidade Estadual da Paraíba* en asociación con el Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta - Argentina. La investigación se encuentra en el área de Lingüística Aplicada, centrándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales. Metodológicamente, la investigación fue realizada en una perspectiva intercultural, por la dinámica del locus, de las actividades de intervención y de los participantes. Al final de la investigación, se verificó que interagentes brasileños y argentinos manifestaron profundización en el proceso de aprendizaje de la lengua objetivo, mediante la inmersión cultural que se dio por medio de los clips musicales. Como también, desarrollo de las habilidades de interpretación de elementos visuales, imagéticos y sonoros. Sendo así, se cree que, ante los resultados alcanzados con nuestra investigación, podremos potenciar las discusiones ya existentes acerca de los multiletramentos en la enseñanza de lenguas adicionales y contribuir con el repensar docente y con la proyección de nuevas perspectivas para el campo de las actividades colaborativas, las demandas que la educación brasileña ha exigido en nuestros días.

**Palabras clave:** Teletandem. Enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales. Aprendizaje virtual y colaborativo. Clips musicales. Letramento audiovisual.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A trajetória da nossa pesquisa .....	22
Figura 2 – Interface do Moodle/Teletandem PB .....	25
Figura 3 – Tela inicial do Intercult – Teteletandem – Brasil/Argentina.....	26
Figura 4 – Questionário social para Interagente Argentino .....	27
Figura 5 – Atividade 1 para Interagente Argentino .....	28
Figura 6 – Fichas de autoavaliação e Feedback.....	29
Figura 7 – Link para as interações .....	30
Figura 8 – Tela inicial do Skype .....	31
Figura 9 – Ensino-aprendizagem de línguas adicionais .....	36
Figura 10 – Multiletramentos e Multimodalidade .....	59
Figura 11 – O videoclipe .....	72
Figura 12 – Conversação da Dupla 2.....	91
Figura 13 – Conversação da Dupla 1 .....	97
Figura 14 – Argentina, te quiero .....	99
Figura 15 – Aquarela do Brasil.....	101
Figura 16 – El mismo sol.....	103
Figura 17 – Está chegando a hora (Abre alas).....	105
Figura 18 – Trocitos de Madera .....	108
Figura 19 – Tic, tic, tac (Bate forte o tambor) .....	110
Figura 20 – Arde la ciudad .....	112
Figura 21 – É uma partida de futebol .....	114
Figura 22 – El tesoro de los inocentes .....	116
Figura 23 – Paraíba, Joia Rara .....	117
Figura 24 – Paraíba.....	118
Figura 25 – Aquarela.....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos interagentes .....	32
Tabela 3 – Quadro dos letramentos digitais.....	65
Tabela 4 – Elementos que compõem um clipe musical .....	73
Tabela 5 – Conhecimento da língua-alvo dos interagentes brasileiros .....	76
Tabela 6 – Conhecimento da língua-alvo dos interagentes argentinos.....	77
Tabela 7 – A importância de estudar Português/Espanhol.....	77
Tabela 8 – Experiência com países da língua-alvo .....	78
Tabela 9 – Frequência de conversa na língua-alvo .....	78
Tabela 10 – Dificuldades nas habilidades da língua-alvo .....	79
Tabela 11 – Facilidades nas habilidades da língua-alvo.....	79
Tabela 12 – Experiência com filmes/vídeos na internet.....	80
Tabela 13 – Gosto por clipes musicais .....	80
Tabela 14 – Audição de músicas na língua-alvo.....	81
Tabela 15 – Uso da internet para estudo da língua-alvo .....	81
Tabela 16 – Expectativas de aprendizagem .....	82

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	20
1.1 A abordagem .....	21
1.2 O <i>locus</i> da pesquisa .....	29
1.3 Instrumentos de geração de dados .....	30
1.4 Colaboradores da pesquisa .....	32
<b>CAPÍTULO II: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS</b> .....	35
2.1 Operação global do ensino de línguas e desenvolvimento de competências comunicativas .....	36
2.2 Perspectiva Sociocultural e a Mediação .....	39
2.3 Ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC .....	42
2.4 Ambiente virtual de aprendizagem e aprendizagem colaborativa .....	44
2.5 Teletandem .....	48
2.6 Intercult – Projeto da UEPB .....	55
<b>CAPÍTULO III: MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE</b> .....	58
3.1 Os multiletramentos .....	59
3.2 Letramento Digital .....	62
3.3 Letramento audiovisual .....	66
3.4 Multimodalidade .....	69
3.5 Clipes musicais como recursos multimodais e potencializadores de representação cultural .....	71
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	75
4.1 Questionário Inicial .....	76
4.2 As interações .....	83
4.2.1 As primeiras impressões culturais .....	84
4.2.2 As Festividades .....	88
4.2.3 As florestas .....	92
4.2.4 Comidas típicas .....	94
4.2.5 O açaí .....	96
4.3 Os clipes musicais e atividades correspondentes .....	98
4.3.1 Actividad 1 para Interagentes Brasileiros – Argentina, te quiero .....	99
4.3.2 Actividad 1 para Interagentes argentinos – Aquarela do Brasil .....	101
4.3.3 Actividad 2 para Interagentes brasileiros – El mismo sol .....	103
4.3.4 Actividad 2 para Interagentes argentinos – Está chegando a hora (Abre alas) .....	105
4.3.5 Actividad 3 para Interagentes brasileiros – Trocitos de madera .....	107
4.3.6 Actividad 3 para Interagentes argentinos – Tic, tic, tac (Bate forte o tambor) .....	109
4.3.7 Actividad 4 para Interagentes brasileiros – Arde la ciudad .....	111
4.3.8 Actividad 4 para Interagentes argentinos – É uma partida de futebol.....	113
4.3.9 Actividad 5 para Interagentes brasileiros – El tesoro de los inocientes ...	115

4.3.10 Atividade 5 para Interagentes argentinos – Aquarela .....	119
<b>4.4 Teoria na prática .....</b>	<b>120</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A – CUESTIONARIO SOCIAL – INTERAGENTE ARGENTINO</b>	
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIAL – INTERAGENTE BRASILEIRO</b>	
<b>APÊNDICE C – CUESTIONARIO INICIAL</b>	
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	
<b>APÊNDICE E – CUESTIONARIO – MEDIADOR ARGENTINO</b>	
<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO – MEDIADOR BRASILEIRO</b>	
<b>APÊNDICE G – ACTIVIDAD 1 – INTERAGENTE BRASILEÑO</b>	
<b>APÊNDICE H – ACTIVIDAD 2 – INTERAGENTE BRASILEÑO</b>	
<b>APÊNDICE I – ACTIVIDAD 3 – INTERAGENTE BRASILEÑO</b>	
<b>APÊNDICE J – ACTIVIDAD 4 – INTERAGENTE BRASILEÑO</b>	
<b>APÊNDICE K – ACTIVIDAD 5 – INTERAGENTE BRASILEÑO</b>	
<b>APÊNDICE L – ATIVIDADE 1 – INTERAGENTE ARGENTINO</b>	
<b>APÊNDICE M – ATIVIDADE 2 – INTERAGENTE ARGENTINO</b>	
<b>APÊNDICE N – ATIVIDADE 3 – INTERAGENTE ARGENTINO</b>	
<b>APÊNDICE O – ATIVIDADE 4 – INTERAGENTE ARGENTINO</b>	
<b>APÊNDICE P – ATIVIDADE 5 – INTERAGENTE ARGENTINO</b>	
<b>APÊNDICE Q – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO <i>FEEDBACK</i></b>	
<b>APÊNDICE R – HOJA DE AUTO-EVALUACIÓN Y <i>FEEDBACK</i></b>	

## INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa aconteceu na perspectiva do letramento audiovisual<sup>1</sup>, com a mediação de clipes<sup>2</sup> musicais dentro do contexto de aprendizagem virtual e colaborativa, teletandem, que se constitui uma alternativa de grande potencial na complementação do processo ensino-aprendizagem de línguas adicionais<sup>3</sup>. Entendemos que esse modo de ensino-aprendizagem pode configurar-se como um trunfo valioso no contexto das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) que, cada vez mais, adentram na vida dos discentes, exigindo da escola a superação de estratégias e metodologias eficazes.

Por sua vez, é necessário compreendermos, inicialmente, que o teletandem, partiu do tandem, que foi desenvolvido com o intuito de revolucionar o ensino das línguas adicionais, permitindo o contato entre pares de pessoas de línguas maternas diferentes, interessadas em aprender uma língua adicional, de forma autônoma e simultânea, com os seus interlocutores.

Primeiramente, o tandem começou face a face e, em seguida, tomou outras dimensões por meio de correspondências, *e-mails* e mensagens eletrônicas. O teletandem, sendo assim, uma terceira forma de tandem, promove um envolvimento ainda maior, integrando *webcam* como ferramenta, tornando a presença do parceiro mais completa e viabilizando elementos que possibilitam um maior estímulo cultural (RAMMÉ, 2014). É um modo de aprender línguas adicionais, mediado por dispositivos móveis, tecnologia VOIP (Voz sobre IP), redes sociais, que faz uso da produção oral, escrita, leitura e compreensão oral dos participantes.

E isso nos leva a refletirmos sobre o fato de que a interação social é uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que ampliamos nossas buscas por conhecimento e aprendizagem de línguas adicionais, nos tornamos, também, alvo de estudo e referência linguística e cultural. Isso nos coloca no mesmo nível de capacidade contributiva aos anseios de pessoas de outras nacionalidades que desejam ensinar a sua língua e aprender a nossa.

---

<sup>1</sup> O audiovisual é a linguagem da mídia que tem como foco a produção cultural, podendo ir da propaganda até a produção cinematográfica (MENESES; SOUZA, 2016).

<sup>2</sup> Conforme a definição de Sedeño Valdellós (2007), o clipe é um gênero audiovisual multifacetado, integrando um grande número de recursos e estratégias multissemióticas, tendo por finalidade captar e manter a atenção do espectador.

<sup>3</sup> Adotamos a terminologia "línguas adicionais" para línguas estrangeiras conforme a colocação de Souza (2016, p. 1), ao afirmar que "o termo estrangeiro tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto". Podemos inferir que o termo "adicional" melhor reflete o processo de aquisição de uma língua que, a partir do momento em que passa a ser estudada/aprendida, deixa de ser estrangeira.



No âmbito educacional, essa dinâmica direciona-nos para a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras eficazes, pois, “com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, e as suas diversas aplicações em contexto escolar, veio confirmar-se o quanto aquelas podem ser um instrumento positivo no desempenho da atividade pedagógica” (CARDOSO; MATOS, 2012, p. 85). Diante disso, entendemos que o uso das tecnologias aliadas ao planejamento e à fomentação da busca pela aprendizagem pode auxiliar a prática em sala de aula e minimizar os desafios relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, que ora apresentam-se cada vez mais pujantes.

No que diz respeito ao ensino de línguas, é preciso repensar propostas que saiam do campo da superficialidade e permitam um aprofundamento dos níveis de aprendizagem e possam gerar maior desenvolvimento de competências comunicativas. É preciso considerar os mecanismos que surgem como alternativas mediadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a importância da pesquisa se deu pela oportunidade de interação simultânea dos alunos, com seus pares nativos estrangeiros e pelo compartilhamento dos conhecimentos linguísticos e socioculturais mediante o uso de cliques musicais, os quais poderão – de forma multimodal – acrescentar ao processo ensino-aprendizagem.

O teletandem permite ao participante uma experiência virtual de comunicação, viabilizando muito mais do que um contato, promovendo uma imersão maior no contexto cultural e de aprendizagem, possibilitando também uma ampliação do olhar do aprendiz de língua adicional e o seu uso como meio de contribuição linguística e cultural.

Essa prática está baseada na concepção sociocultural do desenvolvimento humano e concebe, portanto, a aprendizagem como processual e socialmente mediada que fomenta a constituição de parcerias entre pessoas que desejam aprender uma língua adicional e concordam em atingir essa meta com meio de práticas com falantes proficientes no idioma que se deseja aprender. (SOUZA; SOUZA, 2016, p. 219).

Ao longo da nossa pesquisa, suscitamos reflexões a partir de autores como Almeida Filho, 1993; Vigotski, 2001; Vieira-Abrahão, 2012; Prensky, 2001; Telles,

2015; Rammé, 2014; Rojo, Moura, 2012; Ribeiro, 2016; entre outros. Abordamos aspectos que vão da interação social à multimodalidade.

Por conseguinte, optamos por realizar estudos de casos a partir do projeto “Intercult”<sup>4</sup>, da UEPB. Realizamos uma pesquisa de abordagem descritivo-qualitativa e de cunho etnográfico, por apresentar uma perspectiva investigativa de dimensão minuciosa para um grupo específico. Investigamos os participantes do Projeto “Intercult” da UEPB e seus respectivos interagentes das instituições parceiras, com base nas metodologias já experienciadas no referido projeto. Acreditamos que a experimentação dessas práticas no âmbito do projeto da UEPB poderá contribuir para a utilização dessa metodologia também na educação básica.

Dessa maneira, elaboramos sequências didáticas em português e espanhol, com clipes musicais, e, a partir dessas sequências, direcionamos os interagentes do Brasil e da Argentina a dialogarem em sessões de Teletandem com base nas atividades propostas e abordando temáticas culturais e sociais de seus respectivos países e vice-versa. Naquele momento, os interagentes também puderam responder a questionários socioculturais, linguísticos e de *feedback*, além de atividades guiadas pelos clipes propostos, a fim de gerar dados para a nossa investigação.

Sendo assim, objetivamos, a partir dos resultados obtidos por essa pesquisa, propor a utilização de clipes musicais como ferramenta de mediação, promovendo, também, o letramento audiovisual na aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais. Ao longo da pesquisa, observamos as estratégias de aprendizagem colaborativa das línguas adicionais, além de discutirmos sobre a validade das contribuições obtidas através da mediação de clipes musicais como um mecanismo multimodal<sup>5</sup> de aprendizagem. Refletimos sobre as contribuições a partir do estímulo cultural no processo de aprendizagem de línguas e a fomentação por aquisição/aprimoramento da língua-alvo, por meio de clipes musicais.

E, apesar de diversas pesquisas sobre o teletandem terem sido desenvolvidas, em cursos de mestrado e doutorado, nos últimos anos no Brasil, até

---

<sup>4</sup> Projeto de extensão interinstitucional, entre a Universidade Estadual da Paraíba (*Campi Monteiro e Campina Grande*), Instituto Federal da Paraíba (*Campus Monteiro*), Universidade Federal da Integração Latino-Americana e *Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta – Argentina*. Nesse projeto, alunos nativos de países e línguas distintas interagem por meio do Teletandem (SOUZA, 2016).

<sup>5</sup> De acordo com Ribeiro (2010), multimodalidade é um termo que vem sendo utilizado em estudos que dizem respeito à expressão dos sentidos por meio de diferentes linguagens, especialmente na relação entre texto verbal e imagem.

o presente momento, conforme o que conseguimos apurar em buscas na internet, mais especificamente no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nenhuma delas teve como foco a observação da prática de teletandem a partir da mediação de clipes musicais.

Não obstante, percebeu-se a necessidade de uma pesquisa que contemplasse esta temática, uma vez que, ao longo da minha trajetória acadêmica, sempre busquei por respostas, de modo que isso me impulsionou até à pesquisa de mestrado. Meus primeiros contatos com a língua estrangeira se deram ainda nos anos finais do ensino fundamental. Sempre me pareceu encantador ouvir e observar como algumas pessoas podiam falar de forma tão diferente. Esta paixão por línguas me fez querer buscar aprender outros idiomas e visitar diferentes lugares do mundo, até chegar ao curso de Letras na Universidade Federal de Campina Grande. A partir do meu ingresso nesse curso, o encantamento pelos idiomas deu espaço para a vontade de ensinar o que havia aprendido – tornei-me um professor. Desta maneira, nos últimos seis anos, desde quando concluí minha graduação, tenho percebido a dinâmica fluida que a educação tem exigido. E, nesse sentido, tenho buscado aperfeiçoamento para melhor exercer a minha profissão.

Em virtude disso, essa trajetória me permitiu perceber que vivemos num mundo cada vez mais globalizado e interativo. Culturas e linguagens se cruzam em meio aos avanços de comunicação e intercâmbio social. Tecnologias diversas emergem e trazem consigo desafios pertinentes e latentes ao ensino e aprendizagem de línguas.

Por isso, compreendemos que um estudo apenas de cunho teórico seria limitado no sentido de explorar algumas questões concernentes a esse processo, uma vez que a nossa pesquisa propõe suscitar reflexões a respeito de situações reais de aprendizagem.

Nesse sentido, buscando atender aos objetivos da nossa proposta, a nossa pesquisa cumpriu algumas etapas, a saber: embasamento do referencial teórico, composição de *corpus* com clipes musicais, elaboração de sequências didáticas a partir dos clipes musicais; execução das sessões entre os interagentes, observação das interações; análise dos dados gerados, criação do produto final e escrita da dissertação.

Como produto pedagógico vinculado à nossa pesquisa, compomos uma seleção e composição de um banco de clipes musicais (disponível na página do Projeto “Intercult”, da UEPB, no *Facebook*) acompanhado de sequências didáticas para a utilização como mediação em teletandem.

O primeiro capítulo traz os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Contextualizamos, dessa forma, a abordagem da investigação, o *locus* da pesquisa, além dos instrumentos de geração de dados e dos colaboradores da investigação.

Já no segundo capítulo, intitulado “Ensino-aprendizagem de línguas adicionais”, abordamos os levantamentos teóricos que embasam a reflexão da nossa pesquisa. Adentramos pelo campo do ensino-aprendizagem de línguas adicionais e iniciamos com a operação global do ensino de línguas e o desenvolvimento de competências comunicativas. Também nesse capítulo, trazemos uma abordagem do ensino de línguas do ponto de vista da perspectiva cultural. Somamos à discussão do ensino-aprendizagem de línguas adicionais (português, inglês e espanhol) mediado pelas TDIC. Ainda refletimos acerca dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), bem como contextualizamos o teletandem como aprendizagem colaborativa e alternativa de ensino-aprendizagem de línguas. Ao final do capítulo, fazemos uma descrição do Projeto Intercult, em que nossa investigação está alocada.

O terceiro capítulo, intitulado “Multiletramentos e Multimodalidade”, também faz uma abordagem teórica. Desta feita, explanamos sobre os multiletramentos e multimodalidade, por entendermos que essas questões estão intimamente ligadas à temática da nossa investigação. Discorremos sobre os multiletramentos e seus contextos, além de refletirmos acerca dos letramentos digitais e audiovisuais. Além disso, discutimos sobre a multimodalidade e o clipe musical como um recurso multimodal e potencializador de representação cultural.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, somando à análise dos dados. De uma forma mais pontual, analisamos os questionários, as interações de teletandem, como também os clipes musicais utilizados, além de suas atividades correspondentes.

E, por fim, concluímos este trabalho com as considerações finais, apresentando as perguntas da pesquisa e suas respectivas respostas, além de sugestões para outras possíveis pesquisas na área.

Esperamos que, mediante a trajetória que apresentamos, ratificada pelos resultados da nossa pesquisa, portas sejam cada vez mais abertas para a reflexão das práticas pedagógicas dos professores de línguas e para a associação da teoria com a realidade a ser cotidianamente encarada. Acreditamos que, através dos resultados alcançados, podemos potencializar as discussões já existentes a respeito da aprendizagem virtual e colaborativa no ensino de línguas adicionais e contribuir com o repensar docente e com a projeção de novas perspectivas para o campo das atividades colaborativas, com vistas às demandas que a educação brasileira tem exigido em nossos dias.

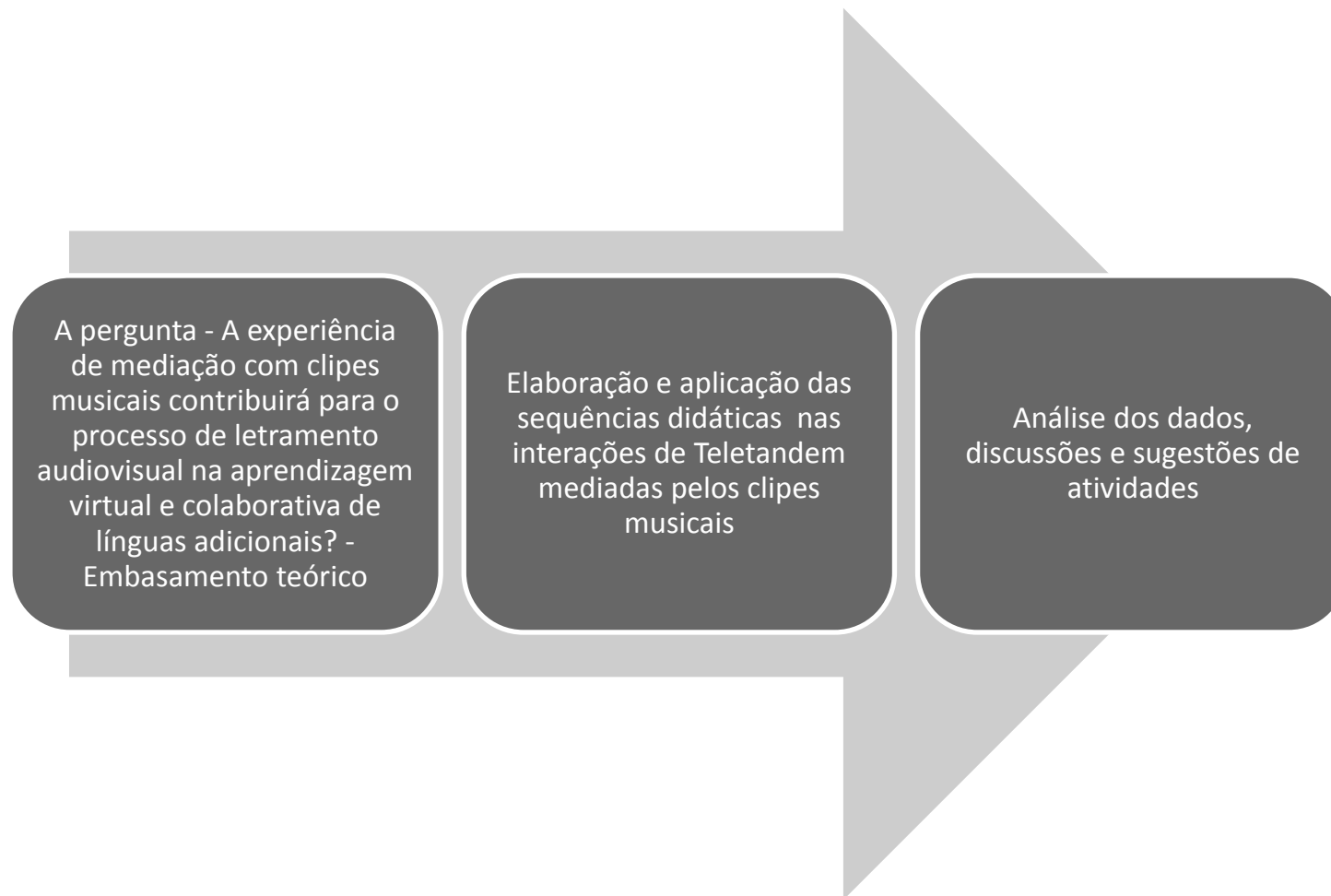
## **CAPÍTULO I: PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

## 1.1 A abordagem

Iniciamos esse capítulo metodológico afirmando que a nossa pesquisa encontra-se na área da linguística aplicada: ensino-aprendizagem de línguas, levando-se em conta os entraves existentes que podem perpassar o ponto de aquisição/aprendizagem de língua até os mais altos níveis de aperfeiçoamento. Buscamos aprofundarmo-nos no estudo do letramento audiovisual no processo de ensino e aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais, por meio das TDIC.

Conforme aponta Cavalcanti (1986), a pesquisa em linguística aplicada (LA) tem seu início a partir da identificação de uma questão do uso da linguagem, seguida da busca por fundamentações para investigação na área de estudo e acompanhada pela análise da questão na prática e as propostas de encaminhamento do fazer pedagógico. Desta maneira, apresentamos três etapas cruciais na trajetória da nossa pesquisa. (Figura 1)

Figura 1 – A trajetória da nossa pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor



Tendo em vista que o campo do ensino de línguas, rotativamente, amplia, cada vez mais, possibilidades de experimentação de novas práticas, como podemos observar na figura anterior, a nossa pesquisa teve seu início norteado pela seguinte questão: A experiência de mediação com clipes musicais contribuirá para o processo de letramento audiovisual na aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais?

Para respondermos à pergunta, compreendemos que um estudo exclusivamente de cunho teórico teria limitações quanto à exploração de algumas questões práticas que dizem respeito a esse processo, visto que a nossa investigação buscou levantar reflexões concernentes a situações *online* de aprendizagem. Dessa maneira, realizamos uma pesquisa de natureza etnográfica interventiva, partindo de uma abordagem constituída por um estudo de campo, uma vez que houve a escolha e um locus. O trabalho configurou-se como sendo de intervenção (atividades realizadas) e etnográfica, por envolver o convívio com os sujeitos pesquisados, possibilitando a adoção de conceitos e variáveis que ajudam o pesquisador a realizar interpelações.

Destarte, é uma pesquisa de abordagem descritivo-qualitativa e de cunho etnográfico, por apresentar uma perspectiva investigativa de dimensão minuciosa para um grupo específico. Conforme aponta Souza (2014), a etnografia pode ser compreendida como a forma de estudar o outro, bem como as estruturas sociais e culturais que dão sentido à sua vida. Ainda de acordo com o autor, na pesquisa de cunho etnográfico, o investigador lança mão de uma grande quantidade de dados descritivos. Em adição, Maia (2012, p. 9) atesta que “a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição mais profunda e mais completa possível das pessoas que estão sendo observadas num determinado grupo”.

Na intenção de ancorarmos solidamente a nossa investigação, com vistas aos apontamentos de reflexão teórico-metodológica, suscitamos a discussão da área de linguística aplicada com os teóricos Cavalcanti (1986) e Almeida Filho (1993). Adentramos, ainda, para os seguintes campos de estudo com seus respectivos teóricos suscitados nesta pesquisa: Operação Global e desenvolvimento de competências: Richards (2006) e Barbosa (2007); Perspectiva sociocultural: Vigotski (2001) e Vieira-Abrahão (2012); Ensino-aprendizagem mediado pelas novas tecnologias: Leffa (2012) e Prensky (2001); Ambiente virtual de aprendizagem:

Oliveira (2015); Aprendizagem colaborativa: Torres; Irala (2014); Teletandem: Rammé (2014) e Telles (2015). Outros teóricos e teorias guiaram nossa investigação, tais como: Multiletramentos: Rojo, Moura (2012); Letramento digital: Lins; Souza (2016) e Nogueira (2014); Letramento audiovisual: Coutinho (2006) e Lemke (2005); Clipe musical, multimodalidade e representação cultural: Ribeiro (2016), Sedeño Valdellós (2007).

Em seguida, estruturamos junto às instituições parceiras do projeto Intercult da UEPB, no qual a pesquisa foi locada, dois pares de falantes nativos da Argentina e do Brasil para a realização das interações virtuais, por meio das quais a pesquisa foi efetivamente executada. Os pares foram organizados com falantes das línguas portuguesa e espanhola. Por limitações de parceria, especialmente com instituições de língua inglesa, a nossa experimentação ocorreu apenas com falantes de português e espanhol. Contudo, a nossa proposta de intervenção pode ser usada também para a língua inglesa, uma vez que também estamos propondo sequências didáticas que podem ser adaptadas para línguas adicionais.

Posteriormente, elaboramos um *corpus* inicial de clipes musicais nas línguas portuguesa e espanhola, com a finalidade de serem estruturadas sequências didáticas para a intervenção nas interações de Teletandem. A composição do *corpus* seguiu, prioritariamente, a temática de representação cultural, uma vez que engloba um dos objetos e pergunta da pesquisa.

As sequências didáticas, conforme aponta Zabala (1998), favorecem a sistematização da atividade pedagógica, tomando como referência, além dos procedimentos sequenciais para o ensino, a metodologia de trabalho que será desenvolvida. Trata-se de um modelo que norteia a prática pedagógica do professor e articula as atividades de ensino. Dessa maneira, uma sequência didática foi elaborada para cada idioma.

Com o objetivo de termos uma base de dados que favorecesse uma melhor execução das intervenções e da análise, construímos a partir da plataforma *Moodle*, linkada ao site do Programa Intercult da UEPB, uma disciplina em que alocamos as sequências didáticas, bem como os questionários e outras atividades recorrentes ao processo da pesquisa, cuja interface está na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Interface do Moodle/Teletandem PB

Nome de utilizador

Senha

Lembrar nome de utilizador

Entrar

[Esqueceu-se do seu nome de utilizador ou senha?](#)

[Tem que ativar o suporte para Cookies no seu navegador?](#)

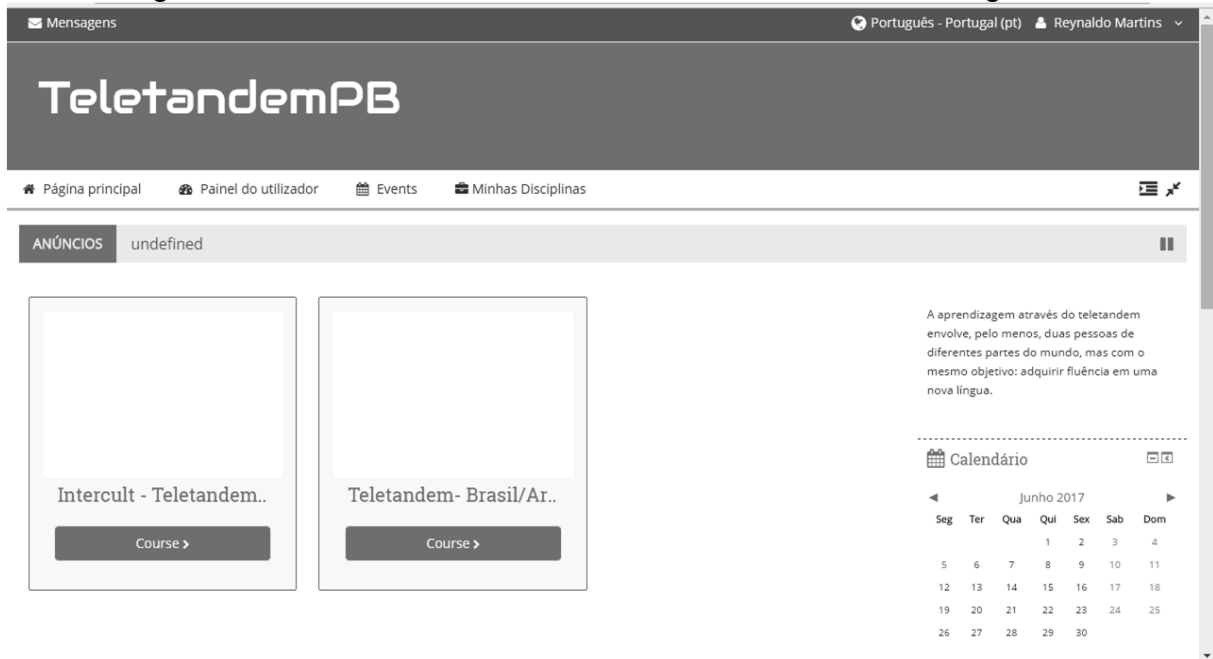
Algumas disciplinas podem aceitar visitantes

Entrar como visitante

Fonte: Elaborado pelo autor

A figura mostra a interface inicial da plataforma *Moodle/Teletandem PB*, onde estruturamos a disciplina para a realização das atividades da pesquisa. Cada participante recebeu *login* e senha de acesso à plataforma. A disciplina “Intercult – Teletandem – Brasil/Argentina” tem como finalidade suportar as atividades de intervenção aplicadas ao longo da pesquisa. Tal instrumento nos permite, de maneira mais segura, acompanhar o desenvolvimento das interações e gerar os dados necessários para a evolução da pesquisa, dentro da nossa proposta inicial de investigação. Nesse sentido, os interagentes tornam-se alunos da disciplina elaborada na plataforma, seguindo, dessa forma, um cronograma que foi traçado a partir das sequências didáticas. (Figura 3)

Figura 3 – Tela inicial do Intercult – Teteletandem – Brasil/Argentina



Fonte: Elaborado pelo autor

A figura número 3 apresenta a interface inicial da disciplina. Esta tela fica visível aos interagentes após o *login* na plataforma. Deste modo, a etapa posterior se constituiu da intervenção a partir das sequências didáticas elaboradas. Dentro dessa etapa, foram realizadas cinco interações de Teletandem com cada dupla. Já na primeira sessão, foram aplicados, para os interagentes, questionários semiestruturados de sondagem com foco na geração de dados, de caráter social e linguístico.

O questionário social permitiu traçar um perfil de cada colaborador da pesquisa. Nesse sentido, tivemos melhor embasamento para a execução da análise dos resultados, uma vez que nossa investigação adentrou também pelo viés sociocultural. Logo a seguir, podemos visualizar a interface do questionário social elaborado para os interagentes argentinos, que também pode ser visto integralmente no Apêndice A (Figura 4).

Figura 4 – Questionário social para Interagente Argentino

The image shows a mobile interface for a questionnaire. At the top, there is a dark navigation bar with a back arrow, the title 'Cuestionario Social - Interagente Argentino', and an 'ENVIAR' button. Below this, the questionnaire content is displayed in a white box. The title 'Cuestionario Social - Interagente Argentino' is centered, followed by the instruction 'Rellene este formulario sobre la base de su contexto social, proporcionando la mayor proximidad posible a la realidad.' The first question is 'Nombre Completo', with a dropdown menu set to 'Resposta curta' and a text input field labeled 'Texto de resposta curta'. Below this is the question 'Sexo \*', also with a text input field labeled 'Texto de resposta curta'. At the bottom right of the form, there are icons for copy, delete, and a toggle switch for 'Obrigatória' which is currently turned on. A vertical toolbar on the right side of the form contains icons for adding questions, text, images, video, and a list.

Fonte: Elaborado pelo autor

O questionário social, como podemos observar acima, tem questionamentos básicos acerca do contexto social em que os interagentes estão inseridos. A figura 4 mostra a interface do questionário aplicado aos participantes argentinos, que é similar ao que foi aplicado aos brasileiros.

Nas sessões seguintes, mais atividades das sequências didáticas foram propostas, com o objetivo de gerarmos os dados que subsidiaram a nossa reflexão e resposta das indagações que levantamos no início.

Para cada interação, selecionamos um clipe musical na língua-alvo de cada interagente. Para cada clipe, propomos uma atividade. Os clipes foram escolhidos a partir da questão cultural dos países dos interagentes: Brasil e Argentina.

Tanto nos questionários, como nas atividades propostas nas sequências didáticas, utilizamos o *Google Forms*, um *site* gratuito, no qual foi possível elaborar formulários e questionários e vinculá-los a qualquer outro *site* da internet. Dessa maneira, os *links* dos questionários e atividades foram disponibilizados na disciplina elaborada, seguindo um cronograma. Tal escolha se deu a partir da dinamicidade que o *site Google Forms* oferece, no intuito de gerarmos, com mais precisão, resultados das perguntas e questões realizadas ao longo das sequências didáticas. Nesse sentido, conseguimos obter um melhor panorama da pesquisa, além de termos, facilmente, acesso imediato a resultados específicos.

Figura 5 – Atividade 1 para Interagente Argentino

← Atividade 1- Interagente Argentino

PERGUNTAS RESPOSTAS 2


## Atividade 1- Interagente Argentino

Assista ao clipe musical e responda as perguntas.

Nome \*

Gal Costa - Aquarela do Brasil

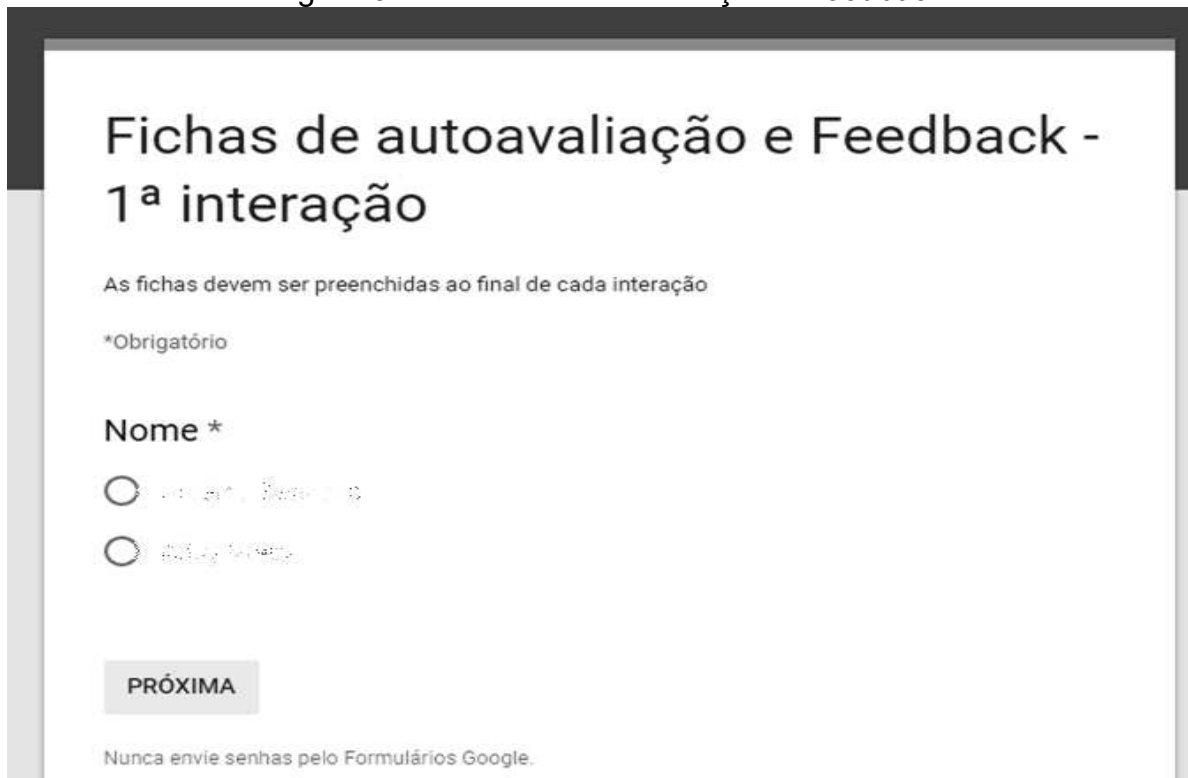
Letra da música no link: <https://www.lettras.mus.br/gal-costa/46099/>



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 5, podemos visualizar uma das atividades realizadas na pesquisa que foi direcionada a partir dos clipes musicais. Nesta atividade, os argentinos foram mediados pelo clipe “Aquarela do Brasil”, interpretado pela cantora brasileira Gal Costa. A Atividade 1 pode ser melhor visualizada no Apêndice L.

Conforme as orientações de Rammé (2014) sobre as sessões de Teletandem, elaboramos, para cada interação, um questionário de *feedback*. Nesse questionário, o interagente descreve suas impressões acerca de cada interação, podendo, assim, dar um retorno ao professor mediador sobre a sua aprendizagem e da do seu par, ao longo das interações. A seguir, mostramos a interface da Ficha de autoavaliação e *Feedback* (Apêndice Q).

Figura 6 – Fichas de autoavaliação e *Feedback*


**Fichas de autoavaliação e Feedback - 1ª interação**

As fichas devem ser preenchidas ao final de cada interação

\*Obrigatório

**Nome \***

[Opção 1]

[Opção 2]

**PRÓXIMA**

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim como os outros questionários, as fichas de autoavaliação e *feedback* podiam ser facilmente acessadas pelo *Google Forms*. Na figura 6, podemos ver a interface de uma dessas fichas que era comum a todas as interações.

Com a conclusão das interações e com a composição de material, partimos para a análise dos dados. Levamos em consideração além do que conseguimos gerar nas interações, os dados gerados por meio dos questionários de sondagem e da observação das etapas anteriores.

Uma vez ultrapassada a fase de análise de dados, a última etapa da pesquisa constitui-se da finalização da redação da dissertação e da disponibilidade de um banco de clipes musicais, acompanhado das respectivas sequências didáticas que formarão o produto final dessa pesquisa. O banco, inicialmente, poderá ser acessado no site do Teletandem PB.

## 1.2 O *locus* da pesquisa

A nossa investigação está locada no projeto Intercult da UEPB. O projeto interinstitucional “INTERCULT: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas

via teletandem” ancora-se na atividade colaborativa entre a Universidade Estadual da Paraíba, Instituto Federal da Paraíba, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, *Universidad Nacional de Rosario e Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta* – Argentina, visando promover o intercâmbio linguístico-cultural, entre os alunos, em português e espanhol como línguas adicionais. O teletandem vem sendo desenvolvido desde 2014, nas instalações da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, e nas das instituições parceiras.

### 1.3 Instrumentos de geração de dados

Todo o processo de investigação aconteceu conforme o cumprimento das etapas várias etapas. Além da análise dos registros das aplicações de sequências didáticas de clipes musicais, observamos o registro em vídeo das interações de Teletandem. Para cada dupla de interagentes, criamos um *link* na plataforma *Moodle*, de forma que todos os interagentes pudessem realizar as interações. Na figura abaixo, podemos visualizar a interface do campo da disciplina que dá acesso aos endereços virtuais das conversas.

Figura 7 – *Link* para as interações



Fonte: Elaborado pelo autor



As interações aconteceram a partir do *Skype*<sup>6</sup>, *site* no qual podemos fazer videochamadas com a participação de duas ou mais pessoas (Figura 8). No *Skype* foi criado um grupo de conversas entre os participantes da dupla e o mediador.

Figura 8 – Tela inicial do *Skype*



Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 8 apresenta a tela inicial de acesso ao *Skype*. Para participarem das interações no programa, os participantes precisavam ter cadastro. Cada interagente teve que utilizar-se de *login* e senha para acesso aos grupos de conversas.

Já para o registro das sessões de Teletandem, utilizamos um programa chamado *Movavi Screen Capture 8*<sup>7</sup> que permite a gravação em vídeo das interações.

<sup>6</sup> *Skype* é um programa de computador que permite fazer chamadas de voz e vídeo.

<sup>7</sup> *Movavi Screen Capture 8* é um gravador de vídeo que permite capturar o que acontece na tela do computador. O programa pode ser baixado no *link*: <https://www.movavi.com/pt/screen-capture/>

#### 1.4 Colaboradores da pesquisa

Conforme mencionamos, os colaboradores da pesquisa foram alunos de graduação da Universidade Estadual da Paraíba e da Instituição parceira: *Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta* – Argentina. Tivemos ainda a colaboração de uma professora mediadora argentina.

Participaram da pesquisa 5 pessoas, divididas em 2 pares de interação e 1 mediadora. Os colaboradores são de diferentes formações e idades. Eles residem nas cidades, cujas instituições participantes estão instaladas, dessa maneira, nos países Argentina e Brasil. A escolha dos interagentes se deu a partir de suas respectivas inscrições no Projeto Interinstitucional “Intercult” e efetiva disponibilidade para participação na pesquisa.

Logo abaixo, descrevemos o perfil de cada colaborador:

Tabela 1 – Perfil dos interagentes

	<b>INTERAGENTE 1</b>	<b>INTERAGENTE 2</b>	<b>INTERAGENTE 3</b>	<b>INTERAGENTE 4</b>
NACIONALIDADE	BRASILEIRA	BRASILEIRO	ARGENTINA	ARGENTINO
GÊNERO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
IDADE	21 ANOS	22 ANOS	40 ANOS	22 ANOS
ESTADO CIVIL	CASADA	CASADO	CASADA	SOLTEIRO
RENDA FAMILIAR	2 SALÁRIOS MÍNIMOS	2 SALÁRIOS MÍNIMOS	2 SALÁRIOS MÍNIMOS	2 SALÁRIOS MÍNIMOS
COR	PARDA	PARDA	NEGRA	PARDA
HISTÓRICO – ESCOLARIDADE BÁSICA	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA E ESCOLA PÚBLICA
CURSO ATUAL	LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPAÑHOLA – UEPB	LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPAÑHOLA – UEPB	TURISMO – PROFESORAD O SUPERIOR DE LENGUAS VIVAS	TURISMO – PROFESORAD O SUPERIOR DE LENGUAS VIVAS

Fonte: Elaborado pelo autor

A professora mediadora argentina tem 51 anos e leciona no *Profesorado Superior de Lenguas Vivas*, em Salta, Argentina. É professora de português e especialista em Ambiente de Aprendizagem. Já leciona há mais de 20 anos. Morou

no Brasil por cerca de 10 anos, onde adquiriu grande experiência a partir de uma imersão linguística e cultural. Tem experiência de ensino na rede pública e privada, em escolas comunitárias e também no ensino superior. Além do *Profesorado Superior de Línguas Vivas*, a mediadora também ministra aulas em outras duas instituições da cidade de Salta. Tem colaborado com as parcerias junto ao Projeto “Intercult” e é responsável por articular os interagentes argentinos para a participação nas atividades do projeto.

O pesquisador também é mediador do projeto junto aos interagentes brasileiros. É professor de línguas. Licenciado em Letras, com habilitação em Inglês e Português. É especialista em Educação. Leciona Língua Inglesa há 7 anos. Também tem experiência informal de aprendizagem em espanhol e alemão. Ministra aulas em escolas da rede pública estadual e municipal do Estado da Paraíba.

Optamos por uma quantidade reduzida de participantes por conta da complexidade da pesquisa. Sendo assim, em uma pesquisa qualitativa, não é o número de participantes que torna os dados relevantes, mas a importância e o significado dos dados para a realização da investigação proposta (ROSA; ARNOLDI, 2009). Acreditamos que o número e perfil dos participantes atendem a nossa expectativa de geração de dados e nos permite analisar as contribuições das mediações com clipes musicais em línguas adicionais.

Após a submissão e a aprovação do projeto ao Comitê de Ética da UEPB<sup>8</sup>, a pesquisa foi iniciada e desenvolvida entre os meses de fevereiro e setembro de 2017.

Segundo as recomendações éticas do Ministério da Saúde, na Resolução 196, de 10 de outubro de 1986, inciso III, alínea G, é necessário contar com o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou representante legal. Além disso, a alínea J da referida resolução informa que a pesquisa deve “prover procedimentos que assegurem a confiabilidade e a utilização de informações sem prejuízo das pessoas” (BRASIL, 1998). Desta feita, a presente pesquisa obedeceu aos critérios dessa Resolução, de modo que foi solicitado, aos responsáveis, a devida autorização por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pela Plataforma Brasil, a fim de se

---

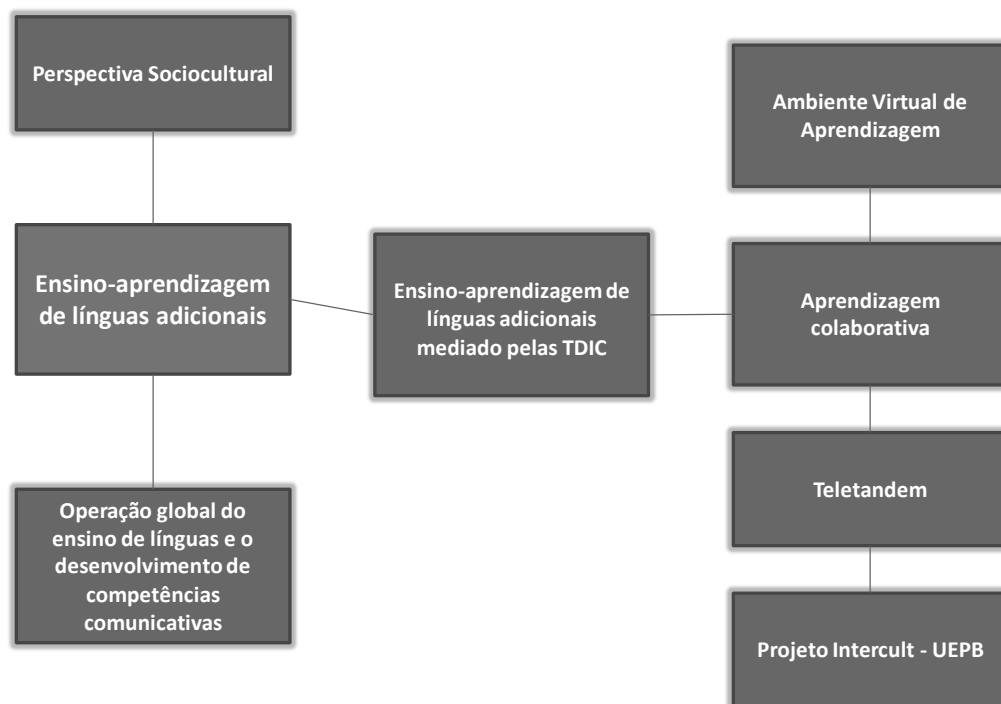
<sup>8</sup> A pesquisa tem autorização do comitê de ética. O número do CAAE na Plataforma Brasil é 61522716.8.0000.5187. Essa informação pode ser confirmada no site <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

utilizar os dados dos participantes nesta pesquisa, bem como a divulgação dos resultados.

**CAPÍTULO II:**  
**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Neste capítulo teórico, abordamos questões em torno do tema que estamos investigando. Tivemos, como pano de fundo, o ensino-aprendizagem de línguas adicionais e o caminho para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, e partir de então, discutimos sobre como a língua pode ser refletida, os aspectos sociolinguísticos atrelados a esse processo, bem como as influências contemporâneas dos contextos digitais em meio ao modo colaborativo de ensino e aprendizagem.

Figura 9 – Ensino-aprendizagem de línguas adicionais



Fonte: Elaborado pelo autor

## 2.1 Operação global do ensino de línguas e desenvolvimento de competências comunicativas

A língua pode ser percebida como um comportamento social e ser adquirida pelo estímulo ou pela formação de hábitos. Quanto maior for o estímulo, mais fácil e rapidamente um indivíduo aprende a língua (SCHULZ et al., 2012). Sendo assim, a língua adicional é construída a partir da língua (ou das línguas) que o ser humano já

tem conhecimento. Um dos grandes desafios que conseguimos perceber no ensino de línguas adicionais é a necessidade de encontrarmos esse fator de estímulo para uma aprendizagem eficaz. Seja mediado pelos recursos, métodos ou estratégias, o processo de ensino e aprendizagem requer uma construção pautada também no aspecto da motivação.

Nesse sentido, Kramer et al. (2014, p. 4) pontuam o seguinte:

Não há uma maneira única de aprender uma língua adicional, assim como não há uma maneira única de ensiná-la. O ensino de línguas, na sua grande maioria, ainda ocorre na sala de aula e, em geral, com uma carga horária em média de duas horas semanais, por esse motivo, proporcionar condições mais favoráveis para a interação na língua alvo é um verdadeiro desafio no ensino de uma língua adicional já que trabalhar as estruturas linguísticas e, ao mesmo tempo promover debates e atividades que usam a língua alvo como meio e não como fim, demanda tempo de preparação prévia pelo estudante.

De acordo com o discurso das autoras, o processo ensino-aprendizagem de línguas adicionais torna-se ainda mais complexo diante dos desafios que têm se atrelado a esse contexto. Dessa maneira, as execuções das ações que envolvem esse processo demandam a observação de fatores relevantes. Não existe uma regra geral. Na minha sala de aula, no meu contexto, determinadas estratégias podem ser exitosas. Entretanto, em salas de aula e contextos diferentes, outros recursos e metodologias podem gerar essa provocação pretendida.

Schalatter e Garcez (2009) asseguram que a aula de língua adicional deve promover condições para que o aluno tenha a possibilidade de engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua como meio de reflexão sobre temas importantes para o seu contexto, expandindo sua atuação através da compreensão da sociedade que o cerca e da possibilidade de expressar o que quer dizer.

Essa discussão acerca das complexidades e desafios do ensino de línguas adicionais direciona-nos para o que Almeida Filho (1998) nomeia como “dimensões comunicativas”. Para o autor, o processo de ensinar línguas engloba quatro atividades/dimensões distintas: (1) o planejamento das unidades de um curso; (2) a produção e/ou seleção dos materiais de ensino; (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula e (4) avaliação de rendimento dos alunos (mas também a autoavaliação

do professor, avaliação dos alunos e/ou externa do professor). Essa afirmação dialoga com a trajetória da pesquisa em LA, apontada por Cavalcanti (1986).

Ainda segundo Almeida Filho (1998), a construção de decisões e ações no ensino de línguas atravessa uma abordagem básica, que pode ser compreendida como um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças e pressupostos que norteiam o professor, sobre o que é linguagem humana e o que é aprender e ensinar línguas. Sendo assim, o autor supracitado pontua que a assimilação de abordagens no processo de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo impulsiona para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Tomando como base as ponderações de Almeida Filho (1998), compreendemos que desenvolvimento de competências comunicativas, de maneira eficaz, é primordial no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Dessa maneira, pontuamos alguns conceitos e concepções para melhor compreendermos como essas habilidades podem ser desenvolvidas no contexto de atividades virtuais e colaborativas.

De acordo com Richards (2006), a linguagem comunicativa pode ser entendida como um conjunto de princípios sobre o ensino de línguas, além da maneira como os alunos aprendem essa língua, bem como os tipos de atividades que melhor facilitam esse ensino-aprendizado, além dos papéis dos professores e alunos em sala de aula. São, portanto, esses princípios que norteiam a prática e o caminho a ser percorrido durante o referido processo. Acreditamos que este é o nosso objetivo, enquanto professores de línguas adicionais: mediar a aprendizagem para que o indivíduo/aluno seja capaz de compreender determinadas situações e reagir diante delas, interagindo e respondendo eficazmente aos estímulos sociolinguísticos.

Ainda no que tange o conceito de competência comunicativa, Hymes (1972 apud BARBOSA, 2007) reforça a concepção que diz respeito à capacidade do sujeito circular na língua-alvo, de maneira apropriada, em diversos contextos sociais de comunicação humana. Assim, nessa designação, o indivíduo desenvolve a capacidade de adaptar-se às diversas situações que surgem no ensino da língua, além de produzir bons resultados, de modo que, esse entendimento constitui uma das principais habilidades que a língua pode trazer: a fluidez na comunicação e na vivência do indivíduo.



Para Almeida Filho (2006), atualmente, as competências de professores de línguas adicionais têm sido conceituadas como uma construção teórica que é composta de bases de conhecimentos não formais, de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, marcadas sempre por ações mediadas pelo professor. Na medida em que o indivíduo aproxima-se do social desenvolve suas habilidades a partir das experiências vivenciadas ao longo do processo, sejam dentro ou fora da sala de aula. E, essa constituição linguística nessa trajetória tem a intervenção dos professores. Somos nós professores, portanto, agentes mediadores desse processo de desenvolvimento de competências.

Dessa maneira, em concordância com Kaneko-Marques (2008), podemos inferir que a aprendizagem e o desenvolvimento das competências devem, em sala de aula, permitir a articulação e a comunicação entre os campos teoria e prática, atentando-se, especialmente, para as novas necessidades e contextos que ora surgem, não se limitando a modelos fechados.

Segundo o que afirma ainda Almeida Filho (1993), o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve permitir a construção de uma prática pedagógica eficiente e com base sólida, através de uma abordagem coerente, a fim de que haja o desenvolvimento de uma competência aplicada, e que, aliada a uma competência teórica, articule dentro do contexto da sala de aula uma ação capaz de gerar crescimento e avanço. Nesse complexo processo que é o desenvolvimento de competências comunicativas de línguas adicionais, os fatores teoria e prática devem estar em harmonia.

Essa dinâmica ocorre de maneira fluída porque somos seres sociais. A língua também é social. É um fenômeno social que não é fixo, mas que circula de diferentes formas e tempos, conforme o lugar, o grupo, os objetivos e a individualidade de quem a concebe.

## **2.2 Perspectiva Sociocultural e a Mediação**

Quando nos adentramos no universo dos estudos da linguagem, precisamos levar em conta os fatores que circundam esse fenômeno, a fim de compreendermos melhor os percursos e as funções que estão ligadas a ela.

Vigotski (2001) atesta que a principal função da linguagem é a comunicação, intercâmbio social. Com isso, inferimos que as interações são parte desse conjunto, não podendo ser dissociadas de sua investigação. Essa afirmação de Vigotski dialoga com a afirmação de Schulz et al., (2012) apresentada no tópico anterior. Somos seres que têm a necessidade de interação e troca. Estamos o tempo todo buscando comunicação; em casa, no trabalho e na sociedade como um todo.

Sendo assim, a partir de uma perspectiva sociocultural, podemos entender que a cognição humana é construída por meio de engajamentos em atividades sociais. Trata-se de um processo interativo, mediado pela cultura e interação social, possibilitando a criação de formas de pensamentos superiores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Isso nos permite refletir sobre a maneira como estamos encarando a nossa realidade e como compreendemos sua relevância para os nossos dias. Damos destaque aqui para a nossa proposta de observarmos a aprendizagem dentro do contexto do teletandem, que consiste também em um meio de interação social.

Uma vez que concebemos essa perspectiva, podemos compreender a relevância que há na investigação desse complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, conforme pontua Leffa (2012, p. 392):

A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. Nessa concepção, o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social.

Mediante essa concepção, compreendemos o nosso papel de sermos professores mediadores no processo de desenvolvimento da cognição, a partir da aquisição da língua como prática social e natural do indivíduo.

Desta maneira, Souza (2014) afirma que a perspectiva sociocultural pode propiciar um olhar para a complexidade dos elementos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, além de orientar a aprendizagem humana de forma a compreender e apoiar esse processo. Temos, então, maior capacidade de compreendermos de forma clara e objetiva os desafios, os problemas, os caminhos e estratégias que compõem esse processo. Essa visão nos permite olhar para a nossa sala de aula, por exemplo, e enxergamos os diferentes fatores e contextos que implicam na construção do conhecimento.

Em concordância, Vieira-Abrahão (2012) afirma que o indivíduo participa do processo de aprendizagem a partir de usos e estratégias que sejam associadas à sua realidade. Para a autora, a perspectiva sociocultural é elementar no embasamento da formação, desenvolvimento e pesquisas na área de formação de professores de línguas, com foco na prática pedagógica, que pode ser de caráter enriquecedor para os estudos que envolvem cognição e abordagem reflexiva nos contextos educacionais e acadêmicos, sejam no Brasil ou no exterior. Essa formação pedagógica gera professores com práticas mediadoras, não mecanizadas e imediatistas.

Em adição, de acordo com Ferreira (2010), é uma capacidade comum ao ser humano desenvolver-se também através da mediação; o comportamento mediado constitui-se numa forma mais evoluída do que o direto (por exemplo, os reflexos). A mediação pode acontecer através de instrumentos materiais, como um computador utilizado para atividades como escrever ou estudar, ou mesmo pela linguagem. Essa mediação é dada pelo grupo social que possui suas práticas culturais e ao qual o indivíduo pertence. Desse modo, inferimos que a questão da mediação é primordial no processo de ensino-aprendizagem. Isto se torna cada vez mais latente, tendo em vista a dinâmica de interação social que perpassa pelo nosso cotidiano.

Já Gehlen e Delizoicov (2012) afirmam que a mediação pode ser concebida como um processo de intervenção de um componente intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por tal componente. Podemos compreender que o componente mediador é responsável por proporcionar estímulos para que a resposta aconteça. Muito embora seja o professor o responsável por essas intervenções, muitos outros fatores compõem a grande esfera da mediação.

Ainda no que diz respeito a essa discussão, Salomão (2012) e Vieira-Abrahão (2012) pontuam que a mediação é considerada o conceito central da teoria sociocultural. É o processo por meio do qual o indivíduo se utiliza de materiais, signos, símbolos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente.

A cognição humana é constituída através do envolvimento nas práticas de atividades sociais, e são as relações sociais que mediam as relações que criam formas mais elevadas de pensamento humano, da comunicação social e do

engajamento nas práticas coletivas. E, em virtude disso, a partir das argumentações desses teóricos, consideramos os clipes musicais como componentes mediadores nessa construção da língua adicional pelo viés do letramento audiovisual e virtual no contexto das TDIC. Compreendemos que o teletandem consiste em um recurso válido para a questão da mediação.

### **2.3 Ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC**

Em meio a todo processo multifacetado que o ensino de línguas adicionais está inserido, diversas dificuldades podem ser encontradas. Em nosso contexto atual, esses entraves vão desde o Sistema Nacional de Educação até às nossas salas de aula. Percebemos que diversos fatores têm interferido no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, e isso tem sido cada vez mais forte. Podemos, por exemplo, observar que, embora exista um longo histórico de ensino de língua em nosso país, as estruturas que envolvem o ensino têm sido atingidas em vários aspectos.

Diante disso, com base nas pontuações de Demo (2012) visualizamos que um dos principais desafios encontrados em nossos dias, pelos professores, é a implementação das TDIC como mediadoras da aprendizagem no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas adicionais. Muitas vezes, a dinâmica de sala não acompanha o mesmo ritmo dos avanços tecnológicos que os alunos têm fora dela. Há a falta de capacitação nesta área para os educadores e a maioria das escolas dispõe de recursos limitados.

No entanto, podemos compreender que o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula deve ser uma extensão da realidade diária, assim, todo o contexto de aprofundamento dos conhecimentos científico, metodológico, pedagógico ou empírico pelo qual o aluno tem de passar deve estar embasado nas necessidades sociais que o indivíduo tem fora da escola, considerando todas as questões sociais que circundam seu universo.

Posto isto, destacamos, mais uma vez, que o uso de metodologias e abordagens de ensino adequadas é fundamental. O ensino de línguas adicionais como um todo exige a aplicação de boas metodologias e abordagens eficazes. O contexto escolar, de sala de aula, de práticas e metodologias, poderá contribuir tanto

para ascensão do educando, como também inibir o seu crescimento diante da língua-alvo.

Em adição, Prensky (2001, p. 4) defende o seguinte:

Os professores de hoje têm que aprender a se comunicar na língua e estilo de seus estudantes. Isto não significa mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento. Mas isso significa ir mais rápido, menos passo-a-passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas.

Em concordância podemos compreender que o educador tem sido constantemente desafiado a atender a demanda tecnológica e inovadora que os alunos trazem para dentro das salas de aulas. Muito embora, ele precise driblar muitos entraves e adaptar-se a contextos adversos, em varias situações, não há como fugir da realidade de renovação e adaptação que a corrente era tem imposto.

Conforme assegura Moran (2000), a construção do conhecimento, mediado por tecnologias digitais, é mais livre, com menos rigidez, com ligações mais abertas, que atravessam aspectos sensoriais, emocionais e racionais. Está relacionada a uma organização que não é fixa, mas que se muda com facilidade, que cria conexões e rupturas instantâneas, que precisa de processamento múltiplo e de resposta imediata.

Nesse sentido, compreendemos que diversos avanços tecnológicos nos permitem, nos dias atuais, estreitar os espaços existentes entre teoria e prática. O uso de mídias digitais tem se tornado um fator elementar que, aliado à prática mediadora, constitui um instrumento significativo no processo educacional.

Destacamos que, em muitos contextos, o uso das tecnologias digitais tem sido algo também em processo inicial, mas que, ao longo dos anos, tem demonstrado avanços e evoluções. Ainda nos deparamos com problemas estruturais em nossas escolas e de ausência de capacitação. Isso reflete diretamente no modo como encaramos os novos meios de ensinar e aprender. Todavia, encontramos no processamento midiático um meio alternativo para o ensino de línguas adicionais, podendo auxiliar, de forma efetiva, no desenvolvimento de competências comunicativas.

Sendo assim, pensamos o clipe musical, no contexto da aprendizagem virtual e colaborativa, como uma estratégia de ensino que contribui para a prática dos multiletramentos e de ensino de línguas adicionais.

## **2.4 Ambiente virtual de aprendizagem e aprendizagem colaborativa**

Acrescentamos à nossa discussão a concepção de que a sala de aula deve ir além, sendo um espaço inicial para a combinação com outros espaços e possibilidades de atividades de aprendizagem.

Considerando essas afirmativas, fazemos referência a um diálogo efetivo que a sala de aula pode ter com a internet. Com sua presença cada vez mais pujante, assim como das tecnologias digitais, é preciso pensar como as ferramentas virtuais podem ser aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, de línguas adicionais. Estamos nos referindo aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Nesse sentido, com base nas pontuações de Moran (2000), o AVA pode ser compreendido como uma ferramenta de tecnologia *online*, com um endereço específico, e que tem o intuito de propiciar a interação de pessoas na aprendizagem, a partir de um conteúdo também específico. Essa ferramenta permite interagirmos de forma mais dinâmica e diversa nos ambientes de aprendizagem. É um recurso que, em nossos dias, é possibilitado através da internet, conforme as pontuações defendidas por Moran (2004, p. 251):

A Internet favorece a construção colaborativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente. Podemos participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto entre vários grupos, de uma investigação sobre um problema de atualidade. O importante é combinar o que podemos fazer melhor em sala de aula: conhecer-nos, motivar-nos, reencontrar-nos, com o que podemos fazer a distância pela lista, fórum ou chat – pesquisar, comunicar-nos e divulgar as produções dos professores e dos alunos.

Concordamos com o autor supracitado, pois consideramos que a internet propicia essa dinamicidade. Os ambientes que a internet gera podem ampliar a rede de estudos, de debates e de colaboração.

Para Paiva (2001), nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo tradicional de transmissão de informação em que o professor é o centro. São abertos, então, espaços para a construção social do conhecimento, por meio das práticas colaborativas. Assim, as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas, deixando de ser uma responsabilidade exclusiva do professor. Da mesma forma, o professor não é o único que sugere fontes de informação e indica atividades. Há uma troca de saberes entre os aprendizes, de modo que o professor também aprende com os alunos.

Diante disso, Oliveira (2015) sugere que, ao reconhecer que o Ambiente Virtual de Aprendizagem possui recursos capazes de proporcionar a realização de tarefas que contribuirão para um melhor desempenho dos alunos, a utilização dessa ferramenta pelo professor nos conduz à compreensão de questões, como o tipo de conteúdo a ser proposto no ambiente *online*, a elaboração das tarefas, o nível de dificuldade e o *feedback* que os alunos podem dar.

A conexão das metodologias de sala com as novas possibilidades, que a era digital nos traz, constitui um desafio latente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Moran (2004, p. 252) afirma o seguinte:

A Internet e as novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as universidades e escolas. Os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório conectado em rede para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem conectados à Internet e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

É preciso haver lucidez e não querer apenas transpor para o virtual as adaptações existentes do ensino presencial. É notório que vivenciamos uma era de transformação, em que os modelos individuais dão, cada vez mais, espaço para os modelos coletivos. Dessa forma, a educação por ambientes virtuais tem mudado a concepção de aprendizagem, saindo do perfil individualista para um mais grupal, de isolado para participativo. Com isso, faz-se imprescindível a busca pelo equilíbrio

entre as necessidades e as habilidades pessoais com a participação em grupos, tanto presenciais quanto virtuais.

Moran (2004) ainda sugere que, se os alunos forem capazes de construir pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais, relacionadas aos estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora. Assim, inferimos que os interagentes de teletandem poderão experimentar uma prática docente mais acertada por meio desses recursos para além dos modelos convencionais de aprendizagem. E não apenas na Plataforma *Moodle*, uma vez que nossa proposta contempla programas/aplicativos de bate-papo, como o *Messenger*, *Skype* e grupos no *Facebook* e *Whatsapp*.

Em concordância, segundo conceituam Torres et al. (2004), compreendemos que a aprendizagem colaborativa pode ser entendida como uma metodologia em que o conhecimento é construído em espaços, nos quais a colaboração é resultado de uma troca entre os participantes, possibilitando a promoção de conversação e argumentação, além de desempenho significativo cognitivo a partir do confronto de saberes no grupo.

O uso de metodologias adequadas é fundamental. O ensino de línguas adicionais como um todo exige a aplicação de boas metodologias e práticas eficazes. Nesse sentido, faz-se necessária a busca por um equilíbrio, considerando todos os aspectos que circundam o ensino de línguas.

Conforme defende Ferreira (2010), essa concepção de aprendizagem colaborativa está baseada na interação entre os pares, no fazer coletivo, na autorreflexão, socialização do conhecimento e imersão na realidade cotidiana. O automonitoramento, a atualização e a execução da prática pedagógica no ensino de línguas adicionais precisam ser exercício perene, com vistas às constantes evoluções que encontramos nos cenários de aprendizagem que nos deparamos.

Diante disso, podemos compreender que a aprendizagem colaborativa, desenvolvida também nos ambientes virtuais, pode possibilitar bom desempenho cognitivo, como também habilidade motora e capacidade de memorização, entre outros. Nessa perspectiva, ocorre a participação ativa no trabalho, efetivando a interação entre professores e alunos, sendo o aluno o centro de todo o processo de aprendizagem. Ele deixa de ser passivo para assumir um papel mais incisivo na própria formação.



A respeito da aprendizagem colaborativa, Torres e Irala (2014, p. 30) ainda sugerem:

Os métodos de aprendizagem colaborativa apresentam-se, nos dias atuais, oportunos para a constituição de uma educação inovadora e em sintonia com as novas exigências da sociedade do conhecimento. Esse estilo de aprendizagem é mais do que uma série de técnicas aplicadas pelo professor para que ele tenha menos trabalho e coloque maior responsabilização nos alunos, tornando o trabalho discente mais árduo. Ela é uma filosofia de ensino. Uma filosofia que acredita que o trabalhar, o criar, o aprender em grupo faz parte de um novo conjunto de habilidades que os alunos precisam aprender para que eles e o mundo onde vivem possam continuar existindo em longo prazo.

A descentralização do professor no papel da aprendizagem é um ponto chave da aprendizagem colaborativa. Quando direcionamos essa metodologia para os ambientes virtuais de aprendizagem, encontramos uma parceria significativa, pois uma forte característica dos meios digitais é justamente as possibilidades de interatividade e trabalho mútuo que eles oferecem.

Entretanto, Leite et al. (2005) atestam que a aprendizagem colaborativa não está sujeita à tecnologia para que ela possa ocorrer. Mas, a popularização da Internet e dos meios digitais, bem como o fácil acesso a esses recursos, podem dar oportunidades de criação de um tipo de ambiente colaborativo, oferecendo grandes possibilidades e vantagens.

Essa discussão nos faz lembrar que Levy (1999) e Paiva (2001) asseguram que a internet contribui para a construção de uma inteligência coletiva. Trata-se de uma inteligência desprendida, ou seja, que está em toda a parte, de significativa valorização, resultando em uma mobilização efetiva das competências. Ou seja, em qualquer lugar, em qualquer hora e em tempo real, um ser pode contribuir para a formação do conhecimento do outro. O perfil individualista e isolado de aprendizagem dá lugar ao coletivo e colaborativo.

Oliveira (2015) também pontua que aprendizagem por meio de um grupo de aprendizes torna-se, essencialmente, um instrumento, um recurso a serviço da construção mútua do saber. E essa colaboração entre os participantes do grupo permite uma criação coerente de todo o grupo, seja nas atividades coletivas ou nas atividades individuais, uma vez que todas são compartilhadas por todos os participantes que formam o grupo, por meio da publicação das atividades.

Podemos, dessa maneira, inferir que os processos de aprendizagem, discutidos anteriormente, tendem a contribuir para o contexto escolar, uma vez que as tecnologias causam um encantamento, possibilitando o alargamento das fronteiras, permitindo, aos alunos e aos professores, interação com pares para além do seu cotidiano. Assim, a nossa proposta de pesquisa está dentro do contexto de teletandem, ou seja, está ligada ao ambiente virtual de aprendizagem e à aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais.

## 2.5 Teletandem

Inicialmente, retomamos a definição de Teletandem, a partir do que assegura Telles (2015, p. 604): “Teletandem é um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de webcam) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou linguagem de proficiência)”.

Entretanto, para avançarmos na compreensão funcional e pedagógica desse novo modo de aprender, é válido apreciar, ainda que de maneira sucinta, a trajetória histórico-linguística da técnica de aprendizagem colaborativa.

Nessa perspectiva, utilizamos as afirmações de Rammé (2014): *tandem* é uma palavra de origem latina usada a princípio, em inglês, para referir-se àquelas bicicletas de dois lugares. O sentido da palavra foi ampliado, já na metade do século XX, para designar trabalhos de cooperação com um objetivo comum. Nos anos 60, o termo começou a ser usado para designar uma nova estratégia de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, sendo praticado inicialmente na França e Alemanha e ganhado espaço nos países europeus. A ideia dessa cooperação linguística seguiria os mesmos princípios de um passeio de bicicleta tandem: os aprendizes que participam de um programa de tandem (face a face) cooperam, em geral, em duplas. Quando apresentados a um falante nativo da língua-alvo, eles trabalham em colaboração objetivando metas linguísticas e socioculturais comuns.

Cardoso e Matos (2012) acrescentam que nos anos 90 surge o e-tandem (tandem à distância), podendo ser utilizado de forma síncrona ou não através de *chat* e *e-mail*. Para além do tandem e do e-tandem, surgiu o teletandem que integra a *webcam* como ferramenta, tornando a presença do parceiro mais interativa e, por

isso, mais real. O teletandem permite comunicar visualizando elementos que favorecem a uma melhor compreensão, expressão oral e escrita.

Conforme Aranha e Cavalari (2014, p. 186) apontam, os princípios norteadores do tandem continuam sendo mantidos no teletandem, com base no que defendem respectivamente Brammets (1996) e Telles; Maroti (2006):

(i) *princípio da separação de línguas* – cada língua deve ter o seu momento de prática, o que promove uma dedicação equilibrada às duas línguas;

(ii) *princípio da reciprocidade* – cada participante exerce o papel de tutor da língua em que é proficiente e aprendiz da língua-alvo, o que pressupõe um comprometimento em participar e contribuir para que o parceiro também atinja seus objetivos;

(iii) *princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.

Aranha; Cavalari (2014) e Rammé (2014) ainda elencam quatro modalidades da prática de teletandem. Institucionalizado (realizado dentro de instituições que o reconhecem e o promovem): integrado – acontece com participantes do curso de línguas ou com experiência pedagógica; não-integrado – ocorre com dois participantes sem vínculos a curso de línguas ou conhecimento técnico-pedagógico, necessariamente, mas com apoio de instituições. Não institucionalizado – dar-se fora da instituição com dois participantes.

Ainda a respeito do teletandem, Vassallo; Telles (2006, p. 193) reforçam seis princípios comuns e pertinentes na prática de teletandem:

1. Teletandem é um novo modo de aprendizagem de línguas adicionais à distância e assistido por computador em tandem que faz uso da produção oral e escrita, leitura e compreensão auditiva de imagens de *webcam* dos participantes.
2. Procedimentos do teletandem são realizados com bases de comum acordo e princípios de reciprocidade e autonomia compartilhada entre dois participantes.
3. Participantes de teletandem são duas pessoas interessadas em estudar língua um do outro a uma distância, de uma forma relativamente autônoma. Nós dizemos “relativamente autônoma”, porque eles podem recorrer a um professor mediador profissional, se assim o desejarem ou se eles precisarem.

4. Os participantes de teletandem são (razoavelmente) falantes competentes das respectivas línguas. Eles podem ou não ser falantes nativos dos idiomas de destino. Eles não são professores profissionais.
5. Os processos de ensino-aprendizagem de Teletandem são realizados através do desenvolvimento de sessões regulares e didaticamente destinadas, de conversas de áudio/vídeo, conversas distantes livres.
6. Essas conversas livres são seguidas por reflexão compartilhada, enquanto a leitura e escrita são praticadas. Estas reflexões podem se concentrar no conteúdo, cultura, forma, léxico e do processo de teletandem interação em si. As práticas de leitura e escrita também podem assumir a forma de práticas de e-tandem regulares, tais como troca de escrita, trabalhos de casa por *e-mail*, quando o *feedback* da linguagem, entradas de vocabulário significativo e gramática são dados pelo teletandem parceiro.

De acordo com Cardoso e Matos (2012), no contexto brasileiro específico de teletandem, os participantes (pares) nele envolvidos são na sua maioria supervisionados por professores mediadores que buscam colaborar e compreender o desenvolvimento desta nova forma de ensinar e aprender, neste caso, línguas adicionais. As parcerias, em geral, são mediadas por computador via *Skype*, *MSN* ou outro programa similar. Cada parceiro faz o papel de aluno por uma hora, falando e praticando a língua do outro parceiro. Em seguida, eles trocam de papéis e de línguas. O projeto em que nossa pesquisa está alocada tem, portanto, este perfil.

Dessa maneira, seguindo as apreciações dos teóricos supracitados e suas inserções sobre as contribuições do teletandem no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, é válido destacar a seguinte afirmativa:

O *tandem*, como ferramenta de aprendizagem de uma língua estrangeira, pode ser enquadrado nas mais recentes teorias sócio interacionistas de ensino-aprendizagem. Vygotsky e Bakhtin, ao colocarem a cultura e a linguagem na constituição social do sujeito e do conhecimento influenciaram fortemente o ensino de LE. Para ambos, a língua é produto de atividades sociais, resultantes de interações entre interlocutores, portanto, o ensino de LE não pode deixar de considerar a língua em contexto. Em consonância, o tandem baseia-se no pressuposto de que nas interações entre os tandemistas 'o conhecimento (da língua, da cultura, do outro) é socialmente coconstruído na interação entre os parceiros por meio da linguagem'. (RAMMÉ, 2014, p. 5).

No Brasil, há mais de dez anos vem sendo desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) o Teletandem Brasil. Sendo um dos pioneiros do tandem *online* no mundo, o projeto tem ao longo da última década formado parceria com diversas instituições ao redor do mundo para a prática do Teletandem. Desde o início de sua fundação, tem apresentado a evidência do potencial educacional, colaborativo e linguístico do contato e comunicação intercultural *online* por videoconferência entre estudantes de línguas estrangeiras. A produção inclui dissertações, teses e artigos. Nesse sentido, o Teletandem Brasil continua sendo o projeto mais forte de Teletandem, não apenas pelas parcerias, mas também pelas constantes contribuições por meio das pesquisas que desenvolve.

Diante das concepções apresentadas, podemos inferir que esse modo colaborativo e virtual favorece ao participante uma experiência real de comunicação, pois viabiliza muito mais do que um contato, uma imersão efetiva no contexto cultural e de aprendizagem e permite uma ampliação do seu olhar e o seu uso como meio de contribuição linguística e cultural.

Nesse sentido, compreendemos que existe uma diversidade de formas de ensinar e de aprender, o que pode favorecer às diferentes formas de exercitar compreensão, produção oral e escrita, desenvolvimento de competências e estratégias múltiplas. Também podemos enxergar no teletandem a contribuição para uma formação e aprendizagem plural em línguas adicionais.

Como já mencionamos, até onde conseguimos apurar em buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, não há nenhuma pesquisa em andamento ou já concluída que aborde a questão da mediação com clipes musicais no contexto do teletandem. Segue abaixo uma tabela com as pesquisas já realizadas sobre Teletandem no Brasil.

Tabela 2 – Dissertações e Teses sobre Teletandem no Banco da CAPES

	TÍTULO DO TRABALHO	NOME DO AUTOR	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO
1.	A autonomia no contexto teletandem institucional integrado	MARIANA VOLPI BONFIM - D <sup>9</sup>	PPGEL/UNESP
2.	A Teoria da Complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem	ANDRESSA CARVALHO SILVA OYAMA - T <sup>10</sup>	PPGEL/UNESP
3.	A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem	CAMILA MARIA DA COSTA KAMI – D	PPGEL/UNESP
4.	A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)	EMELI BORGES PEREIRA LUZ - D	PPGEL/UNESP
5.	Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação	CIRO MEDEIROS MENDES - D	PPGEL/UNESP
6.	Performatividade e gênero nas interações em teletandem	LEILA MARTINS GONCALVES DA COSTA – T	PPEGEL/UNESP
7.	Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional	MAISA DE ALCANTARA ZAKIR – T	PPGEL/UNESP
8.	Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade	LIDIANE HERNANDEZ LUVIZARI – T	PPGEL/UNESP
9.	O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo de Turismo'	SUELENE VAZ DA SILVA - T	PPGEL/UFMG
10.	A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no Teletandem'	PATRÍCIA FABIANA BEDRAN - D	PPGEL/UNESP
11.	Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes	ANA CRISTINA BIONDO SALOMÃO - D	PPGEL/UNESP
12.	Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem	MICHELE GOMES DE SOUSA - D	PPGEL/UNESP
13.	O projeto Teletandem Brasil: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática	JAQUELINE MORAES DA SILVA - D	PPEGEL/UNESP
14.	Teletandem: acordos e negociações entre os pares	DANIELA NOBREGA DE MORAIS	PPGEL/UNESP

<sup>9</sup> Onde está escrito “D”, leia-se “Dissertação”.

<sup>10</sup> Onde está escrito “T”, leia-se “Tese”.

		GARCIA - T	
15.	Relações de poder em parcerias de teletandem	MARIA LUIZA VASSALO TOREN - T	PPGEL/UNESP
16.	Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras	JULIANA CÂNDIDO - D	PPGEL/UNESP
17.	A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira	ALINE DE SOUZA BROCCO – D	PPGEL/UNESP
18.	Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no teletandem institucional-integrado	RUBIA MARA BRAGAGNOLLO - T	PPGEL/UNESP
19.	Pertencer e deslocar virtualmente: Teletandem como espaço antropofágico	PAOLA DE CARVALHO BUVOLINI - D	PPGEL/UNESP
20.	A formação de parcerias de teletandem: da organização ao sistema de atividades	NATHASA RODRIGUES PIMENTEL - D	PPEGEL/UNESP
21.	A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil	ANA CRISTINA BIONDO SALOMÃO	PPGEL/UNESP
22.	O desenvolvimento intra-interlingüístico intandem a distância (português e espanhol)	ANDRESSA CARVALHO DA SILVA	PPGEL/UNESP
23.	Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem	GERSON ROSSI DOS SANTOS - D	PPGEL/UNESP
24.	Teletandem Brasil: Conflitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas no meio virtual e suas abordagens	SOLANGE DOS SANTOS LIMA - T	PPGEL/UNESP
25.	Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira	MICHELI GOMES DE SOUZA -T	PPGEL/UNESP
26.	A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (Português/ Espanhol)	DENIZE GIZELE RODRIGUES – D	PPGEL/UNESP
27.	Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial	LAURA RANPAZZO - D	PPGEL/UNESP
28.	Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso	ALEXANDRE ALVES FRANÇA DE MESQUITA - D	PPEGEL/UNESP
29.	Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma análise a partir da conscientização da linguagem	GABRIELA ROSSATTO FRANCO - D	PPGEL/UNESP
30.	Investigando o processo de Ensino-Aprendizagem de LE In Tandem: aprendizagem de Língua Francesa em contextos digitais	FÁBIO ROBERTO FERNANDES – D	PPGEL/UNESP
31.	A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de	ANA CAROLINA FRESCHI – D	PPGEL/UNESP

	caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português		
32.	Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores	ALINE DE SOUZA BROCCO – T	PPGEL/UNESP
33.	Desempenho oral em Português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online	VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO – T	PPGEL/UNESP
34.	Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso	LUDMILA BELOTTI ANDREU FUNO – D	PPGEL/UNESP
35.	Teletandem: O domínio ideológico nas sessões orais online entre aprendizes de línguas estrangeiras	DEISE NUNES MARINOTO - D	PPGEL/UNESP
36.	A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional	MARTA LÚCIA CABRERA KFOURI KANEOYA – T	PPEGEL/UNESP
37.	A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat	SUZI MARQUES SPATTI CAVALARI - T	PPGEL/UNESP
38.	O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?	KLEBER APARECIDO DA SILVA – T	PPGEL/UNESP
39.	As percepções de professores de espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias	CARLA MAYUMI MENEGHINI - T	PPGEL/UNESP

Fonte: Elaborado pelo autor



## 2.6 Intercult – Projeto da UEPB

Introduzimos, na apresentação desta pesquisa, informações iniciais acerca do Projeto de Teletandem “Intercult” da Universidade Estadual da Paraíba. A nossa pesquisa é realizada dentro do referido projeto, por isso, discorreremos de forma mais completa algumas informações basilares para uma melhor compreensão de nosso trabalho, que se encontram no texto do projeto, conforme levanta Souza (2016, p.7-20).

O teletandem tem sido desenvolvido, na UEPB, desde 2014, e foi tema do estágio de pós-doutorado (com bolsa PNPd, CAPES-MEC), cursado pelo coordenador do Projeto, Fábio Marques de Souza, entre 2015 e 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc da UFPE com pesquisa a respeito da mediação, com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, do complexo processo de ensino-aprendizagem de português e espanhol como línguas estrangeiras/adicionais no contexto da integração latino-americana.

O projeto interinstitucional “INTERCULT: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem” é uma atividade colaborativa entre a Universidade Estadual da Paraíba, Instituto Federal da Paraíba, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Universidad Nacional de Rosario e *Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta – Argentina*, que visa à promoção do intercâmbio linguístico-cultural entre os alunos em português e espanhol como línguas adicionais. São, nesse sentido, formadas duplas, acompanhadas por um mediador, para o intercâmbio linguístico cultural via tecnologias visando, portanto, possibilitar, com o suporte das TDIC, a potencialização da competência comunicativa intercultural dos participantes e criar espaços virtuais de coprodução de conhecimento crítico.

Os principais objetivos do Projeto Intercult – UEPB são:

- i) Proporcionar, aos participantes, o contato com diferentes tecnologias e formas de letramento presentes na sociedade contemporânea em rede;
- ii) Promover intercâmbios linguísticos e culturais via práticas em *tandem* mediadas pelas TDIC;

- iii) Despertar, nos envolvidos, o desejo de aprender e ensinar línguas por meio de situações que apresentem a língua em uso;
- iv) Ser um dispositivo para a melhoria da competência comunicativa dos participantes.

Dessa maneira, além de promover o acesso da comunidade envolvida a oportunidades reais de interação na língua-alvo, as atividades desenvolvidas incluem a participação de monitores e a orientação de pesquisas de iniciação científica. Pretende-se também disseminar a temática por meio de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), monografias de cursos de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado, visando aproximar os envolvidos ao universo da pesquisa acadêmica.

O projeto de extensão compreende o linguístico como elemento essencial no processo de integração regional e, dessa maneira, o espanhol e o português são pensados como línguas adicionais multidimensionais e interculturais de forma a promover uma integração que considere a América Latina como uma construção cultural, histórica, política e não somente uma construção geográfica.

Como a atuação do Teletandem no projeto Intercult é recente, não há ainda muitas pesquisas sendo desenvolvidas. Entretanto, além da nossa pesquisa de mestrado, dentre outras, podemos destacar a pesquisa da Ana Caroline Pereira da Silva que está em fase de conclusão e tem como título: “Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais”. A investigação busca observar as contribuições obtidas a partir do uso e da produção dos textos multimodais no desenvolvimento de habilidades linguísticas em Português e em Espanhol como línguas adicionais no contexto do teletandem. A referida pesquisa terá como produto final um Guia de aprendizagem colaborativa para professores e estudantes de línguas adicionais: Espanhol e Português, contendo orientações de como organizar experiências de ensino-aprendizagem através do teletandem.

É válido mencionar também um aplicativo desenvolvido por um participante do Intercult – UEPB, Aldemi Severino da Silva. O aplicativo está em fase de aprimoramento e busca apoiar atividades dos participantes do projeto de

teletandem na UEPB. Ele já se encontra disponível na plataforma digital *Google Play*.<sup>11</sup>

Destarte, o desenvolvimento de atividades para aprendizagem colaborativa via Teletandem pode possibilitar, ao corpo acadêmico e de pesquisa da UEPB, nortes para a compreensão e contribuição, no sentido de favorecer as discussões sobre Teletandem no Brasil e no Nordeste. O projeto busca também formar novas parcerias com instituições do Brasil e fora dele, a fim de disseminar o teletandem e promover colaborativamente novas oportunidades de ensino e pesquisa.

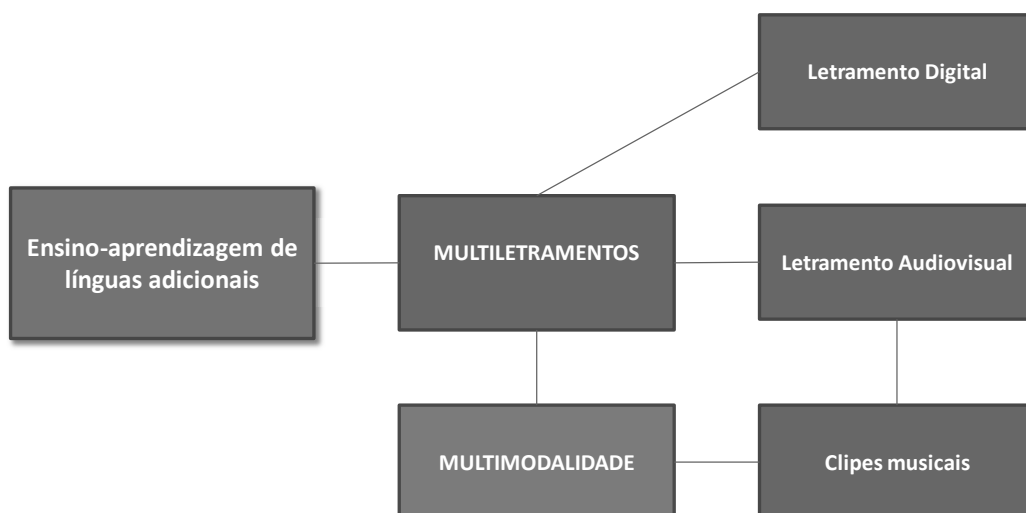
---

<sup>11</sup> *Google Play* é um serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, filmes, programas de televisão, músicas e livros, desenvolvido e operado pela *Google*.

## **CAPÍTULO III: MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE**

Neste segundo capítulo teórico, nos aprofundamos em algumas ramificações ligadas à linguística aplicada e versamos, mais especificamente, sobre aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, com destaque para os multiletramentos (uma abordagem conceitual das formas diversas de letramento). Discutimos, então, de maneira ainda mais pontual sobre os letramentos digital e audiovisual, e ainda abordamos a multimodalidade como questão também relevante na perspectiva dos multiletramentos. E, a partir de todos esses levantamentos teóricos, refletimos a respeito do clipe musical como recurso multimodal e potencializador de representação cultural.

Figura 10 – Multiletramentos e Multimodalidade



Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.1 Os multiletramentos

É interessante pensar que, ao longo do tempo, várias sociedades e culturas buscaram definir e nomear práticas de leitura e escrita, resultantes dos sistemas de escrita, geralmente mais avançados. Dessa maneira, podemos compreender a

noção de letramento como a apropriação da leitura e escrita em contexto social, através de um processo significativo, sem neutralidade, apoiado em práticas de leitura e escrita. Atualmente, podemos agregar ao conceito de letramento, a noção dos multiletramentos, observando o envolvimento de diversos recursos, construção de sentidos e rotatividade, sejam eles impressos, digitais, imagéticos, gestuais ou espaciais (SOARES, 2012).

A partir dos levantamentos teóricos de Hemais (2015a, p. 225), podemos observar um recorte da trajetória da formação das nomenclaturas e termos ligados aos novos conceitos de multiletramento:

O termo *multiletramento* foi cunhado em um encontro de pesquisadores da linguagem, de diversas nacionalidades (*The London Group*), ocorrido na Inglaterra, em 1994. O conceito proposto pretende ir além da acepção de *letramento* ao deixar de se referir, exclusivamente, ao domínio das habilidades de leitura e escrita, para incluir a competência em outros modos de comunicação. Segundo esses novos parâmetros, uma pessoa *multiletrada* é capaz de operar em ambientes onde variadas modalidades de comunicação coocorrem e de atribuir significado a mensagens veiculadas pelas mais diversas formas de linguagem.

Podemos perceber que ao longo do tempo, os conceitos atrelados ao letramento foram ganhando outros modos conforme foram acontecendo os avanços na comunicação, na interação social, nas ressignificações dos contextos, dos métodos e dos meios que a sociedade foi encarando e assimilando. Ao olharmos para o ambiente escolar podemos observar claramente essas transformações.

Outrossim, para Rojo; Moura (2012), diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que diz respeito ao apontamento para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, sendo elas valorizadas ou não, de um modo geral, o conceito cunhado nas sociedades para multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidade que estão presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica.

Em virtude disso, podemos afirmar que não dá mais para termos os mesmos olhares para o ensino de línguas adicionais que tínhamos há vinte, trinta ou quarenta anos. Novos moldes e modos vão surgindo e, há um caminho muito fluido de

transformações que refletem diretamente na maneira como escrevemos, como lemos, como interpretamos, como nos comunicamos.

Segundo o que ainda pontua a autora anteriormente citada, o termo “multiletramentos” está ligado a muitos outros conceitos e práticas:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são recorrentes em apontar para eles algumas características consideradas importantes: eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)); eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hiperímias). (ROJO; MOURA, 2012, p. 10)

Quando apotamos o clipe musical no contexto de teletandem como objeto de investigação, estamos cientes de que o clipe se encaixa perfeitamente nesse perfil dos multietramentos. É o som, é a luz, é a cor, é a letra, é a cultura, é a conexão, é a interação, é a descentralização. Tudo isso e muitos outros aspectos podem ser refletidos e experimentados a partir de um recurso que pode contemplar e produzir uma grande diversidade de linguagens.

Nesse sentido, Silva (2014) traz afirmações que dialogam com as ideias de Rojo; Moura (2012), quando pontua que a noção de multiletramentos deve ser abrangente, englobando as concepções de conhecimento linguístico-discursivo associado ao conhecimento visual, espacial, digital e posicionamento crítico. São eles necessários à sociedade atual, uma vez que espera-se que o sujeito não seja apenas um repetidor, mas capaz de agir para uma transformação significativa da sociedade em que vive. As ações desse sujeito podem ocorrer socialmente por meio do uso das linguagens, interagindo, construindo significados ideacionais, interpessoais e textuais.

Em concordância, entendemos que esse sujeito que socialmente passa por diversas mudanças linguísticas, sociais e tecnológicas é constantemente desafiado a não ficar inerte na correnteza da contemporaneidade. Diante disso, Dias (2012) acrescenta que a pessoa multiletrada da era digital deve contemplar múltiplas

habilidades, conhecimento multicultural, comportamentos ajustados aos diferentes contextos para exercer seus direitos e deveres de cidadão no presente e no futuro. Podemos inferir, dessa forma, que essa capacidade de multiletramentos que o indivíduo pode adquirir ultrapassa as esferas das linguagens, mas pode refletir na maneira como ele interage e alicerça a sua própria vivência.

Dessa maneira, conforme asseguram Coscarelli; Kersch (2016), o trabalho com multiletramentos remete a duas perspectivas: o uso das tecnologias digitais e a diversidade linguística e cultural, podendo a esfera local dialogar com a esfera global. As autoras defendem que é preciso preparar os alunos para essa (nova) compreensão da linguagem, o que passa pela Pedagogia dos multiletramentos. São novos letramentos, novos alunos, novos cenários. É essa procura pela capacidade individual e coletiva de engajamento que cada aluno deve ter. É preciso compreender os novos rumos, as novas formas e buscar uma aprendizagem inteligente e objetiva mediante aquilo que já faz parte do nosso cotidiano.

Em conformidade, Rojo; Moura (2012) ainda afirmam que a sociedade em que vivemos espera que as pessoas sejam capazes de guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e também do que é desejável, que sejam engajadas, com habilidades para buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com civilidade. Sendo assim, destacamos que a aprendizagem virtual e colaborativa que o teletandem propicia, permite essa experimentação e possibilidade de liberdade.

Portanto, seguindo a observação dos levantamentos teóricos que fizemos neste subcapítulo sobre multiletramentos, percebemos que há uma necessidade latente do desenvolvimento de práticas de letramento que condigam com o ritmo de transformação social que estamos vivenciando. É preciso que olhemos para o presente e não o encaremos como um futuro distante.

### **3.2 Letramento Digital**

Temos apontado até aqui as diversas transformações que, enquanto sociedade, temos vivenciado. O que nos remete à observação desse fato não apenas em âmbito educacional, mas também no social. As novas formas de leitura, escrita, comunicação e interação estão dentro desse novo universo que construímos



e está em constante e rápida mudança. Destacamos, nesse sentido, o letramento digital ou letramentos digitais e suas contribuições nesse processo.

Dudenev, et al. (2016, p. 17) definem os letramentos digitais da seguinte maneira: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. A definição feita pelos autores nos faz pensar no letramento digital como um constructo de aspectos essenciais para a comunicação pessoal e coletiva. Torna-se impensável pensar na educação contemporânea sem a presença do letramento digital que está naturalmente dentro do contexto social dos alunos de nossos dias.

Apesar de letramento digital ser um conceito que ainda está sendo solidificado, como aponta Silva (2014), podemos associá-lo com a construção do conhecimento por meio de instrumentos digitais/virtuais, assim como utilização desses nos diversos contextos, oportunizando múltiplas possibilidades de letrar o indivíduo. Para o autor, tal conceito tem se reconfigurado devido à inserção das múltiplas ferramentas digitais, principalmente, da internet e suas interfaces e plataformas. Dessa forma, pode ser encarado como um fenômeno da contemporaneidade que também está relacionado às variadas transformações realizadas pela sociedade da informática nas práticas de escrita de mundo.

Nessa perspectiva, Hemais (2015b), em concordância com os autores supracitados, conceitua letramento digital como a apropriação e domínio de recursos chamados computacionais (incluindo os móveis), com a finalidade de usar a língua e as suas diferentes linguagens de modo a se criar e comunicar significados. O uso dos meios digitais tem sido cada vez mais comum. Por isso, o letramento nessa perspectiva torna-se também primordial ante os avanços tecnológicos.

Xavier (2007), seguindo seus levantamentos acerca dessa discussão, afirma que o letramento digital considera a capacidade dos indivíduos dominarem um contingente de informações e habilidades mentais que precisam ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, com o intuito de capacitar, o quanto antes, os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais embebido de máquinas eletrônicas e digitais.

Nesse sentido, Lins; Souza (2016) apontam que o engajamento é um fator crucial nesse processo de letramento digital. Para eles, cabe aos objetivos desse

tipo de letramento o encaminhamento dos alunos como sujeitos que tenham engajamento, poder de seleção no processo de escolha, argumentação diante da defesa de suas ideias, que sejam capazes de produzir conhecimento no que concerne na resolução de seus problemas diários.

Diante disso, entendemos que as instituições de ensino, em todas as suas veias de construção do saber e do conhecimento, devem buscar o caminho mais propício nessa jornada de desenvolvimento dos multiletramentos. Mais especificamente, sobre letramento digital, Xavier (2007, p. 138) afirma:

O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos, especialmente no que diz respeito a: velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações; verificação on-line pela Internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente em um site da grande rede, quando, por exemplo, surgir uma dúvida sobre quem teria recebido o prêmio nobel de literatura em um certo ano, cuja dúvida será resolvida acessando as informações indexadas na rede mundial de computadores; ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz; crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos da Internet.

Dessa forma, Nogueira (2014) acrescenta que a condição de ser um letrado demanda dos indivíduos algo que vai além de habilidades técnicas, pois requer o uso consciente e reflexivo das tecnologias digitais, de forma a agir como facilitadoras na produção de novas maneiras de comunicação e expressão do seu próprio modo de ser, de agir e pertencer ao mundo no qual estão inseridos.

Em adição, Dudeney, et al. (2016, p. 17) afirmam que:

Tendo em vista de se desenvolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego na economia pós-industrial de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto complexo de letramentos digitais à sua disposição.

Os autores deixam claro que, como professores, nossa tarefa é ajudá-los no desenvolvimento de suas habilidades e estratégias de modo a fazerem o máximo com suas possibilidades digitais. É o processo de mediação que se tem discutido.

Nessa perspectiva, Dudeney, et al. (2016) defendem, conforme podemos visualizar no quadro a seguir, que os estudantes necessitam adquirir quatro tipos de letramento digital. O primeiro diz respeito ao uso da linguagem para comunicação, incluindo utilização de celulares; o segundo visa a busca como também a filtragem de informação; o terceiro está relacionado às conexões como a participação em redes sociais, além de outros tipos de conexão; e o quarto refere-se ao (re)desenho/remix, que inclui atividades como usar editor de imagens, inserir voz ou legendas em um filme com outro sentido, fazer montagens de textos e imagens, entre outros.

Tabela 2 – Quadro dos letramentos digitais

Complexidade crescente <<<<<<		<b>Primeiro foco:</b> <b>Linguagem</b>	<b>Segundo foco:</b> <b>Informação</b>	<b>Terceiro foco:</b> <b>Conexões</b>	<b>Quarto foco:</b> <b>(Re) desenho</b>
	*	Letramento impresso			
	**	Letramento em SMS			
		Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	***		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
		Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
	****		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	*****	Letramento em jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
		Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: Dudeney, et al. (2016, p. 21)

Nogueira (2014, p. 157) também sugere que os letramentos digitais vão além dos aspectos técnicos e tecnológicos ou a subutilização da tecnologia em caráter educativo. Nesse sentido, o autor aponta que os níveis de Letramento Digital podem

reunir-se nos seguintes parâmetros: Cada nível de Letramento Digital reúne os seguintes parâmetros:

**LD Funcional** – (1) Fins educacionais, (2) Convenções sociais, (3) Discursos especializados, (4) Atividades gerenciais e (5) Impasses tecnológicos;

**LD Crítico** – (1) Cultura de design, (2) contextos de uso, (3) forças institucionais e (4) representações populares; e, por fim,

**LD Retórico** – (1) Persuasão, (2) deliberação, (3) reflexão e (4) ação social.

A autora sugere, dessa forma, que em cada nível de Letramento Digital os sujeitos devem tomar posicionamento como usuários competentes, questionadores informados e produtores reflexivos das TDIC, de modo a compreendê-las como instrumentos, artefatos culturais e mídia hipertextual.

Conforme os levantamentos dos teóricos anteriormente suscitados, podemos compreender que o letramento digital trata-se de um processo latente, tendo em vista a era tecnológica e digital que vivenciamos, mas ao mesmo tempo complexo e integrado, uma vez que pode somar-se a outros letramentos e modos, no sentido de tornar-se efetivo nesse contexto não apenas educacional, mas também em uma esfera pessoal e social. Ao passo que destacamos um tipo de letramento no que se refere ao ensino e aprendizagem, oportunizamos o diálogo com outros meios e estratégias.

Em confirmação ao que temos discutido, Souza (2016) conclui que para que práticas de ensino e aprendizagem de línguas possam ser desempenhadas com qualidade no contexto tecnológico em que estamos inseridos, faz-se necessária a apropriação de funções diversas no campo do letramento digital. Dessa maneira, reforçamos a validade do uso da internet como proposta de ambiente de aprendizagem por ser algo cada vez mais presente na vida dos educandos.

### **3.3 Letramento audiovisual**

Temos inserido, até então em nossas discussões, questões sobre os multiletramentos e suas contribuições, não apenas em termos educacionais, mas também englobando a esfera social. Consideramos, assim, fazer esses apontamentos com vistas ao embasamento teórico de nossa pesquisa. É imprescindível discorrermos sobre o letramento audiovisual e suas implicaturas no

processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, uma vez que, dentre outros letramentos, esse é foco de nossa pesquisa.

Posto isto, compartilhamos inicialmente da afirmação de Nogueira (2014) quando defende que a produção audiovisual pode favorecer aos jovens, gerando oportunidades de expressão, representação e participação mais ativa das diferentes culturas a partir de suas próprias vivências. Sendo assim, destacamos alguns levantamentos teóricos com o intuito de ampliarmos ainda mais a discussão de aspectos que circundam o letramento audiovisual.

Locatelli e Rosa (2013) concebem a linguagem audiovisual como uma junção dos elementos sonoros e visuais, como a própria palavra já sinaliza. Diz respeito a uma forma de comunicação que é direcionada a dois sentidos humanos, ou seja, a visão e a audição. Podemos compreender, nesse sentido, o letramento audiovisual como a habilidade de conhecer, apropriar-se e dominar uma linguagem que permite ir além do que está explícito, a partir da interpretação de elementos verbais ou não verbais, produções cinematográficas, televisivas ou da internet, mas que possuam, essencialmente, configuração a partir da imagem e do som.

Nesse sentido, ainda sobre a linguagem audiovisual, Coutinho (2006, p. 26) atesta:

A linguagem audiovisual é a que mais diretamente emerge da realidade e, portanto, dela se origina. Podemos dizer que a linguagem audiovisual expressa a realidade na sua dimensão espaço-temporal, ou seja, naquilo que a realidade é tempo e espaço, juntos e separados. Muitas questões se colocam quando pensamos nesses dois aspectos da realidade.

A partir das colocações acima, podemos inferir que estamos cercados de linguagens audiovisuais. Na nossa comunicação natural com o meio social, no cotidiano de nossas casas, em nosso ambiente de trabalho, no lazer que desfrutamos, na TV, na internet. Em todos os lugares podemos vivenciar esse contato com o audiovisual.

Em virtude disso, é válido pensar, conforme atesta Cavicchioli (2015), que no nascimento da linguagem audiovisual sua apresentação se dá por códigos específicos (como os movimentos de câmera e montagem, tempo, espaço, palavra e som) e não específicos (iluminação – direta ou refletida –, vestuário, cenário, entre outros). Para a autora, em meio à busca humana por capturas de movimento para

construção de uma linguagem audiovisual, hoje vivemos numa "sociedade da imagem", em evolução constante. Isso nos permite pensar em uma dimensão multimídia ao passo em que não ocorre uma ruptura entre os meios de comunicação a partir de uma definição isolada de cada um. Dessa forma, o audiovisual se mostra como um meio e uma linguagem muito significativa, e seu uso no âmbito educacional pode ultrapassar os limites técnicos enquanto ferramenta.

Em consonância com essas inserções, Meneses; Souza (2016) sugerem que a utilização do audiovisual como um recurso didático pode favorecer a oportunidade de encontros com o outro, bem como com sua cultura e língua. Pode ainda propiciar ao aluno uma visualização de realidades, muitas vezes, desconhecidas e distantes, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. É como se o estudo das linguagens por meio da perspectiva do audiovisual funcionasse como um par de óculos permitindo enxergar com maior nitidez as múltiplas realidades que nos cercam.

De acordo com Coutinho (2006, p. 29), "a educação, como prática social, e a escola, como o lugar onde a educação acontece de maneira sistematizada, sempre buscaram nas tecnologias disponíveis recursos que pudessem dar à educação certa qualidade e consistência, seja na utilização da lousa ao computador". Tem sido um desafio constante para as esferas educacionais a utilização dos recursos audiovisuais e midiáticos a favor da educação.

Em concordância, seguindo a ideia dos teóricos supracitados, Lins; Souza (2016, p. 55) destacam a seguinte afirmativa:

Os recursos audiovisuais virtuais são artefatos tecnológicos virtuais, são artefatos tecnológicos de incontestável importância para o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDIC, no contexto de teletandem, uma vez que permitem a interação linguística dos integrantes de línguas adicionais de maneira mais dinâmica e atrativa, além de permitir mostrar e compartilhar com o parceiro elementos culturais de seu país.

Reforçamos assim, conforme pontua Pires (2010, p.288) que "no contexto da educação para as mídias, a produção não é um fim em si. Os jovens se apropriam da linguagem midiática para expressar suas ideias e sentimentos de forma criativa ou por meio da Arte." Em virtude disso, os educandos fazem o uso da mídia também para comunicação, sem se deterem ao fazer meramente técnico. Nesse processo é

preciso haver uma relação dialógica entre professor e aluno e entre os próprios alunos numa dinâmica de interação constante.

### **3.4 Multimodalidade**

Hemais (2015) conceitua a multimodalidade como a combinação de mais de uma linguagem na comunicação. Trata-se de um fenômeno que já tem sido percebido há vários séculos com estudos em áreas como comunicação visual, artes e design e linguística. A multimodalidade versa com os multiletramentos. Os textos multimodais podem contribuir para práticas multiletradas.

Para Oliveira; Dias (2016), a multimodalidade é o nome dado à recente diversidade de recursos semióticos para composição de textos impressos ou digitais, que se inserem nas interações através da linguagem oral ou escrita. Para as autoras, mesmo nas mais simples interações face a face, os textos são dotados de mais de um modo de representação, configurando-se como um constructo de gestos, expressões faciais, imagens, sons e o texto verbal. A comunicação interpessoal, nessa perspectiva, ultrapassa o que é material e elabora seu significado a partir de diferentes modos de representação. E, isso se dá, justamente por essa gama de recursos que podemos perceber em um texto, assim, propiciando múltiplas formas de leituras.

Lemke (2005) reforça essa concepção quando atesta que a multimodalidade refere-se à combinação ou integração de diversos sistemas de sinais ou sistemas de recursos semióticos, tais como linguagem, representação, gesto, matemática, música, entre outros. Diz respeito à tecnologia material por meio da qual os sinais do sistema são realizados ou instanciados.

Nesse sentido, Cani; Coscarelli (2016) acrescentam que a multimodalidade é uma questão em expansão que tem ocorrido a partir dos meios de informação e comunicação. Os textos multimodais exigem do leitor habilidades para lidar com múltiplas linguagens, semioses e modos, para deles fazer sentido. Dessa maneira, é imprescindível a interface com o visual, ora, gestual, tátil e outros recursos semióticos na constituição de gêneros textuais que circulam socialmente. Sendo assim, cada vez mais vamos ver a presença de textos multimodais em nosso

cotidiano, tendo em vista a fluidez que a comunicação, especialmente a digital, tem tido nos últimos anos.

No que diz respeito à discussão sobre a multimodalidade, Hemais (2015a, p. 32) ainda destaca o seguinte:

Como diz o nome, a multimodalidade é caracterizada pela presença de mais de uma modalidade de linguagem, ou seja, a co-presença de vários modos de comunicação. O que é importante assinalar é que os modos interagem na construção dos significados da comunicação oral, e cada modo contribui para os significados de acordo com sua capacidade de criar significados. O texto verbal em um anúncio, por exemplo, cria parte dos significados por meio de escolha dos elementos gramaticais e lexicais que expressam os conteúdos. De modo diferente, a foto de uma celebridade num anúncio constrói parte dos significados por meio da organização espacial e do olhar da pessoa que está na foto. O verbal e o visual se complementam e potencializam os efeitos de sentido para o leitor.

De acordo com essas pontuações, destacamos que a multimodalidade ou a produção, leitura de textos multimodais, exige mais de um elemento/modo em sua composição. Essa demanda está diretamente ligada aos novos modos de comunicação e linguagem que estamos construindo enquanto mundo globalizado e em constante avanço tecnológico.

Com base nesses posicionamentos, mais uma vez, retomamos a pujante necessidade das instituições educacionais atentarem e irem ao encontro das provocações múltiplas que ora surgem. De acordo com Nogueira (2014), atualmente, o grande desafio da escola é a libertação dos grilhões de um paradigma educacional tradicional no qual a reprodução e a transmissão do conhecimento dominam, passando a exercer o papel de mediadora e incentivadora de práticas de leitura e escrita num contexto digital fortemente influenciador, marcado pelo trânsito de culturas e linguagens diversas que se cruzam fora do seu domínio, enquanto que na escola parece predominar a cultura oral e impressa.

Para Ribeiro (2016) não dá mais para ficar apenas o texto oral e escrito. Há muito mais no que podemos pensar e fazer. A autora destaca ainda a importância de criar, planejar, selecionar recursos que vão além do lápis ao computador mais atualizado. É preciso conhecer linguagens e os modos de dizer, sem deixar de lado os efeitos de sentido desejados.



### **3.5 Clipes musicais como recursos multimodais e potencializadores de representação cultural**

Como já destacamos, podemos ter, em nossos dias, diversos recursos que podem ser pedagogicamente úteis e eficazes. Desta feita, com os grandes avanços que temos tido no campo tecnológico, encontramos cada vez mais possibilidades para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem.

Diante disso, destacamos o clipe musical ou videoclipe como uma ferramenta audiovisual e multimodal, além de configurar-se também como um mecanismo potencializador de representação cultural. Inicialmente, concebemos o videoclipe como um filme de curta duração e em suporte eletrônico. Geralmente, o clipe ilustra uma música e/ou apresenta o trabalho de um artista.

A figura a seguir ilustra nossa concepção. Podemos visualizar o clipe a partir de uma plataforma digital. Isso mostra como o recurso é disseminado em nossos dias. Enquanto há duas décadas, o clipe era divulgado exclusivamente na televisão, hoje, a grande maioria das exibições se dá através da internet. Podemos citar, por exemplo, plataformas como *YouTube* e *Vevo*, que revolucionaram a forma como os videoclipes são vistos e divulgados. Tais *sítes* permitem que o indivíduo tenha o conteúdo à sua disposição em múltiplos dispositivos. Essa variedade de tamanhos influencia na relação entre o corpo e o dispositivo, interferindo na percepção e na fruição dos videoclipes, que podem ser vistos em celulares, modernos televisores, etc.

Na ilustração também podemos ver símbolos que representam elementos cruciais na composição de um vídeo musical, imagem, som, música, vídeo. Entretanto, a estrutura dos clipes tem mostrado formas e dinâmicas cada vez mais inovadoras.

Figura 11 – O videoclipe



Fonte: Elaborado pelo autor

Posto isto, e compreendendo a riqueza de elementos que um clipe pode agrupar, aprofundamos nossa concepção acerca da natureza do videoclipe. Nesse sentido, compartilhamos a afirmação de Barboza (2015, p. 13):

O videoclipe além de ser, por natureza, um formato comercial que dialoga desde o seu princípio incerto com a estratégia de comunicação de bandas e cantores, sobretudo, é um formato de ampla abertura e experimentação. E, por isso, talvez, seja o produto audiovisual que mais está na borda entre o artístico e o comercial e que sabe lidar com uma aproximação entre essas formas. Apesar da existência de uma enorme camada produtiva que replica as formas consagradas de sucesso (por exemplo, clipes em que a banda ou artista canta a canção ao longo do vídeo, ou narrativas que apresentam de modo literal a letra das músicas), por outro lado, algumas bandas ou cantores buscam no videoclipe uma forma de produzir diálogo com as novas formas artísticas e/ou com as novas mídias.

Em concordância, acreditamos que o clipe musical tem esse poder persuasivo e atraente descrito pelo autor supracitado. Tal característica é de fundamental relevância quando projetamos um processo de ensino e aprendizagem. Ao utilizar-

se do clipe como instrumento mediador o aluno pode ser atraído pela temática, pelo som, pelas cores, imagens, etc.

Ainda sobre o clipe musical, Sedeño Valdellós (2007) assegura que tem como característica uma capacidade de sedução, concentrando sua mensagem em um objeto. Esse objeto absoluto é exibido por uma cena de início hiper-realista, com o auxílio de uma fotografia de alta qualidade, códigos visuais, mudanças de plano, ângulos da câmera, iluminação, ou seja, permitindo a troca de imagens em um processo como infinito e, tudo, ao ritmo da música.

Em virtude disso, podemos destacar que o clipe musical é um recurso de linguagens múltiplas. Assim, não está limitado apenas ao audiovisual, pois pode apresentar recursos diversos como visuais, linguísticos, sonoros, imagéticos, tipográficos e culturais. Essa gama de modos que podem ser concebidos através do clipe musical pode propiciar ao leitor/espectador um posicionamento crítico no uso da linguagem para criar e comunicar significados.

Sendo assim, Mozdzenski (2012), em confirmação com o que defende Sedeño Valdellós (2007), aponta os elementos que orquestram um discurso multimodal, comum aos clipes musicais:

Tabela 3 – Elementos que compõem um clipe musical

<b>Textos verbais essenciais:</b>	letras das canções (canção = letra + melodia);
<b>Textos verbais acessórios:</b>	por exemplo, diálogos incidentais ou elementos textuais gráficos integrantes das imagens do próprio videoclipe;
<b>Componentes paratextuais:</b>	créditos e textos informativos que acompanham marginalmente os clipes, inseridos pelos canais televisivos, tais como nome do artista, título da canção e do álbum, gravadora, diretor do vídeo, logotipo do canal, etc.;
<b>Música:</b>	organização melódica, rítmica e harmônica das canções;
<b>Sons eventuais:</b>	ruídos e efeitos sonoros como, por exemplo, sons de motor de carro, trovões, pássaros cantando, etc.;
<b>Imagem:</b>	cor, iluminação, angulação e velocidade de câmera, montagem e edição, layout da tela, e uma série de outros modos semióticos imagéticos que lhe são característicos.

Fonte: Mozdzenski (2012, p. 14)

Na Tabela 4, podemos observar os vários elementos que compõem um clipe musical. Ao observarmos a descrição de cada aspecto, é possível compreender que a combinação de todos esses elementos encontrados nos clipes musicais possibilita uma abordagem de alcance muito mais abrangente e podem ser combinados de diversas maneiras. As representações que um videoclipe pode mostrar são infinitas. Não se limitando apenas à letra, música ou artista, mas também pode expandir conceitos, significados e símbolos, através de suas composições.

Nessa perspectiva, Sedeño Vadellós (2007) também defende que, por meio dos clipes musicais, ideologias e modos de comportamento criam estereótipos e referências que podem ser sociais e culturais vitais. Há, nesse sentido, uma efetiva aproximação não apenas da linguagem, mas também dos aspectos e contextos socioculturais que permitem o compartilhamento de elementos culturais do país da língua-alvo.

Destarte, essa composição multifacetada de mediação por meio dos clipes musicais está relacionada ao que já sinalizamos como pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, Ormond (2016, p. 35) pontua:

A pedagogia dos multiletramentos abarca práticas que fazem parte das culturas vivenciadas pelos alunos, linguagens e gêneros que são comuns no seu cotidiano. Busca interpretar os contextos sociais e culturais tendo em vista uma prática transformadora. O objetivo é aprender a relacionar-se com o mundo e a refletir sobre ele de uma maneira diferente da habitual, que já não nos traz muitos significados. Os letramentos multissemióticos propõem a leitura e a produção textual em diversas linguagens e semioses (verbal, oral, escrita, musical e imagética). Portanto, se faz necessário trabalharmos não apenas com os textos impressos, mas também com as mídias analógicas e digitais.

Desta maneira, o clipe musical engloba todos estes multiletramentos. Sua construção é rica em elementos multimodais que dialogam de forma abrangente com as múltiplas linguagens que podem ser concebidas. Enxergamos no clipe musical um recurso mediador, de capacidade de estímulo e representação, e que pode contribuir para o processo de aquisição/aprimoramento das línguas adicionais. Assim, os países dos interagentes de teletandem, bem como suas línguas e culturas, podem de maneira fluida ser abordados nos clipes, exercendo a função de ponto de partida para a comunicação e para os multiletramentos.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

Seguimos neste capítulo analisando como aconteceu a aprendizagem na perspectiva do letramento audiovisual. Através da análise das respostas geradas e das interações, objetivamos verificar como o clipe musical pode contribuir no contexto da aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais. Dessa maneira, buscamos responder às perguntas que nortearam a nossa investigação e apontamos outras questões para pesquisas posteriores.

Para análise dos dados, alteramos os nomes dos interagentes por orientação ética. Trabalhamos, ao longo da pesquisa, com duas parcerias de interagentes. Dupla 1: Antônio (Brasileiro) e Samuel (Argentino); Dupla 2: Amanda (Brasileira) e Isabel (Argentina).

#### 4.1 Questionário Inicial

A partir da análise desse questionário inicial, podemos melhor compreender o contexto linguístico-cultural dos interagentes e visualizar questões iniciais importantes com relação aos objetivos/expectativas dos interagentes em relação às interações de teletandem. Sendo assim, discorreremos as respostas<sup>12</sup> deles ao questionário, que pode ser consultado nos Apêndices C e D.

Inicialmente, pedimos para que fizessem uma autoavaliação a respeito de suas habilidades na língua-alvo. De acordo com as Tabelas 5 e 6, em um primeiro momento, percebemos que o nível de domínio da língua-alvo por parte dos brasileiros é maior que o dos Argentinos. Contudo, essa diferença não compromete o andamento das interações conforme verificamos em outras análises ao longo da pesquisa.

Tabela 4 – Conhecimento da língua-alvo dos interagentes brasileiros

<b>INTERAGENTES BRASILEIROS</b>				
<b>LÍNGUA ESPANHOLA</b>				
<b>HABILIDADES</b>	<b>FALA</b>	<b>AUDIÇÃO</b>	<b>LEITURA</b>	<b>ESCRITA</b>
<b>Antônio</b>	BEM	BEM	BEM	BEM
<b>Amanda</b>	BEM	BEM	BEM	BEM

Fonte: Elaborado pelo autor

<sup>12</sup> As respostas ao questionário foram mantidas em sua forma original, por isso, podem conter erros ortográficos, gramaticais, de digitação e ausência de acentuação.

Tabela 5 – Conhecimento da língua-alvo dos interagentes argentinos

<b>INTERAGENTES ARGENTINOS</b>				
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>				
<b>HABILIDADES</b>	<b>FALA</b>	<b>AUDIÇÃO</b>	<b>LEITURA</b>	<b>ESCRITA</b>
<b>Samuel</b>	POUCO	POUCO	BEM	POUCO
<b>Isabel</b>	POUCO	POUCO	POUCO	POUCO

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme visualizamos na tabela seguinte, a primeira pergunta para os interagentes, indagamos: Qual a importância de se estudar a língua espanhola/portuguesa?

Tabela 6 – A importância de estudar Português/Espanhol

<b>RESPOSTAS DOS BRASILEIROS</b>		<b>RESPOSTAS DOS ARGENTINOS</b>	
<b>ANTÔNIO</b>	<b>AMANDA</b>	<b>SAMUEL</b>	<b>ISABEL</b>
É de grande importância para o crescimento intelectual e cultural”.	“É importante porque podemos interagir com outras pessoas e assim conhecer aspectos culturais de outros locais”.	“Crea oportunidades para conocer a nuevas personas”.	“por mi carrera de turismo”

Fonte: Elaborado pelo autor

Observando as respostas dos brasileiros na Tabela 7, identificamos o reconhecimento do valor de se estudar a língua espanhola/portuguesa e seus efeitos na vida de quem o faz. Apesar de assim como os brasileiros, os interagentes argentinos terem dado respostas sucintas, conseguiram expressar como o português pode ser relevante para suas relações pessoais e profissionais. Tais posicionamentos podem estar relacionados às questões históricas e sociais existentes entre Brasil e Argentina. O espanhol, por sua vez, é a língua predominante no continente sulamericano – desde a colonização da Espanha na maioria dos países vizinhos. Já o português representado do Brasil tem sua relação

com Argentina, em especial, não apenas por questões históricas, mas por meio de suas culturas, economia e turismo.

Em seguida, indagamos se os interagentes já haviam estado em algum país da língua-alvo e qual país gostariam de visitar. Como podemos observar, todos os interagentes, brasileiros e argentinos, deram resposta negativa. Entretanto, os brasileiros expressaram o desejo de visitar países de língua espanhola, a exemplo de: Chile, Argentina, Espanha e México. Por outro lado, apenas um dos argentinos manifestou interesse em visitar o Brasil. Como já ressaltado, o turismo é algo muito forte entre os dois países. A capital argentina, Buenos Aires, por exemplo, é anualmente visitada por dezenas de milhares de brasileiros. O Brasil, por sua proximidade com a Argentina, também recebe uma grande quantidade de turistas argentinos, especialmente nos estados da região Sul.

Tabela 7 – Experiência com países da língua-alvo

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“Não, gostaria de visitar Espanha, Argentina e Chile.”	“Não. Mas gostaria de conhecer Espanha, México, Argentina...”	“No.”	“No. Me encantaria conhecer Rio de Janeiro.”

Fonte: Elaborado pelo autor

.Perguntamos aos interagentes: Com qual frequência você conversa com nativos de língua espanhola/portuguesa? De acordo com a Tabela 9, nas respostas dos interagentes, percebemos a ausência de conversação direta com nativos da língua-alvo. Essa, possivelmente, é uma das ações menos praticada por aprendizes de uma segunda língua. Entretanto, a experiência de conversar com um nativo da língua-alvo é algo que o teletandem pode proporcionar. Nesse sentido, a partir das interações via internet e *webcam*, os interagentes podem ampliar o contato e ter oportunidades de avançar em suas competências.

Tabela 8 – Frequência de conversa na língua-alvo

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“nunca”.	“às vezes”.	“nunca”.	“nunca”.

Fonte: Elaborado pelo autor



Lançamos a seguinte pergunta aos interagentes: Qual das habilidades linguísticas (audição, fala, leitura e escrita) você tem mais dificuldade para desenvolver? Conforme podemos perceber na tabela seguinte, entre os interagentes há diferentes posicionamentos quanto às habilidades que mais têm dificuldade para desenvolver. Ao estudarmos uma língua, é natural que ao longo do percurso as dificuldades apareçam. Uns afirmaram ter mais dificuldade nas habilidades de escrita e audição, enquanto outra mencionou fala. As dificuldades podem estar relacionadas a diversos fatores, entre eles, a questão social e educacional de cada aprendiz.

Tabela 9 – Dificuldades nas habilidades da língua-alvo

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“escrita”.	“audição”	“todas”	“Hablar, como me sale trato de hablar”

Fonte: Elaborado pelo autor

Na tabela 11, indagamos também: Qual das habilidades linguísticas (audição, fala, leitura e escrita) você tem mais facilidade para desenvolver? Já quanto à habilidade que mais tem facilidade, verificamos que os brasileiros mencionaram a escrita, enquanto os argentinos destacaram a fala. Compreendemos que cada um, no seu contexto e experiências, pode desenvolver melhor uma ou outra competência. O telentandem, por sua vez, pode contribuir no desenvolvimento de não apenas uma competência, mas de todas elas, uma vez que contempla múltiplas formas de linguagem.

Tabela 10 – Facilidades nas habilidades da língua-alvo

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“leitura”.	“A leitura”.	“Hablar”.	“Escuchar y hablar”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na sexta pergunta, questionamos: Costuma assistir filmes/vídeos pela internet? Que tipo de filme/vídeo você costuma assistir? De acordo com a tabela a

seguir, podemos destacar que todos os interagentes têm constante contato com o audiovisual. Seja por meio de filmes ou vídeos da internet, tanto os brasileiros como os argentinos demonstram utilizar-se de filmes/vídeos em seu dia a dia para fins diversos. Com a facilidade de acesso aos dispositivos digitais, esta prática é cada vez mais comum. Seja na TV, em *tablets*, computadores ou *smartphones*, a experiência com produções audiovisuais é algo que está no cotidiano das pessoas, especialmente dos jovens.

Tabela 11 – Experiência com filmes/vídeos na internet

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“sim, costumo assistir series e filmes épicos e desenho animado”.	“Sim. De ficção científica, romance, ação, terror”.	“Musicales”.	“videos en youtube sobre gramática”.

Fonte: Elaborado pelo autor

De forma ainda mais específica acerca do audiovisual, indagamos: Costuma assistir clipes musicais na internet? Que tipo de clipes musicais você costuma assistir? As respostas geradas por esse questionamento revelam que além de vídeos e filmes, os interagentes também assistem clipes musicais, conforme podemos verificar na Tabela 13. Pontuamos esse contato comum aos interagentes, embora em diversos gêneros, uma relação cotidiana com esse recurso audiovisual que é o clipe musical, o qual está no centro de nossa pesquisa. Com a internet à mão, isso é cada vez mais forte.

Vejamos as afirmações dos interagentes:

Tabela 12 – Gosto por clipes musicais

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“músicas”.	“Sim. De músicas gospel”.	“Videos de rock”.	“bailables”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Também indagamos: Você costuma ouvir músicas? Que tipo de músicas você costuma ouvir? Percebemos que existe uma relação com a música por parte dos

interagentes, assim como acontece com os vídeos. De acordo com as respostas que podem ser verificadas na tabela seguinte, os elementos vídeo/música apresentam-se como algo presente no cotidiano, tanto dos argentinos como dos brasileiros. Isso é relevante no que diz respeito ao audiovisual, uma vez que pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem a partir das experiências com clipes musicais. A partir dos dados gerados pela indagação é possível traçar um perfil imaginário de cada um dos participantes.

Tabela 13 – Audição de músicas na língua-alvo

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“todos os tipos”.	“Sim. Gospel”.	“Rock”.	“romantica y movida”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na penúltima pergunta, questionamos o seguinte: Você usa a internet para estudar espanhol/português? De que forma? A Tabela 15 nos mostra que a internet constitui-se um recurso pertinente à aprendizagem da língua-alvo. Com diferentes estratégias, os interagentes se utilizam cotidianamente da internet para avançar no processo de aperfeiçoamento do português e do espanhol. Com grande recorrência, os estudantes do espanhol e do português têm buscado mediação da aprendizagem por meio das plataformas da internet. Há inúmeros *sites* voltados para o ensino de idiomas. Todavia, a proposta de aprendizagem virtual e colaborativa do teletandem vai além da maioria dessas plataformas, proporcionando ao interagente experiências mais completas de ensino e aprendizagem.

Tabela 14 – Uso da internet para estudo da língua-alvo

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“sim, através de app, livros e redes sociais”.	“Sim. Para pesquisar e registrar informações”.	“Con diccionarios, videos, audios y redes sociales para interactuar con personas de todo el mundo”.	“Si, veo videos donde explican gramatica y escucho algunas conversaciones”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Acerca do Teletandem, lançamos uma última pergunta: Quais suas expectativas (objetivos) com a participação neste projeto? E o que você espera, quanto à sua aprendizagem da língua espanhola/portuguesa e quanto à colaboração na aprendizagem do outro colega participante? Percebemos que os interagentes objetivam não apenas adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos linguísticos, mas também culturais, conforme podemos conferir na Tabela 16. Eles conseguem enxergar na dinâmica do Teletandem uma oportunidade de atingirem os objetivos traçados. Conhecer a língua, costumes, cultura, estabelecer relações de amizade e conversar com um nativo, são algumas das metas colocadas pelos participantes e que podem ser contempladas pela experiência de mediação com clipes musicais, além do letramento audiovisual.

Tabela 15 – Expectativas de aprendizagem

RESPOSTAS DOS BRASILEIROS		RESPOSTAS DOS ARGENTINOS	
ANTÔNIO	AMANDA	SAMUEL	ISABEL
“pretendo adquirir para poder aplicar em sala de aula e também contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa do meu colega”.	“Meu objetivo é obter mais conhecimento sobre a língua e seu uso, também algumas palavras novas e novos costumes”.	“Espero poder aprender y compartir conocimientos culturales y establecer una buena amistad”.	“mi objetivo es aprender a hablar correctamente portugués a traves de este proyecto que me recomendo mi profesora de portugués .Y me encanta la idea de hacerlo con un nativo.”

Fonte: Elaborado pelo autor

É comum que o interagente crie expectativas a partir de suas crenças sobre o teletandem, sobre com quem vai interagir, sobre o país de quem interage. A respeito disso, Telles; Maroti (2006, p. 1103) pontuam:

Cada aluno que pratica teletandem, além de trazer consigo as crenças referentes ao modo de aprender línguas estrangeiras – sua “cultura de aprender”, traz, também, os estereótipos do país e o valor que dá à língua-alvo e à cultura na qual ela é falada. Tais crenças

entram em interação a partir do momento dos primeiros contatos entre os parceiros que iniciam um processo de teletandem. Esses parceiros habitam, portanto, espaços físicos, culturas e línguas diferentes. Tais espaços não necessariamente se delimitam por meras dimensões geográficas. Cada um é constituído por crenças de suas respectivas culturas. Assim, as crenças de ambos os praticantes de teletandem se modificam, na medida em que o espaço virtual de contato do teletandem é por eles modificado.

Diante disso, podemos enxergar o teletandem com um ambiente de construção, desconstrução e reconstrução. A partir do momento em que o interagente imerge na cultura e na língua do outro, torna-se passivo de modificar-se em seus conceitos, crenças e conhecimentos. Pode ainda minimizar suas dificuldades e potencializar as facilidades nas competências comunicativas. Além disso, a partir da mediação com o videoclipe o interagente pode ampliar seus conhecimentos, percepções e concepções na perspectiva do audiovisual, bem como dos multiletramentos.

## 4.2 As interações

A análise dos dados gerados nas interações se deu a partir da busca pelas respostas das perguntas que norteiam nossa pesquisa. No que tange, mais especificamente, às sessões de teletandem entre os pares participantes, destacamos trechos das conversas que correspondam especialmente às questões culturais e linguísticas, que expressam relação com atividades com clipes musicais realizadas pelos alunos e, que direcionaram as interações, além do *feedback* dado pelos interagentes após cada interação.

Abordamos alguns destaques das interações acerca da questão cultural. As duplas em suas sessões de teletandem foram direcionadas, inicialmente, pelas atividades alternativas que foram propostas na disciplina gerada na plataforma *Moodle*. Contudo, os interagentes tinham liberdade para fluírem a conversação conforme a temática que julgassem pertinente. Nesse sentido, nos tópicos a seguir, inserimos alguns trechos de diálogos<sup>13</sup> realizados ao longo das interações.

---

<sup>13</sup> As conversas foram mantidas em sua forma original, por isso, podem conter erros ortográficos, gramaticais e de digitação e ausência de acentuação, buscando fidelidade às falas dos interagentes.

#### 4.2.1 As primeiras impressões culturais

Neste primeiro tópico, verificamos como a questão cultural está presente nos diálogos da dupla 2, no que tange às primeiras impressões. Além disso, relacionamos as respostas do *feedback* desses interagentes sobre a interação que participaram.

Nesta sessão, vários temas são abordados como: visitar o Brasil e Argentina, mate (bebida típica da Argentina), carnaval, danças/ritmos do Brasil e Argentina. Os interagentes fazem comparações, conforme os aspectos culturais dos países vão surgindo na conversação.

##### Excerto 01

- 1 **Amanda:** Aí, vienes conocer Brasil algún dia, non? Todo, todo Brasil.
- 2 **Isabel:** Sí. Tengo. Quiero.
- 3 **Amanda:** És muy bonito. Las personas son muy agradables. Algunas,
- 4 personas muy gentiles también.
- 5 **Isabel:** Sí. [pausa] [Imcompreensível]
- 6 **Amanda:** Yo quiero um dia también conocer Argentina, pero ahora [pausa].
- 7 Yo tengo muchas ganas pero me falta dinero.  
(Interação 1 – Dupla 2 – Português/Espanhol – 03/08/2017)

Podemos compreender como natural o desejo de visitar um país cuja língua nativa é a que se está aprendendo. Quando Amanda pergunta se Isabel quer conhecer o Brasil, na sequência da resposta positiva de Isabel, Amanda expressa seu ponto de vista sobre a paisagem geográfica do país – “És muy bonito” – como também dos brasileiros – “Las personas son muy agradables”. Esse destaque, que Amanda traz em sua fala, revela alguém que se sente bem ao falar do Brasil e, além disso, instiga, fazendo uma propaganda atrativa para sua parceira. Essa identificação cultural é muito importante em um contexto de aprendizagem colaborativa de línguas nacionais, pois quando alguém ensina sua língua não deve limita-se apenas ao conteúdo gramatical, mas precisa caminhar por um leque de outros aspectos que estão atrelados à língua, dentre elas, a cultura.

Como destacamos antes, o teletandem, sendo um modo de aprendizagem colaborativa, pode propiciar maiores possibilidades de troca e imersão, uma vez que agrega a si recursos de áudio, imagem, vídeos, *links*, etc. No excerto seguinte,

destacamos o momento em que Amanda visualiza algo que sua parceira Isabel está tomando. Nesse trecho, vemos o visual impulsionando o diálogo.

#### Excerto 02

- 1 **Amanda:** Que és?
- 2 **Isabel:** Mate.
- 3 **Amanda:** Cómo?
- 4 **Isabel:** Mates és uma bebida. [Imcompreensível].
- 5 **Amanda:** No. No te escucho.
- 6 **Isabel:** Mate. [pausa] Mate. [pausa]
- 7 [...]
- 8 **Amanda:** Puedes repetir, por favor?
- 9 **Isabel:** Eso és mate. Eso és hecho de hierba. Hierba com agua caliente.
- 10 **Amanda:** Se parece con una bebida que tenemos aqui em Brasil, em parte
- 11 sul de país. Se llama Chimarrón.
- 12 **Isabel:** Tiene gente que toma com azúcar para dar el sabor. Tiene gente que
- 13 lo toma amargo.

(Interação 1 – Dupla 2 – Português/Espanhol – 03/08/2017)

A bebida que Isabel tinha consigo despertou a curiosidade de Amanda. Nesse sentido, Isabel descreve o teor daquela bebida e explica de que é feita. Podemos perceber que ao ouvir a descrição da parceira, Amanda automaticamente relaciona a bebida à outra que é comum no Sul do Brasil, o chimarrão. Essa associação de significado, a partir da cultura, de alguma maneira, aproxima e potencializa a compreensão do contexto cultural do parceiro e a aquisição do vocabulário.

Essa associação também pode ser encontrada na primeira interação da Dupla 1 – Antônio e Samuel. Em sua primeira atividade de *feedback*, Antônio descreve ter acrescentado ao seu vocabulário, dentre outras expressões, a palavra “mate”. Isso revela o quanto um elemento pode ser fortemente associado a uma região, cultura ou povo. Tanto no diálogo da Dupla 1 como no da Dupla 2, a bebida foi mencionada. Da mesma maneira, segundo o *feedback* dado por Samuel, o seu vocabulário foi expandido com a expressão “cuscuz com charque”. O “cuscuz com charque” é uma comida típica da região Nordeste, assim como o “mate” está para a região de Salta. É interessante percebermos como a culinária se destaca na caracterização de uma determinada região ou povo. Assim como a língua é um elemento de representação cultural, a comida de um povo também pode refletir essa mesma característica.

No trecho a seguir, o diálogo gira em torno do “Carnaval” e de danças típicas da região Nordeste e da região de Salta. O Carnaval é um símbolo cultural do Brasil.

Essa temática também foi abordada em uma atividade proposta para interagentes argentinos. De alguma maneira, o direcionamento temático das atividades contribuiu para a discussão dentro da conversação.

### Excerto 03

- 1 **Isabel:** Você vai a carnaval? A São Paulo? Você foi?
- 2 **Amanda:** Não, eu nunca fui?
- 3 **Isabel:** Não?
- 4 **Amanda:** Tem o carnaval em São Paulo e tem o do Rio de Janeiro, que eles
- 5 são muito competitivos. Né? Pra ver qual é o mais bonito, mas eu nunca fui.
- 6 Eu nunca saí da Paraíba para outro estado.
- 7 **Isabel:** Ah!
- 8 **Amanda:** Eu acho bonito carnaval, mas eu não gosto tanto não. Eu prefiro
- 9 forró.
- 10 **Isabel:** Não? Que és forró?
- 11 **Amanda:** É uma dança aqui do Nordeste, da região Nordeste, da Paraíba, do
- 12 Brasil. É uma dança que é em casal, em dos, de dos em dos.
- 13 **Isabel:** Solamente en pareja?
- 14 **Amanda:** Sim. És en pareja. Se dança en pareja. No sei explicar muy bien,
- 15 pero és bonito.
- 16 **Isabel:** Ah. Que lindo!
- 17 [...]
- 18 **Isabel:** A cá en Salta, la dança típica és folclore.
- 19 **Amanda:** Sim. És folclore. Cómo és?
- 20 **Isabel:** Se dança en pareja o en grupo.
- 21 **Amanda:** Como se vestem para essa dança?
- 22 **Isabel:** O folcores és [pausa]. Eu não sei como explica-lo. Se baila en pareja,
- 23 vestido com la roupa de la region.
- 24 [...]
- 25 **Amanda:** No carnaval daqui que passa na televisão, que a gente vê, eles se
- 26 preparam aqui quase o ano inteiro. Não é uma festa que acontece do dia para
- 27 a noite. É uma festa que eles se preparam oito meses antes do carnaval
- 28 acontecer. Então, é tudo muito preparado. Os carros alegóricos.
- 29 **Isabel:** [incompreensível]
- 30 **Amanda:** Cómo?
- 31 **Isabel:** Há muitas escolas, escolas de samba?
- 32 **Amanda:** Sim. Tem muitas escolas de samba. Elas se preparam o ano
- 33 inteiro. E elas têm as pessoas que dançam dentro da escola que são
- 34 famosas também, às vezes. As pessoas famosas daqui, os cantores, os a...
- 35 as atrizes. E a escola também decide homenagear, né? Sempre alguém
- 36 importante. Então, tem um tema todo ano para cada escola, que eles fazem
- 37 uma competição para ver qual é a escola que tem o enredo mais bonito, a
- 38 dança mais bonita,entendeu?
- 39 **Isabel:** Sim.

(Interação 1 – Dupla 2 – Português/Espanhol – 03/08/2017)



Inicialmente, Amanda é questionada por Isabel acerca do carnaval de São Paulo. Muito embora seja uma festividade que acontece em todo o Brasil, com diferentes roupagens, o carnaval tem seu maior destaque internacional nos grandes centros, São Paulo e Rio de Janeiro. Isso se dá porque a mídia brasileira cobre com mais intensidade as comemorações dessas cidades. Diante disso, a imagem que os estrangeiros têm do Carnaval circula em torno daquilo que eles veem a partir das publicações da mídia.

Em um primeiro momento, Amanda revela não participar do carnaval, mas expressa admiração pela beleza da festividade. Após o diálogo sobre danças típicas, a interagente retoma o tema carnaval na linha 25. Mesmo sendo alguém que não está diretamente inserida no contexto carnavalesco, Amanda consegue descrever, de maneira genérica, características da festividade que acontece no Rio de Janeiro e em São Paulo.

A exposição dos elementos que compõem o carnaval é buscada por Isabel quando pergunta: “Há muitas escolas, escolas de samba?”. Em sua resposta, Amanda descreve como alguém que se alimenta de informações dadas pela mídia. Como ela não participa e nem conhece de perto, e também por estar geograficamente distante dos centros mencionados, ela responde de maneira geral. Podemos perceber que a interagente Amanda se detém ao carnaval de São Paulo e do Rio de Janeiro e não faz menção ao carnaval de outras partes do país como Salvador, com seus trios elétricos, ou de Recife, com seus blocos de rua.

A partir do tema carnaval, surge outro assunto na conversa entre as interagentes: Amanda diz: “Eu acho bonito carnaval, mas eu não gosto tanto não. Eu prefiro forró”. Com essa frase, e com a indagação de Isabel, sobre o que é forró, Amanda relata que é uma dança característica de seu estado e região. Do outro lado, Isabel também expõe a dança típica de seu estado, folclore. Ao longo da conversa, ambas vão caracterizando as danças/os ritmos típicos de seus contextos culturais. Assim como acontece com a culinária, as danças típicas podem constituir um símbolo cultural de uma determinada região. Essa troca cultural aconteceu não apenas nesta, mas também em todas as outras interações. Cada interagente tem oportunidade de mostrar a sua cultura e suas opiniões também a respeito dos aspectos culturais de seu país.

#### 4.2.2 As Festividades

Durante este tópico, destacaremos os diálogos dos pares de interagentes sobre as festividades de seus países ou região. Os parceiros descrevem como acontecem as festas típicas de suas ciudades. Ao longo da análise, também versaremos com as respostas dos interagentes às fichas de *feedback*.

##### Excerto 04

- 1 **Antônio:** Qual é la festividad más polular de su país?
- 2 **Samuel:** De mi país? La festividad más importante [incomprensível]... [pausa].
- 2 En mi país la festividad más importante é la... [incomprensível] Fiesta de
- 3 la Independencia
- 4 **Antônio:** Isso. La festividad?
- 5 **Samuel:** Por lo menos, en mi provincia, que é Salta...
- 6 **Antônio:** Sí.
- 7 **Samuel:** É... la festividad muy importante, una que é dentro de poco, que se
- 8 llama Milagro.
- 9 **Antônio:** Milagro?
- 10 **Samuel:** Sí.
- 11 **Antônio:** Cómo é?
- 12 **Samuel:** És Milagro. Sería un homenaje al Señor y la Virgen del Milagro.
- 13 **Antônio:** Ah. Sí. És uma fiesta religiosa?
- 14 **Samuel:** Sí.
- 15 **Antônio:** Entiendo.
- 16 **Samuel:** Ocurre muñisima gente de todo el país.
- 17 **Antônio:** Todo país.
- 18 **Samuel:** Solamente para ver los peregrinos.
- 19 **Antônio:** La Fiesta Del Milagro. Não é isso?
- 20 **Samuel:** Sí.
- 21 **Antônio:** Aqui no Brasil, tenemos várias festividades. Por ejemplo, yo voy hablar
- 22 de mi ciudad, que é Campina Grande. Tenemos una festividad que é São
- 23 João. Yo no sé en español cómo hablaria. São João, que é por ejemplo,
- 24 Tenemos las comidas típicas. És el maior São João del mundo é a cá en
- 25 Campina Grande. No sei se ló conoces.
- 26 **Samuel:** No, no [incomprensível].
- 27 **Antônio:** Viene gente de todo, todo el mundo cá. Después, yo voy enviar
- 28 Algunas, fotos para que usted mire. Ah.. tenemo la, tenemos por ejemplo, en las
- 29 escuelas, las crianças, lós niños brincam, danza la cuadrilla. És muy rica la
- 30 cultura del São João. Tiene el Carnaval, pero yo creo que Carnaval en Uruguay
- 31 é maior del Mundo, si no estoy engañado. Mas tenemos también el Carnaval.
- 32 Pero a cá en la region que yo vivo, é más el São João. Aí, tenemos algunas
- 33 comidas típicas. Por ejemplo, é canjica, temos várias outras comidas, por
- 34 ejemplo milho, que yo creo que aí é maíz. Se habla assim, né? És maíz.
- 35 **Samuel:** Cuando se hace la fiesta?
- 36 **Antônio:** És en junio. Milagro ocurre en que mes?
- 37 **Samuel:** Milagro ocurre en septiembre.

**38 Antônio:** Ah, és en septiembre.

(Interação 2 – Dupla 1 – Português/Espanhol – 19/08/2017)

Ao ser indagado por Antônio sobre a festa mais popular da Argentina, Samuel tem como maior referência a “Fiesta de la Independencia”. Assim como em muitas nações que estiveram, por séculos, sobre o domínio de seus países colonizadores, esta é uma data importante também na Argentina. Esse dia é comumente marcado pela lembrança do dia em que o país ganhou o *status* de independente. Todavia, no diálogo com Antônio, Samuel destaca uma festividade que parece ser a mais marcante de sua cidade, província.

A “Fiesta de Milagro”, de acordo com as colocações do argentino, é a festa mais importante de sua província. Diferentemente da Festa da Independência, que tem uma origem histórica e política, a Festividade de Milagre tem um caráter religioso, o que reflete, entre outras coisas, a influência católica naquela região. Dessa maneira, vemos o destaque para duas celebrações populares: Festa da Independência, com abrangência nacional; e a Festa de Milagre, com um alcance regional.

Do lado brasileiro, Antônio destaca também duas festividades: o São João e o Carnaval. A primeira festa apresentada pelo brasileiro, o São João, é uma festa de maior impacto regional, porém, com repercussão nacional. Antônio descreve essa festividade e dá detalhes e características de como ela acontece, uma vez que ela é realizada fortemente em sua cidade, Campina Grande, considerada por muitos como a maior do mundo nessa época. O São João, como o nome mesmo sugere, tem origem religiosa, ganhando aos poucos características populares.

Também citada por Antônio, o Carnaval é uma festa de grande popularidade no Brasil, como já discutimos anteriormente. Entretanto, podemos perceber na conversa entre os interagentes da Dupla 1, o destaque feito por Antônio sobre o Carnaval. Mesmo sendo uma celebração de grandes proporções no Brasil, não é de origem brasileira e nem única. Antônio destaca o Carnaval do Uruguai como sendo o maior do mundo. Assim como acontece em outros países, o carnaval vai tomando forma e características regionais e locais.

Na sequência, destacamos um trecho em que as interagentes da Dupla 2 também descrevem as festividades mais populares do Brasil e da Argentina. É interessante percebermos que, mesmo em contextos semelhantes, os interagentes

podem divergir em suas respostas e descrições, uma vez que a visão que possuem sobre sua própria cultura pode ser construída a partir de diversos fatores.

#### Excerto 05

- 1 **Amanda:** Qual é la fiesta más popular de Argentina?
- 2 **Isabel:** Tenemos en enero la festividad de Jesús María, festividad de folclores
- 3 más grande que tiene en toda Argentina, donde van artistas de todas las
- 3 partes del país, cantar en este festival, donde realiza también Doma, Doma
- 4 de cavallos. Conoces?
- 5 **Amanda:** En enero?
- 6 **Isabel:** En enero.
- 7 **Amanda:** És la más popular?
- 8 **Isabel:** Sí. Tenemos dos. El festival de Cosquín y Jesús María.
- 9 **Amanda:** Jesús María.
- 10 **Isabel:** Los dos festivales más grandes del país.
- 11 **Amanda:** Cómo es Jesús María?
- 12 **Isabel:** Jesús María é uno. El folclore y otro de Cosquín.
- 13 **Amanda:** Coquin?
- 14 **Isabel:** Cosquín.
- 15 **Amanda:** Coquin.
- 16 **Isabel:** Cosquín – C-O-S-Q-U-Í-N – Cosquín.
- 17 **Amanda:** Ya estás a tomar el mate, no? [risos]
- 18 **Isabel:** [risos] Ese festival, todos festivales, toda la gente está tomando mate,
- 19 a parte de vino. Las personas se sientan para tomar porque son festivales
- 20 muy familiares.
- 21 **Amanda:** Cuando te preguntar, qual é las fiestas conmemorativas que
- tenemos aqui, usted puedes dizer: Carnaval, São João, Natal.
- 22 **Isabel:** Natal?
- 23 **Amanda:** Natal. Navidad. Natal e Ano Novo.
- 24 **Isabel:** Ano Novo?
- 25 **Amanda:** Año Nuevo.
- 26 **Isabel:** Que faz em Natal.
- 27 **Amanda:** Natal é la Navidad. Comemoramos o nacimiento de Jesus Cristo.
- 28 **Amanda:** La.. as famílias se reúnem, toda a família se reúne em algumas
- 29 casas. Nos reunimos e fazemos uma ceia.
- 30 **Isabel:** Hum.
- 31 **Amanda:** Ceia de Natal, que é una cena.
- 32 **Isabel:** Igual que a cá. Fazemos também.
- 33 **Amanda:** Sim, sim.
- 34 **Isabel:** Fazemos o mesmo.
- 35 **Amanda:** Natal para nosotros y Navidad para ustedes. E o Ano Novo é igual
- 36 el Año Nuevo.
- 37 **Isabel:** Sí, é lo mismo.
- 38 **Amanda:** És ló mismo. Aqui nós temos o costume. Alguma pessoas de...
- 39 dizemos assim: Vamos rompero ano.
- 40 **Isabel:** Ah!
- 41 **Isabel:** Romper.
- 42 **Amanda:** O ano.

### 43 Isabel: O ano.Ok.

(Interação 2 – Dupla 2 – Português/Espanhol – 19/08/2017)

Na conversa entre a brasileira e a argentina podemos perceber que, ao ser questionada sobre a festa mais popular da Argentina, a interagente Isabel traz como resposta a Festa de Jesus Maria. Diferentemente da resposta dada por Samuel ao brasileiro, Isabel destaca uma festividade religiosa que para ela é a maior da Argentina, pois reúne artistas de todas as partes do país, além de atividades diversas.

Outra festa bastante popular na Argentina, conforme destacou Isabel, é o Festival de Cosquin. Para ela, a Festa de Jesús Maria e o Festival de Cosquín são as duas maiores celebrações que acontecem na Argentina. Podemos perceber que Isabel, ao contrário de Samuel, não considera a Festa da Independência como a mais importante do país.

Figura 12 – Conversação da Dupla 2



Fonte: Elaborado pelo autor

Algo interessante no diálogo entre as interagentes foi, novamente, a observação feita por Amanda quanto à bebida que estava sendo tomada por Isabel, o mate, conforme podemos visualizar na figura acima. A brasileira questiona: “Ya estás a tomar el mate, no?”. A pergunta feita pela interagente reflete uma percepção

visual e uma associação cultural do cotidiano de sua parceira de interação. De forma positiva, Isabel destaca como o mate também está presente nas festividades mencionadas por ela: “Ese festival, todos festivos, toda la gente está tomando mate, a parte de vino. Las personas se sientan para tomar porque son festivos muy familiares”. Essa afirmação reforça a característica que o mate tem enquanto elemento presente no cotidiano e na cultura dos argentinos.

Amanda, por sua vez, cita novamente Carnaval como uma das festas mais populares do Brasil. Entretanto, a interagente também destaca o São João. Assim como Antônio, a brasileira também considera a festividade importante para a cultura do país, inclusive citando para a parceira como referência para as festividades brasileiras mais celebradas pela população. Amanda também explica como festas universais, como Natal e Ano Novo, são comemoradas no Brasil.

A realização de festividades é algo bastante comum na tradição ou cultura de um povo. Seja em esfera nacional, regional ou local, as festas populares marcam e refletem muito a maneira como vive um determinado grupo, povo ou nação. As celebrações podem ter influências religiosas ou não, contudo, podem constituir-se como um aspecto cultural relevante no contexto em que acontecem. É interessante perceber que estas celebrações têm maneiras semelhantes de serem comemoradas no Brasil e na Argentina. Nos diálogos destacados neste tópico é possível perceber essa aproximação, tanto dos interagentes brasileiros quanto dos argentinos sobre o tema. Na medida em que as conversas foram ganhando fluidez, os participantes conseguiram expor suas expressões e deixar informações peculiares sobre esse aspecto cultural.

#### 4.2.3 As florestas

Entre outros assuntos abordados durante as interações, apresentamos, a seguir, um trecho em que o conteúdo suscitado também revela algumas impressões culturais. Ao mesmo tempo, observamos como o conteúdo reflete em outras questões que podemos ver durante o diálogo das interagentes brasileira e argentina.

Excerto 06

- 1 **Amanda:** La Floresta Amazônica, já ouviste hablar de ella? Yo creo que
- 2 sí.
- 3 **Isabel:** Poco [incompreensível]

- 4 **Amanda:** La Floresta Amazônica é a maior del mundo. No sé que  
 5 solamente en Brasil, pero en otros países también. És... tiene, muchos,  
 6 muchos animales. Tribus. Se llama tribus indígenas?  
 7 **Isabel:** Sí. A cá también  
 8 **Amanda:** Actualmente, hay um comentario que la Floresta Amazônica no  
 9 pertencerá más a Brasil. Yo creo que sea esta. Por causa de presidente  
 10 actual. Yo se que és muy larga, muy compleja el bioma. Y que tiene mucha  
 11 cultura. Yo no sé si ya escuchaste hablar sobre los ritmos musicales de  
 12 amazônia.  
 13 **Isabel:** No, no. Los que?  
 14 **Amanda:** Los ritmos musicales.  
 15 **Isabel:** Los que?  
 16 **Amanda:** Los el ritmos, ritmos musicales.  
 17 **Isabel:** Los ritmos musicales, si.  
 18 **Amanda:** Sí.  
 19 **Isabel:** Algo, algo ya senti. Pero no sei mucho de eso. No sei mucho.  
 20 Nosotros también tenemos selvas a cá. Selva amazônica. Que también  
 21 son constituídas por tribus indígenas.  
 22 **Amanda:** Sí.  
 23 **Isabel:** Y esas tribus están cambiando las tierras por el gobierno. El  
 24 gobierno quiere apropiarse de esas tierras.  
 25 **Amanda:** Sí.  
 26 **Isabel:** Entonces, ellos [incomprensível] todos en frente de la casa del  
 27 gobierno en Buenos Aires.  
 28 **Amanda:** Sí, esta... esta situación...  
 29 **Isabel:** El gobierno quiere llevar su tierra [incomprensível]... Ellos no  
 30 quieren pero la selva que nosotros tenemos en Salta. És ló único pulmón  
 31 que tiene en Salta. La Selva Chaqueña, que están con la provincia de  
 32 Chaco.

(Interação 3 – Dupla 2 – Português/Espanhol – 02/09/2017)

A interagente brasileira questiona se a argentina já ouviu falar sobre a Floresta Amazônica. Esse questionamento também apresenta o que é considerado um símbolo natural da geografia brasileira. O debate sobre a Amazônia ou Floresta Amazônica é trazido ao diálogo que, de alguma forma, foi direcionado por uma das atividades propostas.

Ao descrever sobre a Floresta Amazônica, a interagente Amanda expõe os elementos que ela considera pertencerem-na. Ao mesmo tempo, a brasileira traz à tona uma preocupação que ela julga ser corrente sobre população. Apesar das incertezas aparentes, ela faz uma associação entre o elemento “Floresta Amazônica” com as possíveis ameaças políticas que este importante símbolo natural e cultural está sujeito. Essa afirmação da interagente revela um pouco do contexto político-administrativo atual do Brasil.

Durante a conversa entre as interagentes, Isabel também descreve uma questão semelhante em sua região. Ela também revela ter uma floresta em sua província e que conflitos entre o governo e a população indígena têm acontecido. A Argentina se posiciona pela preservação da Floresta, que ela afirma ser o único “pulmão” de sua província.

Diante disso, é possível perceber que, mesmo em lugares e países distintos, questões ambientais suscitam conflitos e interesses políticos. Essas questões também provocam posicionamentos e discussões no meio da população. Nesse momento, podemos ver ambas as interagentes emitindo opiniões sobre seus países. O teletandem é um ambiente de liberdade para isso. Ao longo dos diálogos, mesmo que diante de temas direcionados, os interagentes podem expor seus posicionamentos e ampliar as conversas e abordagens temáticas. Quando isso acontece também há, conseqüentemente, uma prática maior das competências comunicativas: mais fala, mais audição, mais vocabulário, etc.

#### 4.2.4 Comidas típicas

Como já mencionamos anteriormente, comidas e bebidas podem ser um símbolo de representação cultural de um lugar, povo ou nação. Nos trechos das interações a seguir, analisaremos como esses aspectos foram presentes nos diálogos e como foram apresentados pelos interagentes, a partir de seus respectivos contextos culturais.

#### Excerto 07

- 1 **Antônio:** Pero, aí tenemos cuscuz. A mi me gusta mucho. No sei se llama
  - 2 cuscuz aí. Se llama? Que hace con maíz.
  - 3 **Samuel:** Ah! Cuscuz. Cuscuz con...
  - 4 **Antônio:** Que yo mandé la foto. És la masa de maíz.
  - 5 Ah! Sí, sí.
  - 6 **Antônio:** Entiende?
  - 7 **Samuel:** De arroz? Ah! Maíz.
  - 8 **Antônio:** Se hace... hacemos con agua. Coloca la agua. Entonces espera
  - 9 algun poco tempo, tiempo. Coloca sal. Entonces... Y coloca en el fogo, 15
  - 10 minutos és suficiente. És lo más simples de hacer.
- (Interação 3 – Dupla 1 – Português/Espanhol – 26/08/2017)



Nesse trecho, podemos observar quando Antônio fala de uma comida típica bastante apreciada na região Nordeste do Brasil. Ao mesmo tempo em que apresenta o prato ao parceiro, para que ele compreenda mais claramente, o brasileiro descreve a forma como a comida é preparada. Esse é um aspecto característico de um diálogo fluido.

O Teletandem permite essa dinâmica de conversa, o que amplia as possibilidades de diálogo, não apenas por linguagem oral, mas, quando cabível, também audiovisual. Podemos perceber na conversa essa característica, a partir das palavras de Antônio: “Que yo mandé la foto. És la masa de maíz...”. Ou seja, Antônio usa de um recurso visual – foto – para ajudar-lhe a descrever a comida e fazer com que seu parceiro compreenda a mensagem passada.

No fragmento seguinte, vemos um diálogo semelhante em que as interagentes da Dupla 2 também conversam sobre comidas típicas. Desta feita, elas falam sobre pratos típicos da região de Salta, onde vive a interagente argentina e sobre comidas da culinária brasileira.

#### Excerto 08

- 1 **Isabel:** Otra comida de a cá, de festival és tamal.
  - 2 **Amanda:** Cómo?
  - 3 **Isabel:** Otra comida?
  - 4 **Amanda:** El...
  - 5 **Isabel:** Tamal.
  - 6 **Amanda:** Tama?
  - 7 **Isabel:** Tamal. Así cómo sena. Tamal.
  - 8 **Amanda:** Tamal. El tamal.
  - 9 **Isabel:** Esta hecha también de maíz, lo trigo, y con carne dentro e todo en
  - 10 chala de choclo. Y lo choclo, todo el choclo en la agua. Cuando
  - 11 [incomprensível] el maíz, se siente caliente.
  - 12 **Amanda:** Eso no tenemos aqui.
  - 13 **Isabel:** Tiene una preparación bastante... Eso lleva tiempo, el tamal.
  - 14 [incomprensível]
  - 15 **Amanda:** Aqui tenemos una, una... És una parecida con las empanadas.
  - 16 Llamamos de “coxinha”.
  - 17 **Isabel:** Coxinha?
  - 18 **Amanda:** Sí. Yo creo que sea una especialidad de aqui de Brasil.
  - 19 **Isabel:** Ah! Sí. Empanada, no conoces?
  - 20 **Amanda:** És una delícia. Coxinha!
- (Interação 2 – Dupla 2 – Português/Espanhol – 19/08/2017)

A interagente Isabel apresenta o “tamal”. Segundo sua descrição, esta é uma comida comum nas festividades da Argentina. Assim como cuscuz, o tamal é feito a partir do milho. Da mesma maneira que Antônio fez no diálogo da Dupla 1, a parceira argentina faz uma descrição dos ingredientes e de como a comida típica é preparada.

Do lado brasileiro, a interagente Amanda faz associação de uma comida brasileira com uma comida apresentada em outro momento do diálogo. Para a brasileira, as “empanadas argentinas” são semelhantes às “coxinhas brasileiras”.

Podemos inferir que essa troca cultural, ao longo da conversação, é bastante relevante no processo de aquisição/aprimoramento da língua. Essa dinâmica pode possibilitar ao interagente uma imersão maior no contexto do outro, uma vez que permite ao parceiro um aprendizado junto ao nativo da língua-alvo. E, ao mesmo tempo em que dialoga, o aprendiz absorve, apresenta e compartilha os conhecimentos sociais e culturais de maneiras múltiplas.

#### 4.2.5 O açaí

Seguindo a dinâmica de análise dos tópicos anteriores, abordaremos, a seguir, um elemento que esteve presente nos diálogos das duas duplas parceiras de interagentes. O assunto suscitado foi o “açaí”. Nos fragmentos destacados, os brasileiros tentam apresentar/descrever essa fruta típica do Brasil.

#### Excerto 09

- 1 **Antônio:** Final de semana eu gosto de sair para comer açaí? Já comeu?
- 2 Açaí?
- 3 **Samuel:** Açaí?
- 4 **Antônio:** Sim.
- 5 **Samuel:** É passado?
- 6 **Antônio:** Açaí, que é uma fruta, que come a polpa.
- 7 **Samuel:** Ah! Açaí. Não.
- 8 **Antônio:** É muito saborosa com banana. É muito saboroso.
- 9 **Samuel:** Eu não sei, eu não sei como se escreve.
- 10 **Antônio:** Açaí é: A-Ç-A-Í. Eu acredito que seja. Eu vou só conferir aqui É:
- 11 A-Ç-A-Í. Com um acento em cima, “la tilde”, um acento.
- 12 **Samuel:** Açaí.
- 13 **Antônio:** Elas são muito bonitas.
- 14 **Samuel:** Ah”
- 15 **Antônio:** Você pode comer de várias maneiras. Com banana, muito, muito

16 saboroso.

17 **Samuel:** Aqui se dice: frutilla.

18 **Antônio:** Cómo?

19 **Samuel:** Frutilla.

20 **Antônio:** Frutilla.

(Interação 4 – Dupla 1 – Português/Espanhol – 02/09/2017)

O interagente Antônio inicia o trecho questionando se seu parceiro argentino já havia comido Açaí. É perceptível que, a princípio, Samuel não havia compreendido o termo que o brasileiro se referia, chegando compreensivelmente a confundir “açaí” com o passado do verbo “sair”. Desta maneira, Antônio soletra a palavra em português a fim de que o interagente argentino compreenda. Na sequência, percebemos que o brasileiro expõe suas impressões sobre a fruta brasileira, muito embora, não seja nítida a compreensão de Samuel sobre o que ele está falando. O argentino chega a pensar que Antônio refere-se a uma fruta semelhante ao morango.

Figura 13 – Conversação da Dupla 1



Fonte: Elaborado pelo autor

De modo semelhante, a brasileira Amanda também tenta apresentar à interagente argentina o açaí.

### Excerto 10

- 1 **Amanda:** Já tomaste, você já bebeu açaí?  
 2 **Isabel:** Sai?  
 4 **Amanda:** Açaí. É uma frutinha.  
 5 **Isabel:** Ah. Açaí.  
 6 **Amanda:** Açaí é uma frutinha típica do, da... lá da região da Amazônia.  
 7 **Isabel:** É...  
 8 **Amanda:** Açaí.  
 9 **Isabel:** Açaí para [incompreensível]. Açaí, que é? Que é? É também...  
 10 abacaxi?  
 11 **Amanda:** Não. Açaí.  
 12 **Isabel:** Que é Açaí? Abaca... abacate e abacaxi.  
 13 **Amanda:** É açaí.  
 (Interação 4 – Dupla 2 – Português/Espanhol – 02/09/2017)

Assim como Antônio, a brasileira Amanda pergunta à sua parceira se já havia comido a fruta de nome açaí. A interagente argentina não compreende o que sua parceira está falando. Na sequência, Amanda diz que se trata de uma fruta da Amazônia, retomando parte de uma conversa anterior. Concomitantemente, ao tentar identificar o termo, Isabel cita outros nomes de frutas em português que começam com a letra A, sendo replicada por sua parceira.

Nos dois excertos, podemos observar que o Açaí é realmente desconhecido pelos interagentes argentinos. Sendo o açaí típico da região amazônica, ainda é uma fruta que não chegou a contextos como os dos argentinos participantes. Diante disso, percebemos a particularidade da abordagem de aspectos como esses, que, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento linguístico, reforça os valores de intercâmbio cultural. Por outro lado, apresentação de elementos culturais específicos também pode instigar o outro a pesquisar, perguntar, pedir para repetir, tirar dúvidas. Em virtude disso, a construção da linguagem vai acontecendo de maneira natural e crescente com base na troca cultural.

### 4.3 Os clipes musicais e atividades correspondentes

Ao longo deste subcapítulo, analisamos as respostas dos interagentes brasileiros e argentinos. O nosso objetivo, durante a verificação dos dados gerados pelas atividades, foi responder às questões levantadas na pesquisa: a mediação com clipes musicais poderá contribuir para a aprendizagem virtual e colaborativa de clipes adicionais e também para o letramento audiovisual? Diante disso, discutimos

os resultados gerados nas atividades produzidas em língua portuguesa e em língua espanhola. Foram, então, realizadas cinco atividades com interagentes brasileiros, tendo um clipe musical para cada atividade. Do mesmo modo ocorreu com os interagentes argentinos. Todos os clipes utilizados estão disponíveis no *YouTube*.

#### 4.3.1 Actividad 1 para Interagentes Brasileiros – Argentina, te quiero

A primeira atividade (Apêndice G) direcionada para os brasileiros foi produzida a partir do clipe: “Argentina, te quiero – Marcela Morelo”. A figura abaixo mostra a parte da atividade em que o clipe exibe imagens do povo argentino nas ruas.

Figura 14 – Argentina, te quiero



Fonte: Elaborado pelo autor

Como primeira atividade para os interagentes brasileiros, foi proposto um clipe musical que contivesse imagens da Argentina, bem como de elementos que, de alguma maneira, representassem a nação. Simultaneamente, a canção que acompanhava o vídeo expressava o amor e a paixão dos nativos por essa nação.

Então, perguntamos o seguinte: “No clipe, são apresentadas diversas imagens de diferentes paisagens da Argentina. O que você sabe sobre a geografia

da Argentina?” O objetivo desse questionamento era poder instigar, por meio das imagens do clipe, uma associação com aquilo que eles já tinham ouvido falar ou conheciam sobre a geografia do país.

Nesse sentido, a brasileira Amanda respondeu: “Eu sei que Argentina é um país localizado na América do Sul. E que faz divisa com Brasil, Bolívia, Paraguai e outros países.” A resposta da brasileira foi bem genérica, apesar de trazer consigo uma afirmação pontual. A impressão inicial apresentada na resposta da interagente mostra que poucos sabemos, em termos gerais, sobre o nosso vizinho país. Apesar da proximidade e do aumento de visitantes brasileiros, a Argentina ainda não é um país que conhecemos com profundidade.

Para a mesma pergunta, Antônio apenas respondeu: “Não sei muito sobre Argentina”. De semelhante modo, vemos que o interagente desconhece sobre aspectos gerais da Argentina. Todavia, um dos objetivos dessa atividade é justamente despertar no interagente curiosidade sobre as características do país da língua-alvo. Como esta atividade está vinculada à primeira interação, é possível perceber nas outras interações que as concepções e informações sobre o país foram sendo ampliadas com a ajuda de seus parceiros argentinos.

Embora as respostas dos interagentes tenham sido sucintas, podemos verificar, durante as interações, que a atividade pôde ainda provocar diálogos a respeito do tema proposto. Todavia, até mesmo por meio do vídeo, outras questões comumente conhecidas como informações sobre clima, população, idioma, entre outras coisas poderiam ser levantadas na resposta.

Ainda nessa atividade, questionamos: “Considere o fragmento da canção: ‘Tiene un grito sagrado/liberdad’. Pode identificar uma imagem do clipe que corresponda a esta afirmação?” Ao fazermos essa indagação, buscamos provocar no interagente o uso de suas habilidades de leitura visual, de forma que conseguisse também fazer uma ligação entre a frase cantada na canção e as imagens de elementos do clipe.

Para essa pergunta tivemos as seguintes respostas – Amanda: “Eu creio que é a corrente quebrada”; Antônio: “sua bandeira”. Diante das colocações dos interagentes, podemos inferir que a habilidade proposta foi alcançada. É possível observar um sentido nas imagens trazidas para as respostas com o que a letra da canção propõe. Tanto a bandeira como a corrente quebrada são símbolos de uma

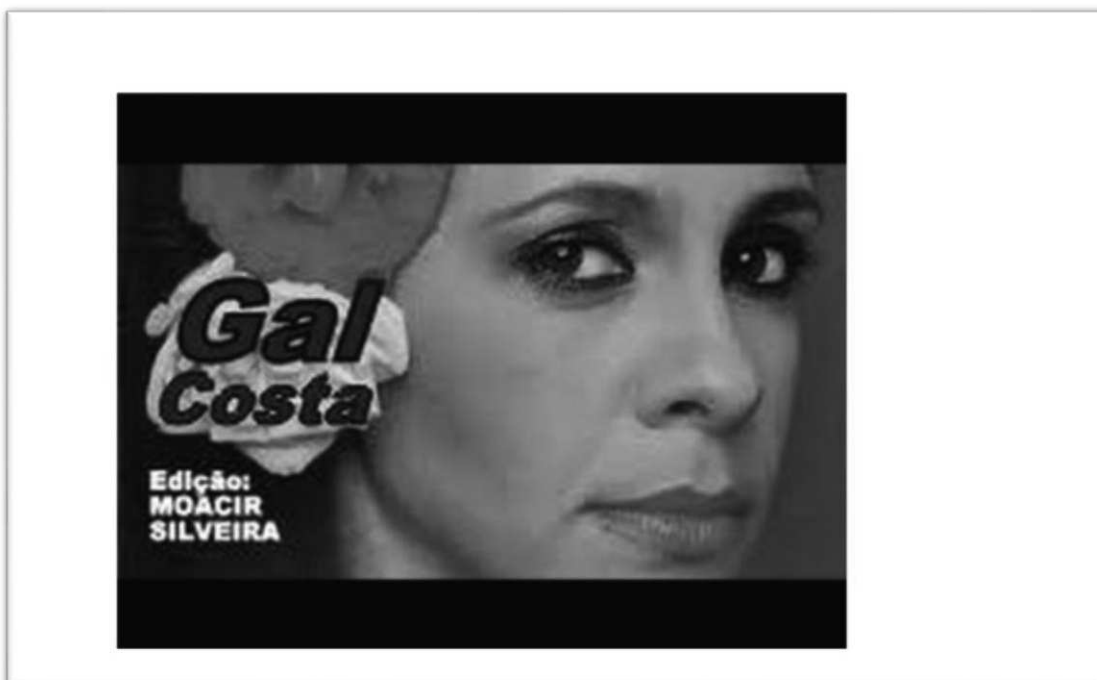
liberdade que pode ser vista por diferentes ângulos. Neste sentido, observamos o uso da linguagem visual por ambos participantes. Os elementos visuais (linha, cores, símbolos) presentes na bandeira, por exemplo, compuseram uma linguagem que pode ser associada aos aspectos sociais e políticos versados na letra da canção. Já as correntes quebradas puderam criar na percepção do interagente uma relação com aspectos históricos do país.

O teletandem permite essa imersão cultural de múltiplas maneiras. Não apenas a letra da canção, mas o som, as imagens, as impressões sociais e históricas já existentes no inconsciente do interagente, além de outros aspectos, podem formar um conjunto de competências comunicativas que vão contribuir diretamente para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

#### 4.3.2 Atividade 1 para Interagentes argentinos – Aquarela do Brasil

Da mesma maneira que os brasileiros, os interagentes argentinos realizaram atividades com clipes musicais. Na primeira delas, as perguntas são relacionadas ao clipe “Aquarela do Brasil – Gal Costa”.

Figura 15 – Aquarela do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim como na primeira atividade realizada com os brasileiros, para os interagentes argentinos propomos um tema semelhante: o Brasil. A intenção dessa atividade é também verificar, junto aos interagentes, sua visão do país de origem do parceiro, a partir das imagens e da música que compõe o clipe musical utilizado na atividade. Esta pode ser consultada no Apêndice L.

Perguntamos aos argentinos: “O Brasil é o tema da canção. Você já visitou o Brasil ou quer visitar um dia? Por quê?” A partir desse questionamento podemos observar os anseios dos interagentes em relação ao país do seu parceiro, além de provocar questionamentos acerca do Brasil durante as interações. Vejamos, então, as respostas dos argentinos:

Isabel: “Quero visitar o Brasil muito em breve porque estaria interessada em falar com as pessoas lá e conhecer suas tradições culturais, especialmente para a temporada de carnaval.” Podemos ver nas palavras da interagente uma identificação cultural. Esse desejo de conhecer o Brasil é motivado por questões que ela mesma cita em sua resposta e que revelam o conhecimento da existência de festividades, como o carnaval. No clipe, esta diversidade cultural também pode ser contemplada por meio dos vídeos e das imagens.

Samuel: “Gostaria de visitar o Brasil algum dia para viajar e conhecer novas pessoas e novas culturas.” Assim como Isabel, o interagente Samuel também é motivado a conhecer o Brasil pela diversidade cultural. Essa é uma característica que também impulsiona as pessoas a aprenderem uma nova língua, ou idioma, dos lugares que elas desejam conhecer. Ou o contrário, ao aprender a língua de um país, pode nascer o desejo de conhecê-lo e utilizar-se da língua para visitar pessoas e suas culturas.

Diante disso, ainda destacamos a seguinte solicitação para os argentinos: “Descreva alguns pontos comuns entre argentinos e brasileiros”. Mesmo com essa diversidade de cultura, é possível encontrar semelhanças entre as pessoas dos países. Apesar das diferenças geográficas e sociais, alguns aspectos comuns foram provocados nas respostas dos interagentes:

A participante Isabel respondeu: “Somos pessoas muito agradáveis, hospitaleiras”. Houve, nesse sentido, uma identificação de valores e características que a interagente julgou serem semelhantes entre os dois povos. Os elementos agradabilidade e hospitalidade são características de muitos povos latinos.



Percebemos, então, que Isabel reconhece essas propriedades em ambas as culturas.

A resposta de Samuel foi a seguinte: “Eles são simpáticos, honestos e de boas vibrações”. O interagente argentino também reconhece características parecidas entre as pessoas dos dois países. Destacamos, aqui, a expressão “de boas vibrações” que pode ser convertida na palavra “alegria”. Essa qualidade destacada pelo argentino também revela uma percepção cultural do Brasil que é comumente compartilhada por pessoas de outras culturas.

Como essa atividade foi aplicada no início do período de interações, muitos dos comentários e das respostas foram gerados a partir de primeiras impressões a respeito dos países dos parceiros interagentes. Tais apontamentos, certamente, foram reforçados ou revisados ao longo do processo de interações de teletandem, uma vez que puderam contatar, de forma mais próxima, com os nativos.

#### 4.3.3 Actividad 2 para Interagentes brasileiros – El mismo sol

Na segunda atividade com os brasileiros, apresentamos o clipe “El mismo sol – Alvaro Soler”. Assim como na primeira atividade, todas as questões tinham como base o clipe musical selecionado, conforme podemos ver no Apêndice H. Na imagem abaixo, observamos a tela da atividade destinada aos brasileiros.

Figura 16 – El mismo sol



Fonte: Elaborado pelo autor

Propomos aos interagentes brasileiros o seguinte: “Leia o trecho da canção: ‘Yo quiero que este sea el mundo que conteste/Del este hasta oeste/Y bajo el mismo sol. ¿Qué crees de la integración entre las naciones.’ Explique”. A letra da canção traz uma chamada para a relação entre as nações. Nesse sentido, buscamos obter, dos interagentes, explicações de como visualizavam a proposta que esse trecho da canção apresentava.

Então, Amanda explicou: “Eu creio que são importantes, pois temos a interação de culturas.” Como temos sinalizado, a questão cultural é um dos aspectos relevantes na apreensão de uma língua adicional e que perpassa por elementos linguísticos. Dessa maneira, percebemos que a brasileira consegue ver o destaque que a canção dá para o intercâmbio entre as nações.

Diante da questão colocada, Antônio afirmou: “É algo necessário e importante, uma vez que as pessoas, todos os dias, por razões religiosas, econômicas ou culturais, estão se afastando umas das outras”. O interagente brasileiro olhou por um ângulo diferente. Sua visão relacionou o fragmento da música para além das relações interculturais. Seu comentário chama a atenção para os entraves e conflitos interpessoais que, segundo ele, têm sido comuns. Portanto, ele consegue associar, pontualmente, os elementos destacados pela canção com o mundo que está ao seu redor.

Outrossim, questionamos: “O ritmo da música é comum nos países de língua hispânica. Este é um ritmo comum em seu país? Quais os ritmos típicos da sua nação?” O ritmo “pop latino” está presente na canção que embala o clipe musical. Como destacado na pergunta, é um ritmo comum em países de língua hispânica, especialmente os latinos. Nesse sentido, intencionamos uma análise do clipe e uma comparação com os ritmos musicais comuns no Brasil ou no contexto regional dos interagentes.

Respondendo ao questionamento, a interagente Amanda afirmou: “fornó, sertanejo, samba...” Já Antônio expôs o seguinte: “Esse ritmo não é tão comum em nosso país. Aqui temos frevo, xaxado, rap, fornó, MPB, entre outros.” O brasileiro reconhece que o “pop latino” não é típico e nem comum no Brasil. Dessa maneira, ele apresenta outros que considera integrem uma lista de ritmos característicos da cultura brasileira.

As danças, ritmos e estilos musicais podem marcar, caracteristicamente, um povo ou um lugar. Muito embora, em nossos dias, haja uma globalização muito forte, inclusive na disseminação de ritmos musicais, especialmente pela internet, o Brasil ainda preserva muitos ritmos típicos de sua cultura. Esses ritmos também compõem um cenário de identificação cultural, assim como acontece na maioria dos países latinos. Nas respostas dos interagentes, conseguimos perceber que há uma identificação com os gêneros musicais de sua região. Todavia, ambos reconhecem a importância de experimentar outros ritmos/gêneros. Geralmente, quando estamos adentrando numa outra cultura a música é algo marcante nesse processo. A observação desse aspecto também pode contribuir para o processo de letramento audiovisual. A música é também representação. E ao passo que conseguimos observar essa representatividade, é possível que associemos aos aspectos linguísticos que a circundam. Sendo assim, a interação intercultural também promove essa aprendizagem.

#### 4.3.4 Atividade 2 para Interagentes argentinos – Está chegando a hora (Abre alas)

O clipe musical “Está chegando a hora (Abre alas) – Marcelo D2” foi usado como base para a segunda atividade (Apêndice M). A seguir, a tela da atividade para os argentinos.

*Figura 17 – Está chegando a hora (Abre alas)*



Fonte: Elaborado pelo autor

Na imagem, apresentamos a interface da atividade proposta para os argentinos, que também mostra a tela do clipe abordado. A temática da música utilizada no clipe é o Carnaval. Sendo este um símbolo cultural do país, buscamos despertar, nos interagentes, ao longo da atividade, a habilidade de interpretar o clipe a partir de seus conhecimentos prévios sobre o tema e, ao mesmo tempo, relacionar os elementos visuais apresentados no clipe com aspectos de sua cultura.

A partir da temática de Carnaval, que é uma festividade popular no Brasil, resolvemos perguntar aos argentinos: “Qual é a festividade mais popular de seu país?” Com este questionamento, os interagentes puderam visitar suas próprias culturas a fim de expressarem qual a festa que julgam mais marcante no contexto cultural da Argentina.

O interagente Samuel respondeu a pergunta desta maneira: “Na Argentina, uma festividade muito popular é o carnaval de Gualeguaychu em Entre Rios”. Podemos observar, aqui, por parte do interagente, uma associação com uma festa também carnavalesca, bastante popular em uma região da Argentina. Como destacamos anteriormente, o carnaval existe em várias culturas, porém, assume, na maioria das vezes, características locais. Podemos inferir que os elementos constituintes do clipe reforçaram a assimilação entre os carnavais brasileiro e argentino. Diante dessa percepção, podemos inferir, assim como nas interações a importância que as festividades têm dentro da cultura de um país. Mesmo com a diversidade que elas podem ter, até mesmo em uma região, os elementos que compõem uma festividade, como comidas, danças, roupas, rituais, podem se tornar notáveis no processo de imersão cultural.

Isabel, por sua vez, acrescentou: “Os festivais de folclore a nível nacional nos meses de janeiro e fevereiro”. A interagente considerou outros festivais como os mais populares da Argentina. Para ela, a repercussão nacional destas festividades faz com que se tornem celebrações mais abrangentes dentro de sua cultura.

Diante disso, continuamos indagando: “Há algum elemento ou característica cultural apresentada no clipe que aproxima-se da cultura de seu país?” Mais uma vez, estimulamos os interagentes a identificarem aspectos semelhantes aos seus contextos dentro das propostas do clipe.

Dessa forma, a resposta de Samuel foi: “Os vestidos e disfarces são muitos parecidos com os vestidos de Gualeguaychu”. A identificação desses elementos

revela uma percepção pontual das semelhanças existentes entre as duas festividades destacadas, o carnaval do Brasil e o carnaval argentino. Os aspectos culturais, traduzidos no vídeo por meio das roupas, foram associados pelo interagente. Essa associação de elementos visuais também contribui para a interpretação de várias linguagens.

Outrossim, a interagente Isabel adicionou: “Aos cursos de nossa província, Salta”. Isabel afirma haver semelhança com os cursos existentes em sua província. A argentina está se referindo às agremiações que se apresentam no carnaval da cidade de Salta e que se parecem com as escolas de samba, comuns nos carnavais do Rio de Janeiro e de São Paulo.

É interessante observar que a temática “festividades” foi bastante levantada durante as interações. Podemos inferir que as abordagens, por meio dos clipes musicais, ampliaram a discussão do tema ao longo das conversações. Os clipes proporcionaram a visualização de elementos que até então poderiam apenas estar no campo da hipótese. Desta feita, observamos que os argentinos puderam reforçar ou mudar estereótipos acerca do carnaval, permitindo-lhes fazer uma ponte entre a cultura dos dois países.

#### 4.3.5 Actividad 3 para Interagentes brasileiros – Trocitos de madera

A terceira atividade, que pode ser verificada no Apêndice I, realizada com os brasileiros, se deu a partir do clipe musical “Trocitos de madera – La Yegros”. Na canção, que embala o clipe, há uma mensagem sobre questões ambientais. Tal tema foi também debatido por meio das perguntas feitas aos interagentes.

Figura 18 – Trocitos de Madera



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante disso, direcionamos aos brasileiros: “Os trajes dos participantes do clipe têm características particulares. Descreva sua percepção a respeito.” Esperamos, com essa questão, observar como os interagentes conseguem perceber as variações de cores, formas e elementos existentes nos trajes apresentados durante o clipe.

Desta feita, o brasileiro Antônio afirmou o seguinte: “me recorda a natureza e seus animais com suas cores”. O Interagente consegue perceber a intencionalidade do clipe em relacionar os elementos presentes nas roupas dos participantes com a proposta de discussão que a letra da canção traz. Essa observação revela uma composição multimodal do clipe, uma vez que, através de abordagens múltiplas, emite uma mensagem com conteúdo direcionado.

Acrescentando à discussão, a interagente Amanda coloca: “O que pode ser visto nos figurinos é a presença das cores referentes à natureza, os acessórios que recordam os animais.” Assim como Antônio, Amanda destaca a relação entre os elementos da natureza com os trajes usados no clipe. Podemos destacar, então, como o uso das cores pode fazer diferentes referências e associações. Nesse sentido, a brasileira conseguiu fazer essa ligação.

Em continuidade, ainda sugerimos: “No para de llor/Llora las penas de su tierra”. Descreva um momento do clipe que melhor ilustra a afirmação. Mais uma vez, intencionamos verificar como interagentes conseguem relacionar a letra da canção, ritmo, elementos visuais e sonoros, com a temática proposta no clipe e sua mensagem.

Então, Antônio observou: “A parte em que o cantor está deitado no solo”. O comentário do interagente traz uma observação clara da proposta da letra da canção que apresenta uma questão acerca dos problemas que afligem a natureza. O elemento destacado pelo interagente é a terra. Para o brasileiro, a figura do homem sobre o solo representa esta parte da canção.

Já para a interagente Amanda, “A parte que aparece a história da garota chorando” melhor ilustra o que diz o trecho da música. O choro tem relação com a tristeza e, automaticamente, revela o estado de indignação e crítica feita ao longo da canção. A brasileira reconhece, nas imagens do clipe, a representação do fragmento destacado.

As leituras feitas pelos interagentes mostram um processo de letramento audiovisual. Ao descreverem os múltiplos elementos do clipe e fazerem associação com a mensagem política e cultural que ele busca transmitir, os interagentes revelam domínio de habilidades importantes no campo da comunicação. As pontuações de diferentes imagens dos clipes revelam, também, a capacidade de leitura por vários ângulos.

Ainda observamos que tal temática também foi recorrente nas conversações entre brasileiros e argentinos, gerando várias discussões sobre esse assunto. Durante as interações, pudemos perceber que tanto brasileiros quanto argentinos têm posicionamentos a respeito das questões sobre a natureza, o meio ambiente e as florestas de seus países.

#### 4.3.6 Atividade 3 para Interagentes argentinos – Tic, tic, tac (Bate forte o tambor)

Na terceira atividade (Apêndice N) proposta aos interagentes argentinos, selecionamos o clipe “Tic, tic, tac (Bate forte o tambor) – Carrapicho” para guiar as questões. O clipe traz uma temática relacionada ao da terceira atividade proposta

para os brasileiros. Desta feita, o vídeo musical aborda a Amazônia como tema central. Na imagem a seguir, a tela do clipe no *YouTube*.

Figura 19 – Tic, tic, tac (Bate forte o tambor)



Fonte: Elaborado pelo autor

Sendo assim, fizemos a seguinte indagação ao interagente: “Elementos de cultura indígena também são apresentados no clipe. Há alguma região em seu país que tem a cultura indígena? Descreva.” Buscamos que, a partir desse questionamento, os interagentes pudessem assimilar os elementos visualizados no clipe com possíveis regiões e grupos da Argentina.

Diante disso, a interagente Isabel respondeu: “A selva de Chaco-Salta tem florestas de árvores frondosas, mas não tem praias.” A participante argentina conseguiu identificar, em sua região, elementos semelhantes àqueles expostos no clipe. No entanto, ela deteve-se às características da floresta e não mencionou algo sobre a cultura indígena.

Todavia, Samuel acrescentou: “Muitas culturas indígenas no meu país, eles foram removidos de suas terras pelo estado. Você quase não vê.” O interagente conseguiu mencionar a existência de diversas culturas semelhantes na Argentina. É interessante observar que, em sua resposta, o argentino levantou uma questão



política em torno do tema que também foi levantado em uma interação da Dupla 2: a remoção dos índios de sua terra por parte do governo.

Em adição, ainda direcionamos o seguinte: “A canção do clipe tem um ritmo característico da região Amazônica. Apresente um ritmo característico de uma região de seu país.” Nesse momento, os interagentes podem comparar os ritmos do clipe e das regiões de seu país. Nesse processo, é preciso observar elementos sonoros característicos ao ritmo proposto.

Vejamos, então, as respostas dos interagentes: Isabel – “Folclore argentino”; Samuel – “Folclore”. Ambos os interagentes foram pontuais ao associarem o folclore argentino com a toada típica da região amazônica. Tanto os ritmos brasileiros como os ritmos argentinos foram abordados pelos interagentes ao longo das interações.

Percebemos, a partir das respostas do argentino à atividade, que muitos aspectos da Argentina têm semelhanças culturais com o Brasil. Muito embora, sejam reservadas as devidas particularidades de cada região, há vários elementos que caracterizam essa similaridade. Os interagentes puderam reforçar essa afirmação não apenas nos diálogos das interações, mas também em suas análises dos cliques musicais. No clipe da atividade 3, em específico, constatamos a leitura dos participantes a partir dos elementos que estão ligados à cultura indígena. Tanto o Brasil como Argentina têm em suas formações históricas e étnicas a presença e abolição dos povos indígenas, o que também pode ser percebido nas respostas dos interagentes.

#### 4.3.7 Actividad 4 para Interagentes brasileiros – Arde la ciudad

Para a “Actividad 4”, propomos o clipe “Arde la ciudad – Macha de Rolando”. Com um tema bastante recorrente na cultura dos dois países: o esporte. Direcionamos as questões para que os interagentes brasileiros pudessem imergir mais no contexto esportivo da Argentina e fizessem associações entre as duas nações, seja pela atividade ou pelas interações. A “Actividad 4” pode ser visualizada no Apêndice J. Na figura abaixo, a tela da atividade mostra uma cena do clipe com uma partida de futebol em um estádio.

Figura 20 – Arde la ciudad



Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa forma, sugerimos aos interagentes brasileiros: “Veja o fragmento da música: ‘Arde la ciudad, llueve en tu mirada gris la gente festeja y vuelve a reír’. Descreva as imagens do clipe que estão relacionadas a esta declaração.” O trecho da canção fala de celebração e alegria na cidade. O objetivo dessa questão é verificar como os interagentes identificam os elementos relacionados ao fragmento destacado.

Diante disso, o interagente Antônio apontou: “A parte onde vários pedaços do céu caem.” O brasileiro associou a imagem de jornais caindo com o conceito de celebração descrita pela canção. A figura dos jornais traz a ideia de “boa notícia”. Nesse sentido, é válido o que colocou o interagente, uma vez que tal imagem também remete à alegria e comemoração.

Já a interagente Amanda associou o seguinte: “As pessoas vibram com alegria, comemorando com bombas e confetes em cinza.” Os confetes descritos pela brasileira também remetem ao conceito de comemoração e alegria. É possível ver, ao longo do clipe, imagens semelhantes que fazem referência com a festividade que o futebol traz para os argentinos.

Em continuidade, também questionamos: “Atente para o estilo musical do clipe. Você pode identificar o que é? Qual é o seu relacionamento com os elementos do clipe?” Para essa questão é necessário uma efetiva percepção musical, além da

capacidade de relacionar as informações audiovisuais do clipe com a proposta da canção.

Desta feita, Antônio respondeu: “Rock da Argentina. A música fala de competição e vitória da equipe.” O interagente conseguiu identificar o estilo musical da canção. E, nesse sentido, ele relacionou o “rock” com a mensagem de competição e conquista que pode ser visualizada também através dos recursos visuais existentes no clipe.

Em adição, a interagente Amanda pontuou: “É rock. A emoção, o sentimento de vitória.” Assim como Antônio, a brasileira Amanda identificou o estilo da música. Ela ainda acrescentou “emoção” e “sentimento de vitória” como elementos que têm relação com o estilo proposto pela canção.

Destarte, podemos perceber que os dois interagentes brasileiros conseguiram reagir à proposta da atividade. A partir do clipe musical, eles foram capazes de identificar e relacionar o estilo musical, a letra da canção e os elementos audiovisuais presentes no vídeo. Essa composição também contribuiu para que conseguissem interpretar a mensagem passada pelo clipe. Cada elemento existente no videoclipe é importante na construção da abordagem temática. Por meio das respostas dos interagentes, conseguimos inferir que eles demonstraram habilidades positivas para a leitura coerente do audiovisual.

#### 4.3.8 Atividade 4 para Interagentes argentinos – É uma partida de futebol

Na quarta atividade (Apêndice O) realizada com os participantes argentinos, propomos o mesmo tema: futebol. Trabalhamos com o clipe “É uma partida de futebol – Skank”. A temática também é capaz de suscitar, nos argentinos, a mesma busca por um conhecimento mais abrangente acerca do futebol, uma paixão tanto do Brasil como da Argentina. Na figura a seguir, mostramos uma cena do clipe, em que torcedores estão em um estádio de futebol.

Figura 21 – É uma partida de futebol



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta atividade proposta, indagamos o seguinte: “O estilo musical da canção é o ‘pop rock’. Na sua opinião, o ritmo da música está relacionado com a dinâmica do clipe? Explique.” Intencionamos, com essa pergunta, perceber a maneira como os interagentes compreendem a dinâmica do vídeo a partir da música.

Diante disso, o interagente Samuel respondeu: “Sim, está relacionado e é muito divertido.” Observamos que o argentino reconhece claramente uma ligação entre a dinâmica do clipe e o “rock”, estilo musical da canção. Em virtude disso, ele ainda opina pelo entretenimento que o clipe traz.

Por outro lado, Isabel afirma: “o estilo musical da canção está relacionado com a paixão dos fãs e a adrenalina que se sente é o efeito que causa esse ritmo.” A interagente argentina consegue perceber a dinamicidade que o “rock”, aliado às imagens, do clipe traz.

Em adição, também indagamos: “As cenas do clipe são bem curtas e mudam com muita rapidez. Que relação este efeito tem com os outros elementos do clipe?” Ao fazermos esta pergunta, pretendemos verificar se os interagentes podem compreender a relação entre o ritmo de apresentação dos recursos visuais e outros elementos do clipe.

Para esse questionamento, Samuel deu a seguinte resposta: “Os efeitos fazem do clipe muito dinâmico e muito interessante.” O interagente pôde perceber como a fluidez das imagens contribuiu para que os efeitos no clipe fossem visíveis.

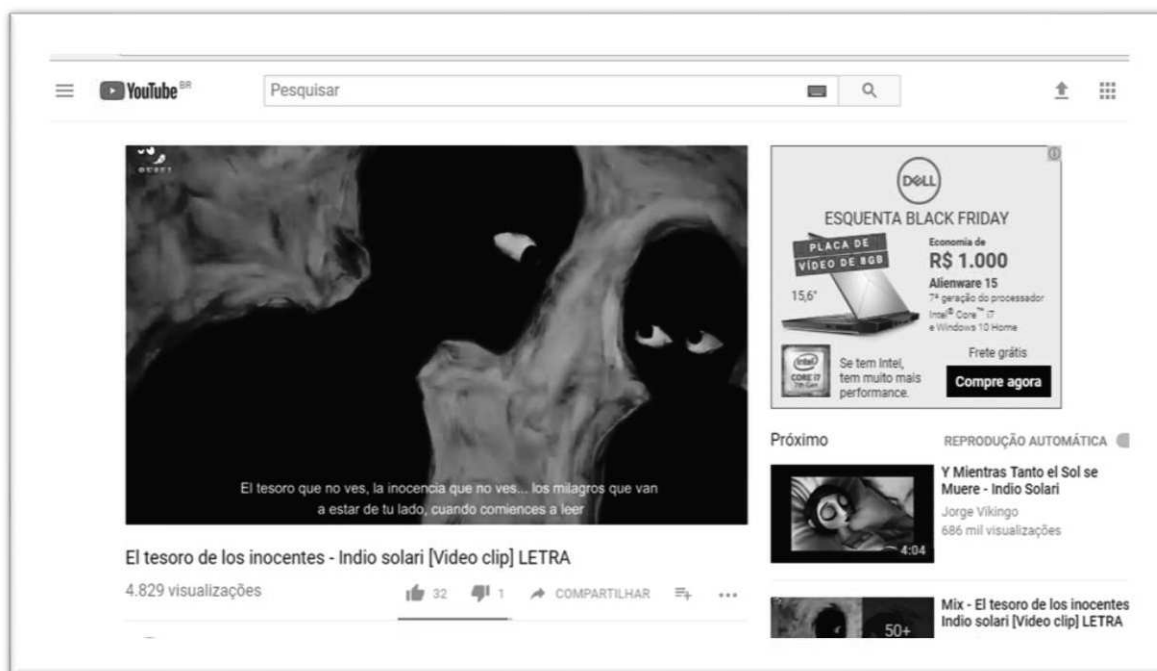
Já a interagente Isabel destacou: “Como eu disse antes, é a adrenalina causada pela música.” Mais uma vez, a argentina ressalta que os efeitos e a dinâmica da música e das imagens, que acontecem com rapidez durante o clipe, provocam sensações de adrenalina. Essa percepção também revela que o ritmo musical proposto contribui para essa fluidez.

O futebol, por sua vez, impõe um ritmo envolvente e provoca adrenalina, como pontuou a interagente Isabel. É válido ressaltar que os interagentes conseguiram compreender a tradução dos elementos do futebol para a dinâmica que o clipe busca trazer. Assim como pontua Sedeño Valdellós (2007), o clipe tem capacidade de sedução. No caso do clipe trabalhado na atividade, essa sedução se deu pela temática como também pela combinação das imagens e do ritmo imposto pela música, provocando adrenalina nos interagentes.

#### 4.3.9 Actividad 5 para Interagentes brasileiros – El tesoro de los inocentes

Na última atividade (Apêndice K) direcionada aos interagentes brasileiros, selecionamos o clipe “El tesoro de los inocentes – Indio Solari”. Diferentemente dos outros clipes, a canção faz uma abordagem mais lúdica e subjetiva acerca de questões sociais e pessoais. Na figura seguinte a tela do *YouTube*, na qual podemos acessar ao clipe.

Figura 22 – El tesoro de los inocentes



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim sendo, questionamos aos brasileiros: “Te chama a atenção alguma imagem específica do clipe? O que? Por quê?” Uma vez que a proposta do clipe perpassa por ludicidade e subjetividade, propomos que os interagentes buscassem compreensão por meio dos recursos audiovisuais também presentes no clipe.

Nesse sentido, a resposta de Antônio foi sucinta: “as imagens que transmitem muita emoção.” Apesar da brevidade do comentário, podemos inferir que o interagente consegue enxergar, nas imagens do clipe, uma mensagem de emoção, que pode ser relacionada também com a melodia da canção.

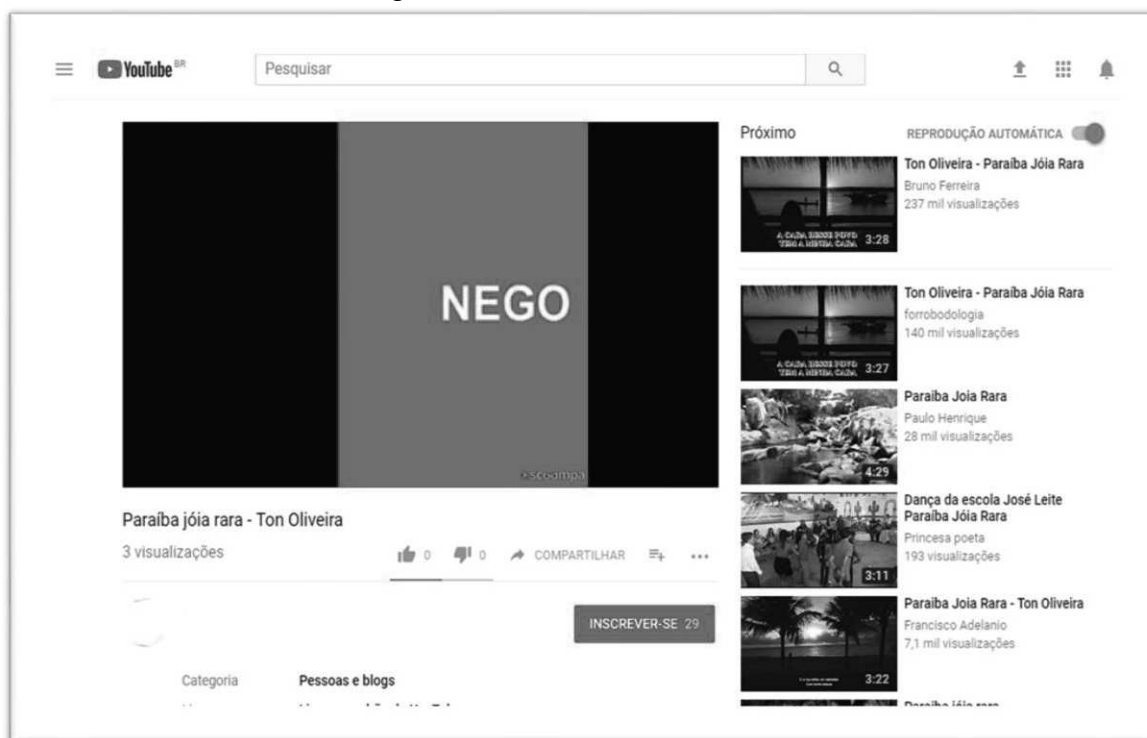
Já a interagente Amanda explanou: “O recurso visual, as sombras que transmitem emoção para a música.” Para a brasileira, a emoção também está presente na canção. Todavia, ela ainda acrescenta, de forma mais específica, que as imagens de sombras apresentadas no vídeo sugerem esse sentimento. Para a interagente, os recursos visuais também provocam essa percepção. Ainda conforme afirma também Sedeño Valdellós (2007), o videoclipe pode, com imagens de qualidade, recursos visuais, dinâmica na mudança de ângulos, luz, som, entre outros elementos, concentrar a mensagem e transformá-la em um objeto de atração para que o assista.

Diante disso, na mesma atividade, ainda propusemos: “Agora você tem uma tarefa. Produza um clipe da sua visão de sua cultura. Selecione imagens ou vídeos que melhor descrevam a mensagem que você deseja passar. Além disso, escolha uma música para compor o videoclipe. Em seguida, publique no *YouTube* e compartilhe o *link* na atividade.” Essa questão foi sugerida com intuito de que os interagentes pudessem construir um clipe com base em todas as experiências adquiridas ao longo do processo das interações, da interpretação dos clipes musicais e da realização das atividades.

Ao longo das quatro primeiras atividades, os interagentes foram direcionados a compartilharem vídeos musicais que estivessem ligados à temática de cada atividade. No entanto, nesta última tarefa, desafiamos os participantes a produzirem seus próprios clipes.

Desta feita, o interagente Antônio compartilhou o seu vídeo, tendo como título: “Paraíba Joia Rara – Ton Oliveira<sup>14</sup>”.

Figura 23 – Paraíba, Joia Rara



Fonte: Elaborado pelo autor

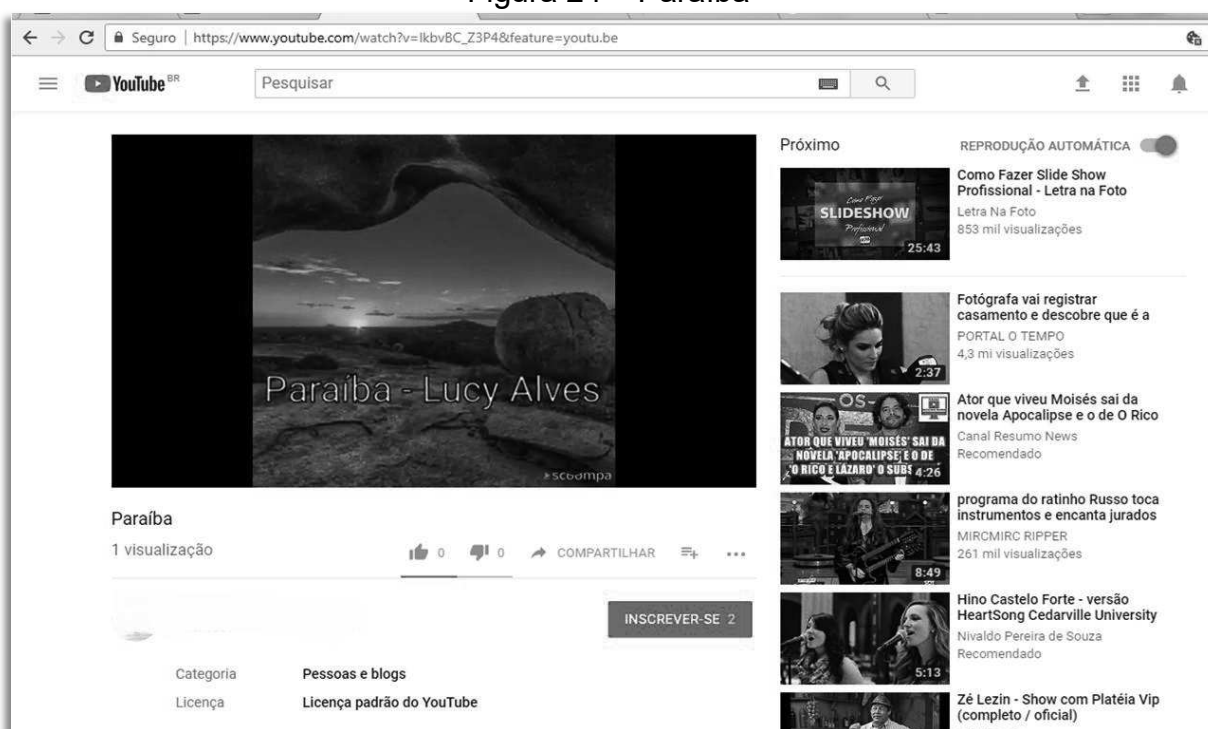
Na composição do clipe, o interagente Antônio escolheu uma música de estilo musical característico de sua região: o forró. Embaladas pelo som da canção

<sup>14</sup> O clipe pode ser acessado em: <https://youtu.be/Zg5GdpGrv88>

regional, as imagens apresentam paisagens do estado Paraíba. Em vista disso, podemos inferir que Antônio buscou reunir elementos que descrevessem, de maneira mais pontual, sua cultura regional/local. Nesse sentido, ele afastou-se de imagens de estereótipos comuns do Brasil para com os estrangeiros.

Por sua vez, a interagente Amanda também produziu um videoclipe: “Paraíba<sup>15</sup>”.

Figura 24 – Paraíba



Fonte: Elaborado pelo autor

Da mesma maneira que o interagente Antônio, a brasileira Amanda optou por sair das genéricas e recorrentes publicidades da cultura brasileira para compor seu videoclipe a partir de elementos também regionais, que remetem à cultura de seu estado, Paraíba. A canção escolhida é igualmente do ritmo forró. E as imagens também mostraram os cenários paraibanos.

A esta altura, a percepção e leitura de elementos de diversas linguagens tornam-se mais natural. Após a visualização e análise de diversos clipes, o interagente consegue ter maior capacidade de associação e interpretação. Nesse sentido, percebemos que a produção de um videoclipe, ainda que de forma básica, resultou de um processo de letramento audiovisual desenvolvido ao longo da

<sup>15</sup> O clipe pode ser acessado em: [https://youtu.be/lkbvBC\\_Z3P4](https://youtu.be/lkbvBC_Z3P4)

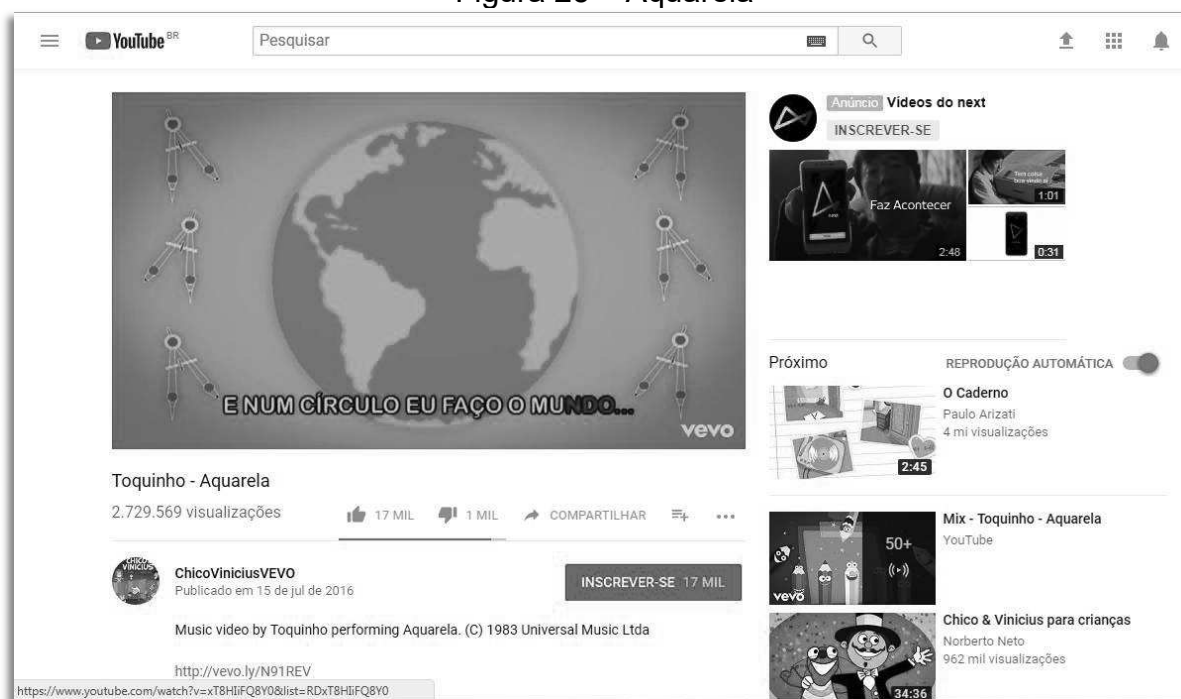


pesquisa. Os direcionamentos em cada atividade também contribuíram para a construção desta competência que reflete também no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.3.10 Atividade 5 para Interagentes argentinos – Aquarela

Para os argentinos, na última atividade, propomos o clipe “Aquarela – Toquinho”. Assim como o clipe direcionado para os brasileiros, a canção que embala o clipe faz uma abordagem mais lúdica e subjetiva. No entanto, apenas um interagente argentino respondeu a atividade (Apêndice P). Também podemos ver na figura abaixo a tela do videoclipe no *YouTube*.

Figura 25 – Aquarela



Fonte: Elaborado pelo autor

Sendo assim, perguntamos: “Existe outro elemento que, em sua opinião, poderia ser usado no visual do clipe? Explique.” Buscamos, com essa questão, instigar o interagente a analisar as imagens do clipe, perceber a relação que elas têm com a canção e propor novos elementos.

Em virtude disso, Samuel pontuou: “Poderia usar bandeiras de diferentes nações.” Podemos observar que o interagente atendeu a proposta da questão sugerida. Para o argentino, bandeiras de diferentes países poderiam ser usados no visual do clipe. A canção fala de nações, continentes, mundo. Nesse sentido, o

interagente sugere outros elementos que podem ilustrar o vídeo para além daqueles presentes no clipe.

Em adição, sugerimos ainda: “Agora você tem uma tarefa. Produza um clipe a partir de sua visão da sua cultura. Selecione imagens ou vídeos que melhor descrevam a mensagem que pretende passar. Além disso, escolha uma canção para compor o videoclipe. Depois, poste no *YouTube* e compartilhe o *link* na atividade.”

Apesar de ter usado um vídeo em resposta à atividade, podemos perceber que o interagente não o produziu, compartilhando um vídeo que já havia sido produzido há alguns anos. Todavia, a temática do vídeo postado segue, em parte, a proposta da questão em apresentar a sua cultura.

#### **4.4 Discussão dos Resultados**

Durante o processo dessa pesquisa, bem como da observação das suas etapas, conseguimos compreender algumas dificuldades, expectativas e desafios. Muito embora, conforme apresentado nos questionários iniciais, os participantes apresentassem níveis de proficiência diferentes na língua-alvo, percebemos que as expectativas de interação social e cultural foram atendidas, permitindo-lhes avançar na aprendizagem.

Especialmente ao longo das interações, todos os participantes demonstraram disposição pela troca de experiências, conhecimentos e culturas. Isso dialoga com Vigotski (2001), quando este defende que a comunicação e o intercâmbio social correspondem às principais funções da linguagem. Em todo o tempo, os interagentes estiveram dispostos e desejosos em conhecer o país do outro, bem como a apresentar sua cultura e seu país para o parceiro. Isso lhes permitiu ampliar a competência intercultural, de modo que, favoreceu o desenvolvimento de suas personalidades e identidades em respostas às experiências compartilhadas por meio da língua e da cultura.

Sendo assim, constatamos que os participantes foram capazes de identificar semelhanças entre os países e suas culturas. E isso aconteceu sobre aspectos como: política, religião, festividades, comidas, costumes, futebol, problemas ambientais, formação étnica, entre outros. Desta feita, eles puderam ampliar suas

práticas de comunicação a partir dos debates de diversos temas suscitados ao longo das interações, que foram sempre mediadas pelos cliques musicais.

Em virtude disso, conseguimos perceber que o desenvolvimento das competências comunicativas (fala, audição, leitura e escrita) foi acontecendo e sendo trabalhado de forma natural, uma vez que, durante a troca, eles puderam aprofundar-se na prática da língua adicional, usando as habilidades, na maioria das vezes, simultaneamente.

Destacamos ainda a oportunidade que os interagentes tiveram de experimentar o letramento digital, visto que um recurso primordial para o acontecimento das interações é a internet, através de mídias diversas. Nesse sentido, o processo exigiu dos alunos uma aprendizagem ou domínio dessas ferramentas digitais e multimodais, a fim de desempenharem de forma satisfatória sua participação no acesso à plataforma *Moodle*, aos questionários e atividades no *Google Forms* e, nas sessões de teletandem via *Skype*.

Reafirmamos também que a mediação com vídeos fez com que os interagentes participassem do processo de letramento audiovisual. Eles puderam aperfeiçoar a competência audiovisual, desenvolvendo suas percepções e capacidades de interpretação, leitura, produção e comunicação, a partir de imagens em suas diversas linguagens, ideologias, formatos, mensagens implícitas, sons, ritmos, formas, gramáticas, entre outros.

Dessa maneira, concebemos a linguagem audiovisual como um importante recurso midiático, capaz de favorecer um leque de metodologias e estratégias que permitam não apenas o acesso à aprendizagem de formas múltiplas, mas a propiciação de um processo de ensino e aprendizagem colaborativo, mais eficaz e significativo.

Posto isto, concebemos que se faz necessário compreender a linguagem audiovisual não de maneira fechada, mas gradual, viabilizando a construção de representações e interações – a linguagem audiovisual deve ser entendida como um espaço aberto a múltiplas leituras. O aluno é caracterizado como produtor e espectador de sua própria mensagem, sendo ele um sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como interlocutor, mas como sujeito criativo, transformador.

A partir dessa mediação proposta em cada interação, os participantes puderam construir e dividir experiências e conhecimentos, além de expandir sua

visão acerca da cultura do parceiro, visto que os clipes seguiam por esse viés. Com isso, também puderam produzir clipes musicais, deixando suas impressões e mensagens acerca da sua cultura e compartilhando informações com seus parceiros e com todos aqueles que terão acesso às suas produções por meio da rede mundial de computadores.

Sendo assim, nossa proposta de mediação com clipes musicais contemplou essa perspectiva. No ambiente do teletandem, o interagente teve essa abertura para ser protagonista de seu conhecimento. O uso de clipes no contexto da aprendizagem colaborativa, bem como do contexto digital, multiletrado e multimodal pôde contribuir também para o letramento audiovisual.

Mencionamos ainda o fato de que, com as parcerias ao longo das interações, os interagentes puderam não apenas conhecer pessoas novas, mas estreitar laços e levar para além do teletandem da UEPB um relacionamento de amizade, que pode contribuir ainda mais para o desenvolvimento da aprendizagem na língua-alvo. Podemos citar, por exemplo, que em um dado momento das interações as participantes Amanda e Isabel convidaram uma a outra para conhecerem seu país, sua região e visitarem suas casas.

Compreendemos que mesmo à distância, o teletandem é uma prática que permite a configuração de novos modos da aprendizagem, que não se limita aos textos escritos e às leituras mecânicas. Assim, vai muito além do modo como a maioria dos aprendizes de uma língua adicional inicia seus estudos. As tecnologias digitais permitem esse contato real, apesar da separação geográfica.

Em adição, entendemos que a mediação desse processo, por meio das TDIC, foi válida enquanto busca pelo estreitamento das distâncias entre teoria e prática. Para refletirmos isso, lembramo-nos das colocações de Moran (2004) que afirma que é necessário construirmos pontes entre a aprendizagem e as situações reais e experimentais. Nesse sentido, acreditamos que o teletandem, enquanto recurso de aprendizagem virtual e colaborativa, permitiu contemplarmos esses anseios. Não questionamos o fato de que o uso das TDIC contribuiu para o enriquecimento da aprendizagem, tornando-a mais viva e significativa.

Destacamos, nesse contexto, o engajamento que os participantes tiveram através do teletandem. Isso lhes permitiu construir, de forma central, seus próprios conhecimentos e aprendizagens. A aprendizagem acontece em caráter coletivo, de

modo que cada participante aprende num processo ativo e efetivo (OLIVEIRA, 2015). Durante as sessões de teletandem, percebemos essa dinâmica. Os interagentes foram autores de sua própria aprendizagem. Construíram diálogos, corrigiram-se mutuamente, apresentaram suas expectativas e compartilharam conhecimentos e experiências por intermédio da língua.

Todo esse trajeto também nos permitiu compreender mais acerca dos multiletramentos e multimodalidade, pelo viés do letramento audiovisual, mais especificamente com a mediação de clipes musicais. Atentamos para o apontamento de Rojo; Moura (2012), ao afirmarem que os multiletramentos são interativos, colaborativos, abrangentes, híbridos, fronteiriços. Podemos perceber, através das conversas nas interações, das respostas às perguntas das atividades e da produção de vídeos, que os clipes musicais foram importantes na percepção e no estímulo para os multiletramentos, justamente por apresentar diversas linguagens e sentidos.

Concebemos o processo de aquisição da língua adicional a partir de diferentes modos e formas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, destacamos ainda a questão da multimodalidade que tem sido, em nossos dias, amplamente discutida e analisada. Buscamos nos adentrar mais nesse debate e perceber como a observação desse aspecto pode ser relevante no processo que temos percorrido durante a nossa investigação.

Portanto, podemos inferir que essa soma de recursos e elementos foi relevante para a pesquisa. A experimentação que propomos encontrou a prática para a teoria levantada. Acreditamos que as reflexões ao longo do trabalho também serão válidas para os estudos no campo da linguística aplicada. Além de, também, poder contribuir para as discussões no campo da interação social e cultural, uma vez que percebemos que essas questões, e as experiências a elas atreladas, foram continuamente presentes no processo da pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Respondendo à pergunta cerne de nossa investigação, iniciamos por elencar algumas considerações acerca das interações. Ao longo das sessões de teletandem, os interagentes foram guiados pelas atividades propostas para cada interação. Usamos das “cartas na manga”, como sugere Rammé (2014), referindo-se à seleção de temas que podem direcionar as conversações dos interagentes. Nesse sentido, utilizamos, em cada atividade da língua-alvo, um clipe que pudesse suscitar discussões e apoiar o diálogo ao longo das sessões. Dessa maneira, a proposta era para que os clipes mediassem a aprendizagem virtual e colaborativa, além de contribuir também para o letramento audiovisual.

Diante disso, pudemos observar que os interagentes reagiram à nossa provocação. Em todas as interações, os diálogos manifestaram direcionamentos a partir dos conteúdos abordados nos clipes musicais. Muito embora haja liberdade para serem utilizados temas diversos, a mediação dos clipes pôde contribuir para a fluidez das conversas entre os pares.

No que diz respeito às atividades, também foi possível perceber o desenvolvimento das habilidades de interpretação de elementos visuais, imagéticos e sonoros. À medida que, as questões iam sendo resolvidas, os interagentes aprofundavam-se no conhecimento objetivo e subjetivo, permitindo avançarem no letramento audiovisual. Apesar de alguns entraves terem sido encontrados no percurso das atividades, os interagentes, em sua maior parte, foram capazes de atender ao que se propunha.

Em adição, acerca do estímulo cultural a partir dos clipes musicais, podemos claramente perceber que essa foi uma temática bastante recorrente em todas as interações. É nítido que tanto os interagentes brasileiros como os argentinos manifestaram aprofundamento no processo de aprendizagem da língua-alvo, mediante a imersão cultural que se deu por meio dos clipes musicais, além de todos os diálogos experimentados nas interações.

Todavia, sabemos que tivemos algumas limitações. Dentre elas, destacamos a morosidade que muitas vezes esteve presente na realização das interações e das atividades direcionadas. Tivemos que, muitas vezes, negociar horários com os interagentes, visto que alguns deles trabalhavam e/ou estudavam em horários diferentes.

Apresentamos também as falhas técnicas que, em muitas ocasiões, nos fizeram alterar o calendário das atividades e revisar a dinâmica das interações. Além disso, outra limitação foi a não realização das interações e execução das sequências didáticas com nativos de língua inglesa, em virtude da ausência de firme parceria do Projeto Intercult com Institutos de países de língua inglesa. Entretanto, é válido ressaltar que, apesar dessa limitação, é possível propor uma experimentação dessa categoria com base nas teorias e orientações que fundamentaram a nossa investigação e intervenção.

Nessa perspectiva, também percebemos, ao longo da construção teórico-metodológica de nossa pesquisa, que a Linguística Aplicada tem ampliado suas fronteiras e, cada vez mais, pesquisas e estudos são realizados com o intuito de fornecer subsídios para a exploração, não apenas acadêmica, mas também profissional.

No que diz respeito à aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais, muitas pesquisas têm sido suscitadas no Brasil e no mundo. Entretanto, há muitos contextos e muitas situações que precisam ser investigadas, experimentadas e analisadas.

Todavia, em se tratando de aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais, mais especificamente no contexto do teletandem, é notório que essa proposta se constitui como sendo um campo relativamente novo no Brasil, no que se refere a pesquisas e estudos. Diante disso, sugerimos que outras investigações em torno da temática possam ser realizadas no futuro. Sugerimos que o material seja usado também no processo de ensino-aprendizagem de outras línguas adicionais, tais como o inglês, o francês, o italiano, entre outros idiomas.

Portanto, esperamos que esse trabalho possa contribuir, de maneira efetiva, para uma educação prática e eficaz. Buscamos trazer reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, especialmente para os educadores dessa área, pois sabemos que, em muitos contextos, os recursos são limitados. Almejamos, ainda, que o produto final desse trabalho possa servir como apoio não apenas para os professores de línguas adicionais do ensino superior, mas que seja suporte alternativo também para educadores da educação básica.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. Interação e aprendizagem de línguas. **Boletim APLIESP**, São Paulo, n. 47, p. 4-22, 1998.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Revista Contexturas/Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo, v. 9, p. 9-19, 2006.

ALVES, R. **A reverência pela vida: a sedução d Gandhi**. Caminas: Paprius, 2006. p. 83.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

BARBOSA, S. M. A. D. **Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto de línguas**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARBOZA, E. M. R. **Música, audiovisual e interatividade: um estudo sobre videoclipe interativo a partir da banda Arcade Fire**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 15-47.

CARDOSO, T.; MATOS, F. Aprender línguas estrangeiras no século XXI: *teletandem* através do *skype*. **Educação, Formação & Tecnologias**, p. 85-95, dez. 2012.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, 1986.

CAVICCHIOLI, G. S. **As competências audiovisuais e os novos letramentos na escola**. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 7-14.

COUTINHO, L. M. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. Brasília: Ed. da UnB, 2006.

DEMO, P. Olhar do educador e novas tecnologias. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 15-26, maio/ago. 2011.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. 1. ed. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 21, p. 38-61, 2010.

GEHLEN, S. T.; DELIZOICOV, D. A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vigotski: implicações no ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.17, n.1, p.59-79, 2012.

HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas no ensino de inglês integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes, 2015b.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2008.

KRAMER, R.; SALDANHA, F.; SEVERO, S. A potencialização da aprendizagem de uma língua adicional através do blended learning. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 10, 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UniRitter, 2014, p. 1-7.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEITE, C. L. K. et al. A aprendizagem colaborativa no ensino virtual. In: EDUCERE, 5, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2005.

LEMKE, J. Towards Critical Multimedia Literacy: Technology, Research, and Politics. **Handbook of Literacy & Technology**, Erlbaum, v. 2, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

LINS, E. F.; SOUZA, F. M. Letramento digital e o audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais. In: GAMA, A. P. F.; OLIVEIRA, A. M. S.; SOUZA, F. M.; GUNUTZMANN, P. (Orgs.).

**Tecnologias, culturas e linguagens no universo das artes.** São Carlos: Pedro & João, 2016. p. 47-72.

LOCATELLI, A. S.; ROSA, C. O. A linguagem audiovisual em foco: a experiência do cineclubinho UFTOCA. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 158-167, jul./dez. 2013.

MAIA, T. Contribuições e limites do uso da pesquisa etnográfica em marketing. **Caderno de administração**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 01-19, jan./dez. 2012.

MENESES; R. D.; SOUZA, F. M. O audiovisual como mediador do registro e difusão da literatura produzida por surdos. In: GAMA, A. P. F.; OLIVEIRA, A. M. S.; SOUZA, F. M.; GUNUTZMANN, P. (Orgs.). **Tecnologias, culturas e linguagens no universo das artes.** São Carlos: Pedro & João, 2016. p. 93-115.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação.** v. 2. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-253.

MOZDZENSKI, L. P. **O ethos e o pathos em cliques femininos:** construindo identidades, encenando emoções. 2012. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NOGUEIRA, M. G. **Letramento(s) digital(is) e jovens de periferia:** o transitar por (multi)letramento(s) digital(is) durante o processo de produção de vídeos de bolso. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

OLIVEIRA, A. L. **Aprendizagem colaborativa em ambiente virtual de aprendizagem:** a pesquisa do professor da educação básica. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

OLIVEIRA, T. L. M.; DIAS, R. Multimodalidade ontem e hoje nas Homepages do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 15-47.

ORMOND, R. C. S. Uma proposta de multiletramentos através co curta-metragem A Ilha. In: GAMA, A. P. F.; OLIVEIRA, A. M. S.; SOUZA, F. M.; GUNUTZMANN, P. (Orgs.). **Tecnologias, culturas e linguagens no universo das artes.** São Carlos: Pedro & João, 2016. p.35-46.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PIRES, D. M. **Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da habilidade da escrita (writing) na Língua Inglesa**. 2010. Disponível em:

<<http://www.sk.com.br/diegopires.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

\_\_\_\_\_. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em:

<[http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RAMMÉ, V. **Tandem: guia para uma aprendizagem solidária = TÁNDEM: guía para un aprendizaje solidario**. Curitiba: Valdilena Rammé, 2014.

RIBEIRO, A. E. Ler com os dedos: expectativas de adultos analfabetos sobre a leitura do jornal. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 19, 2010, Rio de Janeiro.

**Revista do IEEE América Latina**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2010.

\_\_\_\_\_. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. A. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 269 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado e Educação. Departamento pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado e Educação, 2009.

SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. **PLE – Pensar Línguas Estrangeiras**, ano 1, n. 1, mar./jul. 2012.

Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1434/1088>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

SEDEÑO VALDELLÓS, A. M. El videoclip como mercanarrativa. **Signa**, n. 16, p. 493-504, 2007.

SILVA, E. F. **Multiletramentos**: os games como interface para o ensino de língua portuguesa. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2012.

SOUZA, A. E.; DIAS, C. N. O Ensino da Língua Estrangeira na Escola Pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo. **Linguagem**, São Paulo, v. 10, p. 26-43, 2012.

SOUZA, A. L.; SOUZA, F. M. Aprendizagem interativa e colaborativa de português e espanhol (Línguas adicionais) mediada pelo Teletandem: desafios e possibilidades. In: SANTOS, E. C.; SOUZA, F. M.; SOUSA, K. C. T. (Orgs.). **Tecnologias educacionais e inovação**: diálogos e experiências. v. 2. Curitiba: Appris, 2016. p. 213-229.

SOUZA, F. M. de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Intercult UEPB**: Projeto de Extensão. Campina Grande: PROEX/UEPB, 2016.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **Delta**, p. 603-632, 31 mar. 2015.

TELLES, J. A.; MAROTI, F. A. **Teletandem**: crenças e respostas dos alunos. UNESP, 2006. Disponível em: <[www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo9/teletandem.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo9/teletandem.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2017.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. **Redes e conexões na produção do conhecimento**. 2014. Disponível em: <[http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2016.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The Specialist**, v. 27, p. 29-56, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. **Signum – Estudos de Linguagem**, v. 15, p. 457-480, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica de Ríndendo Castigat Mores. eBooksBrasil, 2001.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artimed, 1998.

## **APÊNDICES**



## APÉNDICE A – CUESTIONARIO SOCIAL – INTERAGENTE ARGENTINO

20/03/2018

Cuestionario Social - Interagente Argentino

### Cuestionario Social - Interagente Argentino

Rellene este formulario sobre la base de su contexto social, proporcionando la mayor proximidad posible a la realidad.

\*Obrigatório

1. **Nombre Completo \***

---

2. **Sexo \***

---

3. **Edad \***

---

4. **Marque la opción que mejor identifica su color \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Branco
- Negro
- Pardo
- Amarillo
- Indigena

5. **Ciudad / Estado / País donde nació \***

---



---



---



---



---

6. **Ciudad / Estado / País donde reside \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Cuestionario Social - Interagente Argentino

**7. Escuelas \*****8. ¿Cómo cursó la Enseñanza Fundamental? \****Marcar apenas una oval.*

- Integralmente en la escuela pública
- Integralmente en la escuela privada
- Parte en escuela pública / parte en escuela privada
- En la escuela comunitaria / filantrópica u otra

**9. ¿Cómo cursó la secundaria? \****Marcar apenas una oval.*

- Integralmente en la escuela pública
- Integralmente en la escuela privada
- Parte en escuela pública / parte en escuela privada
- En la escuela comunitaria / filantrópica u otra

**10. ¿Con quien vives? \****Marcar apenas una oval.*

- Sólo
- Con los padres
- Com un compañero
- Con amigos
- Otro

**11. ¿Cómo es su renta familiar? \****Marcar apenas una oval.*

- 1 o 2 salarios mínimos
- 3 o 4 salarios mínimos
- 5 o 7 salarios mínimos
- 7 o más salarios mínimos

**12. Usted contribuye a la renta de su familia? \****Marcar apenas una oval.*

- Sí
- No

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIAL – INTERAGENTE BRASILEIRO

20/03/2018

Questionário Social - Interagente Brasileiro

### Questionário Social - Interagente Brasileiro

Preencha este formulário com base em seu contexto social, fornecendo a maior proximidade possível com a realidade.

\*Obrigatório

1. **Nome Completo \***

---

2. **Sexo \***

---

3. **Idade \***

---

4. **Assinale a opção que melhor identifica sua cor \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

5. **Cidade/ Estado/ País onde nasceu \***

---

---

---

---

---

6. **Cidade/ Estado/ País onde mora \***

---

---

---

---

---

20/03/2018

Questionário Social - Interagente Brasileiro

**7. Escolaridade \*****8. Como cursou o Ensino Fundamental? \****Marcar apenas uma oval.*

- Integralmente em escola pública
- Integralmente em escola privada
- Parte em escola pública/ parte em escola privada
- Em escola comunitária/ filantrópica ou outra

**9. Como cursou o Ensino Médio? \****Marcar apenas uma oval.*

- Integralmente em escola pública
- Integralmente em escola privada
- Parte em escola pública/ parte em escola privada
- Em escola comunitária/ filantrópica ou outra

**10. Com quem você mora? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sozinho
- Com os pais
- Com cônjuge
- Com amigos
- Outro

**11. Como é a sua renda familiar? \****Marcar apenas uma oval.*

- 1 ou 2 salários mínimos
- 3 ou 4 salários mínimos
- 5 ou 6 salários mínimos
- 7 ou mais salários mínimos

**12. Você contribui para a renda da sua família? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

## APÊNDICE C – CUESTIONARIO INICIAL

20/03/2018

Cuestionario Inicial

### Cuestionario Inicial

\*Obrigatório

1. **Nombre \****Marcar apenas uma oval.* XXX XXXX2. **Email \***

---

**En su conocimiento de la lengua de destino (portugués),  
contestar:**

3. **Yo hablo \****Marcar apenas uma oval.* Muy bien Bien Poco Muy poco4. **Yp entiendo \****Marcar apenas uma oval.* Muy bien Bien Poco Muy poco5. **Yo leo \****Marcar apenas uma oval.* Muy bien Bien Poco Muy poco

20/03/2018

Cuestionario Inicial

**6. Yo escribo \****Marcar apenas una oval.*

- Muy bien
- Bien
- Poco
- Muy poco

**Sobre usted y portugués, responder:**7. **1. ¿Cuál es la importancia de estudiar el idioma portugués? \***


---



---



---



---

8. **2. ¿Ha estado alguna vez en un país de lengua portuguesa? ¿Cuál (s)? Si no es así, ¿cuál (s) le gustaría visitar? \***


---



---



---



---

9. **3. ¿Con qué frecuencia hablar con nativos de lengua portuguesa? \****Marcar apenas una oval.*

- Siempre
- A veces
- En raras ocasiones
- Nunca

10. **4. ¿Qué habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) tiene más dificultad para desarrollar? \***


---

11. **5. ¿Qué habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) le resulta más fácil desarrollar? \***


---

20/03/2018

Cuestionario Inicial

12. **6. Por lo general, ver películas / vídeos en Internet? ¿Qué tipo de película / vídeo sueles ver? \***

---

---

---

---

---

13. **7. Por lo general, ver videos musicales en Internet? ¿Qué tipo de videos musicales sueles ver? \***

---

---

---

---

---

14. **8. Por lo general, escuchar música? ¿Qué tipo de música sueles escuchar? \***

---

---

---

---

---

15. **9. Se utiliza el Internet para estudiar portugués? ¿De que forma? \***

---

---

---

---

---

16. **10. ¿Cuáles son sus expectativas (objetivos) con la participación en este proyecto? Y lo que espera, para su aprendizaje portugués y la colaboración en el aprendizaje de otro compañero de partido? \***

---

---

---

---

---

---

Powered by

[https://docs.google.com/forms/d/1zfTBmgzrMAAxzJoOjYQ4fy7h-\\_ldi4PPRX8ppwZUvwQ/edit](https://docs.google.com/forms/d/1zfTBmgzrMAAxzJoOjYQ4fy7h-_ldi4PPRX8ppwZUvwQ/edit)

3/4

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL

20/03/2018

Questionário Inicial

### Questionário Inicial

\*Obrigatório

1. **Nome Completo \****Marcar apenas uma oval.* XXX XXXX2. **Email \***

---

**Sobre o seu conhecimento da língua-alvo (Língua Espanhola) responda:**

3. **Falo \****Marcar apenas uma oval.* Muito bem Bem Pouco Muito pouco4. **Entendo \****Marcar apenas uma oval.* Muito bem Bem Pouco Muito pouco5. **Leio \****Marcar apenas uma oval.* Muito bem Bem Pouco Muito pouco



20/03/2018

Questionário Inicial

**6. Escrevo***Marcar apenas uma oval.*

- Muito bem  
 Bem  
 Pouco  
 Muito pouco

**Sobre você e a língua espanhola, responda:**

7. **1. Qual a importância de se estudar a língua espanhola? \***

---

---

---

---

---

8. **2. Você já esteve em um país de língua espanhola? Qual (is)? Se não, qual (is) gostaria de visitar? \***

---

---

---

---

---

9. **3. Com que frequência você conversa com nativos de língua espanhola? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

10. **4. Qual das habilidades linguísticas (audição, fala, leitura e escrita) você tem mais dificuldade para desenvolver? \***

---

11. **5. Qual das habilidades linguísticas (audição, fala, leitura e escrita) você tem mais facilidade para desenvolver? \***

---

20/03/2018

Questionário Inicial

12. **6. Costuma assistir filmes/vídeos pela internet? Que tipo de filme/vídeo você costuma assistir? \***

---

---

---

---

---

13. **7. Costuma assistir clipes musicais na internet? Que tipo de clipes musicais você costuma assistir? \***

---

---

---

---

---

14. **8. Você costuma ouvir músicas? Que tipo de músicas você costuma ouvir? \***

---

---

---

---

---

15. **9. Você usa a internet para estudar espanhol? De que forma? \***

---

---

---

---

---

16. **10. Quais suas expectativas (objetivos) com a participação neste projeto? E o que você espera, quanto à sua aprendizagem da língua espanhola e quanto à colaboração na aprendizagem do outro colega participante? \***

---

---

---

---

---

Powered by

[https://docs.google.com/forms/d/15sH1AINrb-VRcFPZPqMOWUtwqitNEQaz98WEbB\\_Oehl/edit](https://docs.google.com/forms/d/15sH1AINrb-VRcFPZPqMOWUtwqitNEQaz98WEbB_Oehl/edit)

3/4

## APÊNDICE E – CUESTIONARIO – MEDIADOR ARGENTINO

20/03/2018

Cuestionario - Mediador Argentino

### Cuestionario - Mediador Argentino

Preencha este formulário com base em seu contexto social, fornecendo a maior proximidade possível com a realidade.

\*Obrigatório

1. **Nombre Completo \***

---

2. **Sexo \***

---

3. **Edad \***

---

4. **Marque la opción que mejor identifica su color \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Blanco
- Negro
- Pardo
- Amarillo
- Indigena

5. **Ciudad / Estado / País donde nació \***

---

---

---

---

---

6. **Ciudad / Estado / País donde reside \***

---

---

---

---

---

20/03/2018

Cuestionario - Mediador Argentino

**7. Escuelas/ Curso de Formación \***

---

**8. ¿Ha visitado o ha vivido en otro país? Describa su experiencia.**

---

---

---

---

---

**9. ¿Cuánto tiempo enseña lenguas? \***

---

**10. ¿Dónde has enseñado? \****Marque todas que se aplican.*

- En la escuela pública
- En la escuela privada
- En la escuela comunitaria/ filantrópica o otra
- En la enseñanza superior

**11. ¿Dónde trabaja actualmente? \***

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO – MEDIADOR BRASILEIRO

20/03/2018

Questionário - Mediador brasileiro

### Questionário - Mediador brasileiro

Preencha este formulário com base em seu contexto social, fornecendo a maior proximidade possível com a realidade.

\*Obrigatório

1. **Nome Completo \***

---

2. **Sexo \***

---

3. **Idade \***

---

4. **Assinale a opção que melhor identifica sua cor \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

5. **Cidade/ Estado/ País onde nasceu \***

---

---

---

---

---

6. **Cidade/ Estado/ País onde mora \***

---

---

---

---

---

20/03/2018

Questionário - Mediador brasileiro

**7. Escolaridade/ Curso de Formação \***

---

**8. Já visitou ou morou em outro país? Descreva sua experiência.**

---

---

---

---

**9. Há quanto tempo ensina línguas? \***

---

**10. Onde já lecionou? \****Marque todas que se aplicam.*

- Em escola pública
- Em escolar privada
- Em escola comunitária/ filantrópica ou outra
- No Ensino Superior

**11. Onde trabalha atualmente? \***

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE G – ACTIVIDAD 1 – INTERAGENTE BRASILEÑO

20/03/2018

Actividad 1- Interagente Brasileño

### Actividad 1- Interagente Brasileño

Ver el clip musical y responder las preguntas.

\*Obrigatório

1.

**Nombre \***

Marcar apenas uma oval.

XXX

XXXX

### Marcela Morelo – Argentina, te quiero



<http://youtube.com/watch?v=pu8hNp55lYs>

Letra de la canción en el link: <https://www.letras.com/marcela-morelo/192715/>

2.

**1. Argentina es el tema de la canción. ¿Ya has visitado Argentina o quieres visitar un día? ¿Por qué? \***

---



---



---



---



---

3.

**2. En el clip se presentan diversas imágenes de paisajes diferentes de Argentina. ¿Qué sabes sobre la geografía de ese país? \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Actividad 1- Interagente Brasileño

4. **3. Considere el fragmento de la canción: "Tiene un grito sagrado / Libertad". ¿Puede identificar una imagen del clip que corresponda a esta afirmación? \***

---

---

---

---

---

5. **4. ¿Qué sabe de la ciudad de su pareja? \***

---

---

---

---

---

6. **5. Ponga algunos puntos comunes entre Argentinos y Brasileños. \***  
*Marcar apenas una oval.*

Opção 1

7. **6. Con la ayuda de su pareja, encuentre otro clip que describa la Argetina. Comparta el link del clip en la respuesta. \***

---

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms



## APÊNDICE H – ACTIVIDAD 2 – INTERAGENTE BRASILEÑO

20/03/2018

Actividad 2 - Interagente Brasileño

### Actividad 2 - Interagente Brasileño

Ver el clip musical y responder las preguntas.

\*Obrigatório

1. **Nombre \***

*Marcar apenas uma oval.*

XXX

XXXX

### Alvaro Soler - El mismo sol



<http://youtube.com/watch?v=aNHwNreDp3A>

Letra de la canción en el link: <https://www.lettras.mus.br/alvaro-soler/el-mismo-sol/>

2.

**1. La canción habla de Celebración. Es común que los países tengan fiestas populares. ¿Qué sabes sobre las fiestas populares de Argentina? \***

---



---



---



---



---

3.

**2. ¿Cuál es la festividad más popular de su país? Describa. \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Actividad 2 - Interagente Brasileño

4. **3. Leer el fragmento de la canción: "Yo quiero que este sea el mundo que conteste/ Del este hasta oeste/ Y bajo el mismo sol. ¿Qué crees de la integración entre las naciones. Explicar. \***

---

---

---

---

---

5. **4. El ritmo de la música es común en los países de habla hispana. Este es un ritmo común en su país? ¿Qué ritmos son típicos de su nación? \***

---

---

---

---

---

6. **5. Comparta un clip musical que mejor describa una fiesta popular de su país. \***

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE I – ACTIVIDAD 3 – INTERAGENTE BRASILEÑO

20/03/2018

Actividad 3 - Interagente Brasileño

### Actividad 3 - Interagente Brasileño

Ver el clip musical y responder las preguntas.

\*Obrigatório

1. \*

Marcar apenas uma oval.

XXX

XXXX

### La Yegros - Trocitos de Madera



<http://youtube.com/watch?v=ZRsHUCK-Yno>

Letra da la canción en el link: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2164038>

2.

**1 - La canción es de un ritmo popular en Argentina y en otros países de América Latina - la Cumbia. ¿Usted consigue semejanza con algún ritmo típico de su país? ¿Cuál? \***

---



---



---



---



---

3.

**2 - Los trajes de los participantes del clip tienen características particulares. Describa su percepción al respecto. \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Actividad 3 - Interagente Brasileño

**4. 3 - El clip hace una crítica a la deforestación. Describa los elementos que pueden asociarse a esta crítica. \***

---

---

---

---

---

**5. 4 - Considere el fragmento de la canción: "No para de llora / Lloro las penas de su tierra". Describa un momento del clip que mejor ilustra la afirmación. \***

---

---

---

---

---

**6. 5 - Encuentra un clip de un ritmo popular de tu país y comparte. \***

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE J – ACTIVIDAD 4 – INTERAGENTE BRASILEÑO

20/03/2018

Actividad 4 - Interagente Brasileño

### Actividad 4 - Interagente Brasileño

Ver el clip musical y responder las preguntas.

\*Obrigatório

1.

**Nome \***

Marcar apenas uma oval.

XXX

XXXX

### Mancha de Rolando - Selección Argentina - Arde la ciudad



<http://youtube.com/watch?v=2lm8fGNAsG4>

Letra de la canción en el link: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=806111>

2.

**1 - El fútbol es una pasión nacional de Argentina. ¿Cuál es el deporte más practicado de su país? Comentar.praticado de seu país. Comente. \***

---



---



---



---



---

3.

**2 - Ver el fragmento de la canción: "Arde la ciudad, llueve en tu mirada gris la gente festeja y vuelve a reír". Describa imágenes del clip que están relacionadas con esta afirmación. \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Actividad 4 - Interagente Brasileño

4. **3 - Las imágenes muestran la emoción de las personas al ver un partido de fútbol. ¿Usted practica o tiene algún deporte favorito? \***

---

---

---

---

---

5. **4 - Atente al estilo musical del clip. ¿Puedes identificar cuál es? ¿Qué relación tiene con los elementos del clip? \***

---

---

---

---

---

6. **5 -Busca y comparte un clip musical que muestra alguna pasión de tu país. \***

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE K – ACTIVIDAD 5 – INTERAGENTE BRASILEÑO

20/03/2018

Actividad 5 - Interagente Brasileño

### Actividad 5 - Interagente Brasileño

Ver el clip musical y responder las preguntas.

\*Obrigatório

1. **Nombre \***

Marcar apenas uma oval.

XXX

XXXX

### Indio Solari - El tesoro de los inocentes



<http://youtube.com/watch?v=8T2Pp6xjdVY>

Letra de la canción en el link: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=1029951>

2. **1 - Qué relación puedes hacer entre las imágenes del clip y la letra de la canción? \***

---



---



---



---



---

3. **2 - ¿Te llama la atención alguna imagen específica del clip? ¿Cuál? ¿Por qué? \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Actividad 5 - Interagente Brasileño

4. 3 - ¿Hay otro elemento que en su opinión podría ser usado en el visual del clip? Explicar. \*

---

---

---

---

---

5. 4 - Ahora tienes una tarea. Produce un clip a partir de su visión de su cultura. Seleccione imágenes o vídeos que mejor describen el mensaje que desea pasar. Además, elige una canción para componer el video clip. Luego poste en youtube y comparta el link en la actividad. \*

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms



## APÊNDICE L – ATIVIDADE 1 – INTERAGENTE ARGENTINO

20/03/2018

Atividade 1- Interagente Argentino

### Atividade 1- Interagente Argentino

Assista ao clipe musical e responda as perguntas.

\*Obrigatório

1.

**Nome \***

Marcar apenas uma oval.

XXX

XXXX

### Gal Costa - Aquarela do Brasil



<http://youtube.com/watch?v=CA7N-CsY1os>

Letra da música no link: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/46099/>

2.

**1. O Brasil é o tema da canção. Você já visitou o Brasil ou quer visitar um dia? Por quê? \***

---



---



---



---



---

3.

**2. No clipe várias imagens de diferentes paisagens do Brasil são apresentados. O que você sabe sobre a geografia do país? \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Atividade 1- Interagente Argentino

4. **3. Considere o trecho da canção: "Ah! ouve estas fontes murmurantes/Aonde eu mato a minha sede/ E onde a lua vem brincar". Você pode identificar uma imagem no clipe correspondente a esta afirmação? \***

---

---

---

---

---

5. **4. O que você sabe da cidade de sua dupla? \***

---

---

---

---

---

6. **5. Descreva alguns pontos comuns entre Argentinos e Brasileiros. \***

---

---

---

---

---

7. **6. Como a ajuda da sua dupla, encontre outro clipe que descreva o Brasil. Compartilhe o link na resposta. \***

---

---

---

---

---

## APÊNDICE M – ATIVIDADE 2 – INTERAGENTE ARGENTINO

20/03/2018

Atividade 2 - Interagente Argentino

### Atividade 2 - Interagente Argentino

Assista ao clipe musical e responda as perguntas.

\*Obrigatório

1.

**Nome \***

Marcar apenas uma oval.

XXX

XXXX

### Marcelo D2 - Está Chegando a Hora (Abre Alas)



<http://youtube.com/watch?v=qCG3roLFbWs>

Letra da música no link: <https://www.letras.mus.br/marcelo-d2/abre-alas/>

2.

**1. O clipe faz uma abordagem sobre a festa mais popular do Brasil - o Carnaval. O que você conhece sobre carnaval? \***

---



---



---



---



---

3.

**2. Qual a festividade mais popular de seu país? \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Atividade 2 - Interagente Argentino

4. **3. Há algum elemento ou característica cultural apresentada no clipe que aproxima-se da cultura de seus país? \***

---

---

---

---

---

5. **4. O ritmo da música do clipe é o "Rap", incomum nas festas de Carnaval. Qual relação pode ser observada entre a letra da música com as imagens apresentadas no clipe? \***

---

---

---

---

---

6. **5. Compartilhe um clipe musical que melhor descreve uma festa popular de seu país. \***

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE N – ATIVIDADE 3 – INTERAGENTE ARGENTINO

20/03/2018

Atividade 3 - Interagente Argentino

### Atividade 3 - Interagente Argentino

Assista ao clipe musical e responda as perguntas.

\*Obrigatório

1.

**Nome \***

Marcar apenas uma oval.

 XXX XXXX

### Carrapicho – Tic, tic, tac (Bate forte o tambor)

<http://youtube.com/watch?v=hqUEbhlRKX4>Letra da música no link: <https://www.letras.mus.br/carrapicho/tic-tic-tac-bate-forte-o-tambor-1/>

2.

**1 - O pano de fundo do clipe é a região Amazônica. O que você conhece sobre a amazônia brasileira? \***

---

---

---

---

---

3.

**2 - Quais elementos no clipe você consegue associar à região Amazônica? \***

---

---

---

---

---

20/03/2018

Atividade 3 - Interagente Argentino

4. **3 - Elementos de cultura indígena também são apresentados no clipe. Há alguma região em seu país que tem a cultura indígena? Descreva. \***

---

---

---

---

---

5. **4 - A canção do clipe tem um ritmo característico da região Amazônica. Apresente um ritmo característico de uma região de seu país. \***

---

---

---

---

---

6. **5 - Encontre um clipe que apresente uma cultura ou região típica de seu país. \***

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE O – ATIVIDADE 4 – INTERAGENTE ARGENTINO

20/03/2018

Atividade 4 - Interagente Argentino

### Atividade 4 - Interagente Argentino

Assista ao clipe musical e responda as perguntas.

\*Obrigatório

1.

**Nome \***

Marcar apenas uma oval.

XXX

XXXX

### Skank - É uma partida de futebol



<http://youtube.com/watch?v=71e4oL17Nwc>

Letra da música no link: <https://www.letras.mus.br/skank/72339/>

2.

**1 - O futebol é uma paixão nacional no Brasil. Qual esporte é mais praticado em seu país?**

**Comente. \***

---



---



---



---



---

3.

**2 - O estilo musical da canção é o "pop rock", na sua opinião, o ritmo da música está relacionado com a dinâmica do clipe? Explique. \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Atividade 4 - Interagente Argentino

4. **3 - As cenas do clipe são bem curtas e mudam com muita rapidez. Que relação este efeito tem com os outros elementos do clipe? \***

---

---

---

---

---

5. **4 - O trecho "Que emocionante, é uma partida de futebol", revela uma satisfação pelo esporte. Você pratica ou tem algum esporte favorito? Qual? \***

---

---

---

---

---

6. **5 - Pesquise e compartilhe um clipe musical que mostre alguma paixão do seu país. \***

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms



## APÊNDICE P – ATIVIDADE 5 – INTERAGENTE ARGENTINO

20/03/2018

Atividade 5 - Interagente Argentino

### Atividade 5 - Interagente Argentino

Assista ao clipe musical e responda as perguntas.

\*Obrigatório

1.

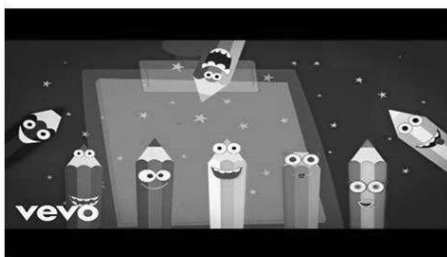
**Nome \***

Marcar apenas uma oval.

XXX

XXXX

### Toquinho - Aquarela



<http://youtube.com/watch?v=xT8HliFQ8Y0>

Letra da música no link: <https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>

2.

**1 - Que relação você pode fazer entre as imagens do clipe e a letra da canção? \***

---



---



---



---



---

3.

**2 - Te chama a atenção alguma imagem específica do clipe? Qual? Por quê? \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Atividade 5 - Interagente Argentino

4. **3 - Existe outro elemento que em sua opinião poderia ser usado no visual do clipe? Explique. \***

---

---

---

---

---

5. **4 - Agora você tem uma tarefa. Produza um clipe a partir de sua visão da sua cultura. Selecione imagens ou vídeos que melhor descrevam a mensagem que pretender passar. Além disso, escolha uma canção para compor o vídeo clipe. Depois poste no youtube e compartilhe o link na atividade. \***

---

---

---

---

---

6. *Marcar apenas uma oval.*

Opção 1

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE Q – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO *FEEDBACK*

20/03/2018

Ficha de autoavaliação e Feedback

### Ficha de autoavaliação e Feedback

As fichas devem ser preenchidas ao final de cada interação

\*Obrigatório

1. **Nome \***

*Marcar apenas uma oval.*

XXX

XXXX

*Ir para a pergunta 2.*

**O que você aprendeu hoje a respeito de:**

2. **Gramática \***

---

---

---

---

---

3. **Vocabulário \***

---

---

---

---

---

4. **Pronúncia \***

---

---

---

---

---

20/03/2018

Ficha de autoavaliação e Feedback

**5. Costumes/ Cultura \***

---

---

---

---

---

**6. Outras observações acerca de sua aprendizagem \***

---

---

---

---

---

**Feedback - Avalie o seu parceiro de interação**

Na interação de hoje seu parceiro foi capaz de...

**7. 1- Entender o que eu falava sem pedir que eu repetisse em ritmo mais lento com muita frequência e manter uma discussão acerca de tópicos cotidianos. \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Mais ou menos

**8. 2 - Expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos, que se distanciam da conversa típica do dia-a- dia. \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Mais ou menos

**9. 3 - Expressar bem suas ideias em língua portuguesa \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Mais ou menos

**10. 4 - Pronunciar palavras de maneira clara para que eu entendesse sem esforço. \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Mais ou menos

20/03/2018

Ficha de autoavaliação e Feedback

**11. 5 - Manter a conversa sem interromper bruscamente minha produção oral em língua portuguesa.\****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Mais ou menos

**12. 6 - Explicar em português o que queria me dizer quando não sabia as palavras ou expressões exatas para expressar suas ideias.\****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Mais ou menos

**13. 7 - Perceber na minha fala palavras ou expressões que você não conhecia.\****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Mais ou menos

---

Powered by  
 Google Forms

## APÉNDICE R – HOJA DE AUTO-EVALUACIÓN Y FEEDBACK

20/03/2018

Hoja de auto-evaluación y feedback

### Hoja de auto-evaluación y feedback

Se debe rellenar las hojas al final de cada interacción

\*Obrigatório

1. **Nome \***

*Marcar apenas uma oval.*

XXX

XXXX

¿Qué aprendieron hoy sobre:

2. **Gramática \***

---



---



---



---



---

3. **Vocabulario \***

---



---



---



---



---

4. **Pronunciación \***

---



---



---



---



---

20/03/2018

Hoja de auto-evaluación y feedback

## 5. Costumbres/ Cultura \*

---



---



---



---



---

## 6. Otros comentarios sobre su aprendizaje \*

---



---



---



---



---

**Feedback - Evaluar su compañero de interacción**7. **1 - Entender lo que estaba hablando sin pedir que repita a un ritmo más lento muy a menudo y mantener una discusión sobre temas cotidianos. \****Marcar apenas una oval.*

- Sí
- No
- Más o menos

8. **2 - Expresar ideas y opiniones sobre temas específicos, que difieren de la charla típica del día a día. \****Marcar apenas una oval.*

- Sí
- No
- Más o menos

9. **3 - Expresar sus ideas bien en español. \****Marcar apenas una oval.*

- Sí
- No
- Más o menos

10. **4 - Pronunciar las palabras con claridad para mí entender sin esfuerzo. \****Marcar apenas una oval.*

- Sí
- No
- Más o menos

20/03/2018

Hoja de auto-evaluación y feedback

**11. 5 - Mantener la conversación sin interrumpir bruscamente mi producción oral en español.**  
\**Marcar apenas una oval.*

- Sí  
 No  
 Más o menos

**12. 6 - Explicar en español lo que quería decir cuando no sabía las palabras exactas o expresiones para expresar sus ideas. \****Marcar apenas una oval.*

- Sí  
 No  
 Más o menos

**13. 7 - Ver en mis palabras o frases del habla que no conoce. \****Marcar apenas una oval.*

- Sí  
 No  
 Más o menos

---

Powered by  
 Google Forms