



GÉNEROS LITERARIOS EN TELETÁNDEM: EXPERIENCIAS EN ACCIONES INSTITUCIONALES Y TELECOLABORATIVAS

LITERARY GENRES IN TELETANDEM: EXPERIENCES IN INSTITUTIONAL AND TELECOLLABORATIVE ACTIONS

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | karin.amos@unesp.br*

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | kelly.carvalho@unesp.br

Mayara Nunes da Silva | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | mayara.n.silva@unesp.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.08>

Recibido: 14-11-2023 | Aceptado: 14-02-2024

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones de la inclusión de los géneros literarios en interacciones de teletándem al desarrollo de una enseñanza de lenguas que enfatiza la dimensión simbólica de los intercambios interculturales. Así, observando una experiencia entre estudiantes de una universidad brasileña y estudiantes de una universidad mexicana, proponemos una reflexión sobre las prácticas de lectura y discusión de un *cuento* durante las interacciones. Los resultados indican que los géneros literarios tienen el potencial de fomentar discusiones interculturales más constructivas, así como promover el surgimiento de temas más diversos y relacionados con las realidades de los interactuantes. Además, en el teletándem, la literatura se muestra relevante para la promoción de interacciones marcadas por el diálogo entre culturas y por la manifestación de la dimensión simbólica de los intercambios interculturales y del propio sujeto, ya que contribuye a que los individuos movilicen sus subjetividades e historicidades.

PALABRAS CLAVE: Géneros literarios, teletándem, cuento.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da inserção dos gêneros literários em interações de teletandem para o desenvolvimento de um ensino de línguas que enfatize a dimensão simbólica das trocas interculturais. Assim, abordando uma experiência entre estudantes de uma universidade brasileira e estudantes de

**Para correspondencia, dirigirse a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (kelly.carvalho@unesp.br), Avenida Dom Antônio, 2100, Parque Universitário, 19806900 - Assis, SP – Brasil, Departamento de Letras Modernas, FCL Assis/UNESP.*

uma universidade mexicana, propomos uma reflexão sobre práticas de leitura e discussão de um *conto* durante as interações. Os resultados indicam que os gêneros literários têm o potencial de fomentar discussões interculturais mais construtivas, bem como promover o surgimento de temas mais diversos e, diretamente, relacionados às realidades dos interagentes. Ademais, no teletandem, a literatura se mostra relevante para a promoção de interações marcadas pelo diálogo entre culturas e pela manifestação da dimensão simbólica das trocas interculturais e do próprio sujeito, visto que, enquanto construção simbólica, complexa e intensa de linguagem, contribui para que os indivíduos mobilizem suas subjetividades e historicidades.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros literários, teletandem, conto.

ABSTRACT: This article aims to analyze the contributions of the inclusion of literary genres in teletandem interactions to the development of language teaching that emphasizes the symbolic dimension of intercultural exchanges. Thus, approaching an experience between students from a Brazilian university and students from a Mexican university, we propose a reflection on practices of reading and discussing a short story during interactions. The results indicate that literary genres have the potential to foster more constructive intercultural discussions, as well as promoting the emergence of more diverse themes that are directly related to the realities of the interactants. Furthermore, literature proves to be relevant for the promotion of interactions marked by dialogue between cultures and by the manifestation of the symbolic dimension of intercultural exchanges and of the subject themselves, since, as a symbolic, complex and intense construction of language, it contributes to individuals mobilizing their subjectivities and life histories.

KEYWORDS: Literary genres, teletandem, short story.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones de la inclusión de los géneros literarios al desarrollo de una enseñanza de lenguas que enfatiza la dimensión simbólica de los intercambios interculturales en teletándem, un contexto telecolaborativo que, a través de programas en línea, promueve la interacción entre estudiantes con el objetivo de facilitar el aprendizaje de otra lengua a los participantes. El término teletándem es utilizado por Telles y Vassallo (2006) para designar la modalidad virtual del método de aprendizaje de idiomas en tándem, según el cual dos hablantes (nativos o competentes) de diferentes lenguas se reúnen periódicamente para aprender, cada uno, la lengua del otro, y también para enseñar el idioma que dominan.

De esta manera, el aprendizaje teletándem sigue los mismos principios que el método tándem para sus interacciones: la separación de lenguas, la autonomía y la reciprocidad (Telles, 2009). El teletándem también se constituye como un contexto telecolaborativo para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que, a través de herramientas digitales, reúne a estudiantes de diferentes países para trabajar de forma colaborativa, promoviendo

el desarrollo de habilidades lingüísticas y la competencia intercultural (O'Dowd, 2011). En este sentido, los aprendices no solo pueden experimentar situaciones de uso real de la lengua, sino también desarrollar una perspectiva intercultural que abarca formas de ser y actuar socialmente en la lengua (Kramsch, 2017; Mendes, 2011). Lo anterior en el entendido que la lengua, “[...] más que parte de la dimensión cultural, es la cultura misma [...]” y un “[...] instrumento social de interacción e inserción del sujeto en el mundo [...]” (Mendes, 2008, p. 72)¹.

A diferencia del contexto escolar tradicional, en las interacciones de teletándem, leer y discutir textos literarios de diferentes géneros no es una práctica tan común y frecuente. Además, las conversaciones en teletándem suelen presentar algunas características recurrentes: 1) muchas veces se centran en comparaciones entre temas cotidianos de los interactuantes, con énfasis en datos gramaticales, preguntas de vocabulario y temas de interés; 2) el contenido es marcado por resaltar diferencias entre aspectos de los países de los participantes; y 3) estas discusiones centradas en la diferenciación son comúnmente repetitivas (“atribuciones/generalizaciones culturales”) y se basan en el sentido común (Telles, 2015).

Para Telles (2015), esas características pueden verse como problemáticas para los proyectos de enseñanza y aprendizaje de lenguas que buscan fomentar la comunicación intercultural y la ciudadanía de los educandos, sobre todo, porque están marcados por un cierto “esencialismo”, es decir, por el hecho de que están relacionadas con la idea de que las personas tienen una cultura específica por su pertenencia a una nación; lo que resulta en una noción estática de cultura. Por esa razón, Telles (2015) afirma que, para promover comprensiones más profundas y críticas de las interacciones interculturales y de las diferencias, es necesario adoptar enfoques críticos de la comunicación intercultural que “accedan al esencialismo” de estas conversaciones, mejor dicho, problematicen esta cuestión.

En este sentido es que el presente estudio buscó colaborar para que los temas de las conversaciones fuesen diversificados y no limitados a comparaciones generalizadas entre los aspectos de la vida cotidiana; y, de este modo, para que el contacto intercultural entre los participantes evidenciara las complejidades de los intercambios interculturales. Nuestro enfoque buscó demostrar, especialmente, el potencial de la literatura para fomentar debates interculturales enriquecedores, constructivos y críticos, ya que las obras literarias pueden estimular la reflexión, ampliar el horizonte de significados y sensibilizar a los sujetos sobre el hecho de que los demás son muy diversos y sus valores pueden ser muy distintos (Compagnon, 2009).

Para su desarrollo, las acciones se llevaron a cabo en colaboración con una universidad mexicana e involucraron estudiantes de lengua española/LE, del lado brasileño; y estudiantes de lengua portuguesa/LE, del lado extranjero. Estos estudiantes participaron en las sesiones de teletándem realizadas en el segundo semestre de 2021. Tanto en la universidad brasileña como en la universidad mexicana, las interacciones se configuraron en la modalidad Teletándem Institucional no Integrado (Aranha & Cavalari, 2014). Es decir, estas interacciones establecidas entre las

¹ Texto original: “[...] mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura [...]” e um “[...] instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo [...]” (Mendes, 2008, p. 72).

dos instituciones se realizaron con un cierto control pedagógico y mediación por parte de profesores responsables. Asimismo, se trató de una actividad voluntaria, no vinculada a ninguna disciplina y no incluida formalmente en el plan de estudios de un curso. Los interactuantes en la universidad mexicana eran estudiantes de grado y posgrado de diferentes carreras y áreas, que buscaban prácticas de teletándem como una forma de facilitar y mejorar el aprendizaje del portugués. Por su parte, la mayoría de los interactuantes brasileños de este caso particular eran estudiantes de la carrera de Letras y estudiaban español en la universidad.

Se realizaron ocho interacciones a cada semestre. Las sesiones se realizaban una vez por semana, duraban una hora e iban seguidas de una sesión de mediación de aproximadamente treinta minutos. Desde 2020, debido a la pandemia de COVID-19, estas interacciones no se siguieron realizando en los laboratorios de idiomas de las universidades, sino a través de la aplicación de videoconferencia *Zoom*. En esta configuración, los participantes del tándem, junto con los mediadores del proyecto, se reúnen en una sala virtual a la hora prevista y luego se organizan los dúos en salas virtuales individuales para realizar las interacciones. Una vez finalizada la sesión, todos los participantes regresan a la sala virtual principal, donde se desarrolla la sesión de mediación, en la que se invita a los participantes a reflexionar sobre los puntos que consideran importantes de la conversación, como el contenido, el léxico y la cultura.

Así, a través de la mediación —un proceso complejo que se desarrolla antes, durante y después de las interacciones, que no se limita a las sesiones de mediación, en su sentido restringido, y que tiene lugar al final de las reuniones (Ramos & Carvalho, 2018)— los docentes ayudan a los interactuantes en la acción de integrar la literatura en el contenido de las interacciones, animándolos a reflexionar sobre cuestiones literarias y también a compartir con sus compañeros sus interpretaciones e impresiones lectoras. La inclusión de literatura en las interacciones teletándem se realizó de la siguiente manera: como sugerencia, las docentes seleccionamos algunos textos literarios (cuentos y poemas), en portugués y español, de diferentes autores², y los pusimos a disposición de los participantes en una carpeta de *Google Drive*, que fue parte de la sala *online* creada, en *Google Classroom*, para compartir información con los interactuantes. Así, los participantes podían elegir algunos de estos textos para discutirlos en interacciones con sus compañeros, o incluso compartir otros textos literarios además de los sugeridos.

Participaron de este estudio veintiocho estudiantes, quienes al inscribirse en el teletándem tuvieron conocimiento de la propuesta de discutir literatura durante las interacciones. Estos, a su vez, firmaron un Formulario de Consentimiento, autorizando el uso de las grabaciones para el desarrollo de nuestra investigación. En este artículo, elegimos la interacción de una de las catorce parejas participantes en el estudio para realizar el análisis de datos, como ejemplo de encuentro centrado en la lectura y discusión de textos literarios. Esta pareja se destacó por su asidua participación y compromiso con la propuesta de incluir desde el principio la literatura en sus interacciones. Es

² Nuestra elección tuvo en cuenta el nivel de dificultad que presentaban los textos en relación al idioma y, especialmente, la discusión que podían generar. Por ello, elegimos obras literarias de autores contemporáneos, que presentan temáticas ampliamente discutidas en la actualidad.

necesario explicitar que esta propuesta fue presentada a todos los participantes como una sugerencia y una forma de ayudarles en su aprendizaje y potenciar sus interacciones. Por ello, no estaban obligados a discutir y leer textos en sus reuniones.

También es importante resaltar que este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio desarrollado en red y que cuenta con el apoyo del Programa Capes-Print-UNESP, titulado *“Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração”*³ (Ramos & Carvalho, 2023).

ASPECTOS TEÓRICOS: ENFOQUE INTERCULTURAL DISCURSIVO

Para Kramsch y Hua (2016), el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas mantiene una estrecha relación con el campo de la Comunicación Intercultural, particularmente con respecto al concepto de cultura. En ese sentido se caracteriza como un “proceso intercultural e interpersonal”, en el cual los estudiantes interactúan con profesores y otros estudiantes, cuyas historias personales, experiencias y perspectivas son diversas.

Según las autoras, el enfoque discursivo de la comunicación intercultural es propuesto por varios investigadores y actualmente se presenta como el más relevante para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pues se aleja de una comprensión de la cultura en términos de nacionalidad y comparaciones entre naciones, y a través de conceptos generalizadores. Por el contrario, se ocupa de observar y entender “[...] cómo se produce la cultura y cómo ella se hace (ir)relevante para las interacciones, a través de quién y por qué”⁴ (Kramsch & Hua, 2016, p. 42, nuestra traducción).

Una de las principales ideas presentadas por este enfoque es la de que “[...] la cultura no es algo dado, estático o algo a lo que a uno pertenece o con lo que uno vive, sino algo que uno hace, o como lo describe Street, 'la cultura es un verbo' (1993, p.25) [...]”⁵ (Kramsch & Hua, 2016, p. 43-44, nuestra traducción). Considerar la cultura como “verbo” y, por lo tanto, como discurso, significa no sólo ver a las personas como representantes de los grupos culturales a los que están asociadas, sino centrarse en el “[...] proceso de creación de significados, es decir, en lo que las personas hacen y cómo lo hacen a través del discurso”⁶ (Kramsch & Hua, 2016, p.44, nuestra traducción).

Según Kramsch⁷ (2017, p. 145), Si la cultura ya no se limita al territorio de un Estado-nación y su historia, entonces debemos entenderla como un proceso discursivo dinámico, construido y

³ Convênio Capes-Print-UNESP – Edital PROPG 02/2019 – Redes de Pesquisa Internacionais.

⁴ Texto original: “[...] how culture is produced or made (ir)relevant to interactions, by whom, and why [...]” (Kramsch & Hua, 2016, p. 42).

⁵ Texto original: “[...] culture is not given, static or something you belong to or live with, but something one does, or, as Street described it, ‘culture is a verb’ (1993: 25) (Kramsch & Hua, 2016, p. 43-44).

⁶ Texto original: “[...] the process of meaning-making, that is, on what people do and how they do it through discourse” (Kramsch & Hua, 2016, p. 44).

⁷ Texto original: “Se cultura não está mais limitada ao território de uma nação-estado e à sua história, então precisamos compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história.”

reconstruido de diversas maneras por individuos involucrados en luchas por el significado simbólico y en el control de las subjetividades e interpretaciones de la historia.

Así, el énfasis del enfoque intercultural discursivo está en el proceso de producción de significados y en la forma como las personas, a partir de sus subjetividades y experiencias, producen significados en sus relaciones con los demás. Por ello, la cultura es vista como procesos discursivos e históricos que involucran las memorias y aspiraciones de individuos con una variedad de identidades, quienes pueden identificarse ya no necesariamente a través de sus nacionalidades, sino también a través de su género, su edad, raza y etnia, afectando por consiguiente sus modos de usar el lenguaje y producir significados (Kramsch & Hua, 2016).

En este sentido, abordar la cultura como discurso significa entender que esta se construye en la interacción entre sujetos y que estos, de la misma manera, son construidos por la cultura, y no siempre comparten con otros hablantes de la lengua los mismos objetivos y valores, las mismas memorias históricas o las mismas interpretaciones sobre eventos (Kramsch & Hua, 2016; Kramsch, 2011, 2017). De este modo, la concepción de la cultura como discurso es una forma de abarcar estos aspectos que comúnmente son dejados de lado por definiciones que limitan la cultura, por ejemplo, a comidas típicas, formas de vida, festividades y costumbres populares de los ciudadanos de una nación (Kramsch & Hua, 2016).

Ante esto, la perspectiva discursiva considera la comunicación intercultural como comunicación “interdiscurso”, o sea, la interacción de diversos sistemas discursivos, como el género, la etnia, la profesión, la edad o la religión, y se centra en los aspectos “co-constructivos” de la comunicación. Estos sistemas discursivos se cruzan y regularmente se contradicen entre sí, como reflejo de la multiplicidad de identidades que los sujetos poseen o desarrollan a través de las interacciones. De acuerdo con Kramsch y Hua (2016), las identidades que las personas poseen son los conocimientos, creencias, recuerdos y visiones del mundo adquiridos al vivir en una determinada comunidad cultural, mientras que las identidades que desarrollan en las interacciones con hablantes nativos o proficientes son el resultado de la “[...] construcción, perpetuación o subversión de culturas establecidas a través del discurso”⁸ (Kramsch & Hua, 2016, p. 44, nuestra traducción).

Ante esto, Kramsch (2011) afirma que comunicarse interculturalmente exige de los estudiantes una competencia intercultural que no puede entenderse sólo como la capacidad de situarse en el lugar del otro, siendo tolerante y empático, o como una cuestión de comprender la propia cultura y la cultura del otro en términos del otro. Debe entenderse también como una cuestión de mirar más allá de las palabras y las acciones, y abarcar mundos discursivos múltiples, conflictivos y en constante cambio.

⁸ Texto original: [...] the construction, perpetuation, or subversion of established cultures through discourse [...]” (Kramsch & Hua, 2016, p. 44).

Así, Kramersch (2011) presenta una concepción de competencia intercultural centrada en los aspectos simbólicos de los cambios interculturales, que considera la subjetividad e historicidad de los sujetos con el propósito de conducirlos a la comprensión del poder dinámico y los componentes simbólicos e históricos inherentes a los intercambios interculturales. Según la autora, esta comprensión sólo es posible si consideramos la competencia simbólica como una dimensión de la competencia intercultural, que se fija en el proceso mismo de significación. Desde esta perspectiva, el individuo competente y comprometido interculturalmente se entiende como un “yo” simbólico, constituido por sistemas simbólicos, como el lenguaje, así como por sistemas de pensamiento y sus poderes simbólicos (Kramersch, 2011). De esta manera, la competencia simbólica, como dimensión de la competencia intercultural, al resaltar los aspectos simbólicos que involucran las relaciones sociales y las identidades de los propios sujetos, refuerza la importancia de abordar la cultura como subjetividad e historicidad, así como reconocer que esta es “[...] construida y mantenida por las historias que contamos y por los varios discursos que dan sentido a nuestras vidas”⁹ (Kramersch, 2011, p. 356, nuestra traducción).

Para Kramersch (2006), la literatura, al permitir el aprendizaje del potencial máximo de significado de la lengua, puede fomentar el desarrollo de la competencia simbólica y, a través de ella, “[...] los aprendices pueden comunicarse no sólo con otros seres vivos, sino también con seres imaginados y con otros 'yo' en los que quieran llegar a ser”¹⁰ (Kramersch, 2006, p. 250-251, nuestra traducción). Según la autora, la literatura puede actuar sobre los tres grandes componentes de la competencia simbólica: la *producción de complejidad*, la *tolerancia a la ambigüedad* y la *forma como sentido*.

En el primer componente, relacionado con la participación en producciones que permitan la construcción de significados, la literatura puede posibilitar la percepción de que la comunicación humana es más compleja que simplemente saber utilizar las palabras y conocer sus significados. Así, por el uso simbólico del lenguaje, una obra literaria aún puede permitir a los estudiantes encontrar “[...] escenarios alternativos de posibilidad para la vida en el mundo real, otras formas de desear y pertenecer”¹¹ (Kramersch, 2006, p. 251, nuestra traducción).

En relación al segundo componente, que se refiere a las múltiples, conflictivas y diversas realidades y discursos de las sociedades, la literatura puede favorecer el surgimiento de discusiones sobre contradicciones, por ejemplo, entre mitos y hechos, palabras y acciones, no con el objetivo de resolverlas, sino como una forma de mostrar que “[...] el

⁹ Texto original: “[...] constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives” (Kramersch, 2011, p. 356).

¹⁰ Texto original: “[...] learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become [...]” (Kramersch 2006, p. 250-251).

¹¹ Texto original: “[...] alternative scenarios of possibility for life in the real world, other ways of desiring and belonging” (Kramersch, 2006, p. 251).

lenguaje puede usarse para respaldar verdades conflictivas e históricamente contingentes”¹² (Kramersch, 2006, p. 251, nuestra traducción).

En cuanto al tercer componente, que enfatiza el significado de la forma en todas sus manifestaciones, las obras literarias, a partir de sus formas lingüísticas altamente significativas, pueden motivar la expresión de experiencias emocionales, que posiblemente serán recordadas en diferentes situaciones de la vida. Así, la *forma como sentido* se relaciona con la manera como los aprendices son sensibilizados por los sonidos y ritmos del lenguaje y cómo expresan en palabras esas emociones (Kramersch, 2006).

A partir de las consideraciones de Kramersch (2006), podemos entender que, en general, la literatura puede contribuir al desarrollo de la competencia simbólica, pues incentiva reflexiones sobre el potencial máximo de significado de la lengua. De esta manera, los aprendices comprenden poco a poco que la competencia para comunicarse con los demás “[...] no deriva sólo de la información, sino también del poder simbólico que proviene de la interpretación de los signos y sus múltiples relaciones con otros signos”¹³ (Kramersch, 2006, p. 252, nuestra traducción).

Por último, es importante resaltar que en este estudio no pretendemos definir “niveles de competencia simbólica” de los interactuantes, sino presentar evidencia que confirme la importancia de la literatura para el desarrollo de una enseñanza de lenguas que enfatiza la dimensión simbólica de los intercambios interculturales.

EL PROCESO DE LECTURA Y DISCUSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN TELETÁNDEM: EL CUENTO

Para cumplir con nuestros objetivos, analizamos extractos de una de las sesiones de interacción de una pareja focal: Olivia y Bernardo¹⁴. Los dos participantes estaban tan entusiasmados con las prácticas de lectura, que la literatura estuvo presente en todos sus encuentros, a excepción del primero, cuando se presentaron y establecieron acuerdos respecto a su aprendizaje.

El cuarto encuentro de la pareja fue elegido para realizar la discusión propuesta aquí, ya que en ese día los estudiantes se dedicaron exclusivamente a la discusión de un texto literario en portugués y lograron profundizar el análisis. En esa interacción, Olivia y Bernardo leyeron y discutieron el cuento *Olhos d'água*, de la escritora brasileña Conceição Evaristo, que estaba en la lista de los sugeridos por los mediadores. Desde el principio, Bernardo le pregunta a Olivia si disfrutó leyendo la historia y si fue fácil la lectura. La participante responde que sí, sin embargo, dice que por alguna razón —no sabe si estaba muy sensible ese día— se emocionó bastante al leer el texto. Coincidiendo con su compañera, Bernardo comenta que a él también le emocionó leerlo. Ante la pregunta de su

¹² Texto original: “[...] how language can be used to support conflicting and historically contingent truths” (Kramersch, 2006, p. 251).

¹³ Texto original: “Communicative competence does not derive from information alone, but from the symbolic power that comes with the interpretation of signs and their multiple relations to other signs” (Kramersch, 2006, p. 252).

¹⁴ Resaltamos que Olivia e Bernardo (nombres ficticios) autorizaron el uso de los datos en la investigación con la firma del Acuerdo de Consentimiento Libre y Explícito.

compañera sobre cuál sería el motivo de la emoción, Bernardo responde que el cuento trataba de temas complejos y que la situación retratada le recordaba a su madre, fallecida hace unos años. Sigue el fragmento:

B: [...] Ah, hablaste, que fue un, **una lectura muy emotiva**, ¿no? Y creo que realmente es una lectura emotiva porque habla de **asuntos muy sensibles** que::: así yo también me puse emocionado, ¿sabes? Y fue una lectura muy buena.

O: ¿Emocionado, emocional por qué? Por...

B: Porque, ay, no sé si es en español, pero a::: Es porque habla de a::: asuntos sensibles y **me hizo recordar un poco de mi madre**. Entonces a:::

O: **A mí también**

B: Porque mi madre ya:::, ay Dios, no sé cómo decir en español, pero ella murió en 2013

O: Oh (con un tono de tristeza)

B: entonces me recordó de ella, ¿sabes? Y fue una lectura muy interesante.

O: *Okay*.

B: Porque así a::: a veces la la personaje él, él habla que, ella habla que que no recuerdas del color de los ojos de su madre. Y a veces yo me quedo pensando a::: que no me recuerdo mucho de la voz de mi madre. Entonces yo, yo tengo en mi cabeza, pero no es clara y::: no tengo muchas grabaciones de ella, porque la época estaba come... comenzando el *WhatsApp*. Entonces a::: ella aún no tenía y entonces no tengo audios o grabaciones de ella *pra*, para recordar cómo era su voz y creo que por eso yo **me emocioné muchísimo**.

O: **Entiendo**. Si este:::, eso que dices a veces es como que:::, no sé cómo lo que pasa **los recuerdos sí se vuelven borrosos**, ¿no? entonces.

B: Sí

O: Sí, eso.

B: ¿Y qué te parece si empezamos la lectura? ¿Puede ser?

O: Umm. Pues si quieres leer...

B: **¿Quieres empezar a leer?**

O: no (riendo tímidamente)

Os dois riem

B: ¿No?

O: **no, no quiero** (sonriendo tímidamente)

B: Bueno

O: ¿Vamos a leer todo? O si quieres lo:::, bueno no sé si...

B: Podemos, podemos leer todo. **Así que::: leemos parte por parte** y ahí, si no logramos terminar hoy podemos terminar en el próximo encuentro, qué te parece?

O: Ah ok. Sí, perfecto

(Fragmento 1, Olivia e Bernardo, 4ª Interacción, 16/11/2021)

En este extracto, Bernardo no sólo revela que comparte la misma emoción que siente su compañera, sino que se identifica con la situación vivida por la protagonista del cuento, quien no recuerda el color de los ojos de su madre. De manera semejante, el estudiante brasileño explica que muchas veces parece no recordar la voz de su propia madre; aunque la tenga en su memoria, no se escucha con claridad. Notamos entonces que la historia conmovió de tal manera a Bernardo que lo llevó a tener una experiencia emocional muy fuerte.

Además de la identificación de Bernardo con la situación retratada en el cuento, podemos considerar que la emoción que siente también es provocada por la atmósfera de profunda conmoción que se crea en el relato, especialmente por el énfasis de la narración en el hecho de que el personaje protagonista no recuerda el color de los ojos de la madre. En este cuento, la protagonista, que narra su propia historia, se pregunta varias veces de qué color serían los ojos de su madre y para encontrar una respuesta evoca de su memoria varios recuerdos de cuando era niña. Por eso, la pregunta “¿De qué color eran los ojos de mi madre?”¹⁵ se repite con frecuencia en el texto, y son los recuerdos del personaje protagonista los que parecen intentar responderla, como en un juego de preguntas y respuestas.

Creemos que esta pregunta y sus posibles respuestas constituyen un recurso lingüístico importante para la construcción de esta atmósfera emocional en el cuento. Según Longino (1996), las preguntas y respuestas son consideradas figuras (retóricas) capaces de dinamizar el discurso con más energía e ímpetu. Tal como explica el autor, “la pregunta que se hace a sí mismo y la respuesta simulan una emoción espontánea”¹⁶ (p. 91), lo que lleva al lector a pensar que fueron planteadas espontáneamente en un momento de gran conmoción. En el caso del cuento, ello

¹⁵ “De que cor eram os olhos de minha mãe?”

¹⁶ “a pergunta feita a si próprio e a resposta simulam uma emoção espontânea” (p. 91).

sucede cuando el personaje, que parece interrogado por sí mismo, intenta responder a la angustiada pregunta evocando respuestas de sus recuerdos.

Desde esta perspectiva, si consideramos el texto literario como un lenguaje, cuya organización de formas lingüísticas es un elemento primordial para producir significados altamente simbólicos y metafóricos, la experiencia emocional de Bernardo y de Olivia constituye un ejemplo de cómo la literatura puede actuar en el tercer componente de la competencia simbólica, en la *forma como sentido*. Es decir, una obra literaria, como construcción simbólica del lenguaje, puede sensibilizar sujetos y motivar la manifestación y expresión de experiencias emocionales memorables (Kramersch, 2006).

La lectura del cuento provoca una intensa vivencia emocional en ambos participantes. Aunque para Bernardo esta emoción tenga una razón más específica relacionada a la voz de su madre, que tal experiencia parece causada por el hecho de que el texto les recuerda la figura materna. Esto puede interpretarse ya que, inmediatamente después de que Bernardo dice que se emocionó porque la historia le recordó a su madre, Olivia responde “a mí también”.

Esta situación se hace aún más evidente al final del extracto, cuando Bernardo le pregunta a su compañera si quiere empezar a leer el texto, y Olivia responde “no, no quiero”. En el video puede advertirse que, al afirmar esto, la participante, aunque sonríe, parece retraída y avergonzada. Tal comportamiento parece dar a entender que ella no quiere leer precisamente por la emoción que le causó la historia, intensificada por la conmoción que parece haberle causado escuchar la experiencia de Bernardo.

Tras este diálogo, Bernardo lee el primer párrafo de *Olhos d'água* y los dos discuten sobre algunas palabras que Olivia no entendió muy bien. De ahí, la estudiante mexicana se da cuenta de que le toca leer y dice “Ay como que no quiero leer, pero, bueno...”. Ante eso, Bernardo rápidamente le expresa su apoyo diciendo que él podría ayudarla. Aunque una vez más expresa cierta insatisfacción con la lectura del texto, Olivia decide leerlo y, en el transcurso de la interacción, parece sentirse cada vez más cómoda haciendo comentarios sobre las partes del cuento que le llamaban la atención. El primer extracto leído por la estudiante mexicana fue el siguiente:

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. (Evaristo, 2018, p. 7-8).¹⁷

Después de leer ese fragmento, Olivia y Bernardo siguen la conversación en estos términos:

¹⁷ Siendo la primera de siete hijas, desde temprana edad intenté afrontar mis propias dificultades, crecí rápidamente, pasando por una breve adolescencia. Siempre al lado de mi madre, aprendí a conocerla. Interpretaba su silencio en los momentos de dificultad, así como sabía reconocer en sus gestos, presagios de una alegría posible. (Evaristo, 2018, p. 7-8, nuestra traducción)

O: Umn, sí esa parte (++) me, me gusta, **porque justo igual** (++) como::: bueno yo tengo una, diría una muy **buena relación con mi mamá**. Entonces y **también ese tipo de cosas**, ¿no? O sea, o en general con las personas con las que somos (+) así::, nosotros no decimos tanto, bueno yo no diría tanto soy próxima de una persona, yo más diría soy **muy unida a esta persona**

B: Uhum

O: Pero eso, ¿no? No sé como que::: ((deducción)). Bueno **tú me entiendes** ((deducción)).

B: Sí. Y también tienes (++) hermanas, ¿no?

O: Sí::: Tengo dos hermanas.

B: A::: sí

O: Sí, sí.

B: **Me parece interesante** en esta parte porque la cuestión de que a:: ella habla de una:::, a::: ¿puedes dar un poco más de *zoom*, por favor?

O: Ay, sí, perdóname. ¿Así?

B: Tranquilo, eso, perfecto

O: Okay

B: Ella habla que::: pasando por un, pasando por “una breve adolescência”. Entonces es porque **ella necesitó ah:: amadurecer muy rápido porque tenía que cuidar de sus hermanas**, de la casa, de su madre, y creo que esto es una::: cosa muy común a:::h cuando pensamos en, porque ella está en **un contexto de::: marginalidad**. Entonces creo que eso es muy común, como que a::: muchas personas que::: a:::, que a::: quitan ((deducción)). la escuela para empezar a trabajar porque necesitan de dinero para ayudar en la casa, su familia. Entonces eso me pareció un, a::: (++) recorte, una:::

O: ¿Recorte? Eso de o::

B: Eso, ¿en español es lo mismo? ¿recorte? Como a::: es un un contexto así, esta parte **nos da un contexto** que nos habla de quién es la personaje, **de dónde eres**, así como **socialmente**, de dónde eres. A::: Es es una descri, descripción, pero no descripción, porque habla de la personaje, **describe la personaje**, su situación, pero **no directamente**. Así con las palabras “yo soy e:::h de, de una familia marginalizada” ah:::

O: **Y siempre numerosa, ¿no?** También.

B: Sí, sí. Entonces eso me pareció muy interesante. En este en este, en esta parte.

O: Sí, sí se ve todo esto no, o sea, pues creo que en general, lo como decías, por **ser hermanos mayores siempre tú eres** como::: diríamos acá, **punta de lanza**, o sea, siempre tienes que tú este:: probar primero,

B: sí

O: **hacer primero las cosas y, y ya ¿no?** En tu casa, tú eres el ¿qué? ¿tienes una hermana mayor?

O:::

B: Soy el menor. Yo tengo dos hermanos, una hermana que es la mayor y un hermano que es el segundo.

O: ¿El del medio? Ah, *okay*.

B: Después soy yo (riendo)

O: Ay, eres el bebé (riendo)

B: Sí (riendo)

(Fragmento 2, Olivia e Bernardo, 4ª Interacción, 16/11/2021)

En este diálogo observamos que Olivia establece conexiones entre el fragmento del texto leído y acontecimientos de su vida. Según la estudiante, al igual que la protagonista, ella también tiene una “buena relación con su madre” y, por eso, “este tipo de cosas” también pasan entre ellas; es decir, la cercanía y unión con su madre permite que Olivia la conozca muy bien, incluso, como podemos inferir, hasta el punto de reconocer el significado de sus “gestos” y sus “silencios”.

Ante a ese relato y demostrando que había entendido el pensamiento de su compañera, Bernardo responde “sí, y también tiene hermanas, ¿no?”, como si quisiera relacionar la vida de Olivia con otro aspecto de la historia del personaje: Olivia es la hermana mayor y, por eso, es común que esté siempre “al lado de su madre” y tenga más responsabilidades.

Consideramos que estas conexiones entre el texto y las situaciones de la vida son el punto de partida para que ambos estudiantes amplíen su comprensión de la obra y produzcan más conocimientos. Este es el caso, en la secuencia del diálogo, cuando Bernardo encuentra en el pasaje un contexto de marginalidad vivido por el personaje protagonista.

Según él, la frase “*uma breve adolescência*”¹⁸ sugiere que el personaje de la historia necesitó crecer muy rápidamente porque tenía que hacerse cargo de la casa, de sus hermanas y de su madre, algo común para quienes se encuentran en un contexto marginado. Luego, para complementar la idea, hace referencia al caso de personas que necesitan “abandonar la escuela” para empezar a trabajar y ayudar económicamente a su familia.

Para Bernardo, el fragmento en cuestión entrega un contexto, o mejor dicho, una descripción indirecta de quién es el personaje y cómo está insertado socialmente. Al expresar esta percepción, el interactuante resalta dos aspectos importantes que son inherentes a los textos literarios: 1) un lenguaje simbólico y sugestivo, lleno de significados implícitos, cuya aprehensión resulta de un ejercicio de interpretación y formulación de hipótesis por parte de los lectores; y 2) la presencia de elementos de orden social, que son factores determinantes para la constitución del valor estético de un texto literario y sus particularidades como obra de arte (Candido, 2006).

De este modo, la reflexión de Bernardo en torno a que la información sobre la condición de la protagonista del cuento no es revelada “directamente” destaca que la literatura no tiene la función de reproducir la realidad (ya que la obra artística identificada en los textos literarios establece una relación “arbitraria” y “deformante” con la realidad). Pero, más aún, sugiere que el factor social presente en una obra literaria debe ser entendido como un elemento importante para explicar situaciones y cuestiones en un texto específico, y no como una referencia para la identificación e ilustración de un contexto social (Candido, 2006).

Por otro lado, la situación de marginalidad de la protagonista de la historia, que la lleva a tener más responsabilidades, sobre todo por ser la hermana mayor —en palabras de Olivia, la “punta de lanza”—, es solo una de las realidades sociales identificadas por los estudiantes dentro de su análisis del cuento. A medida que la interacción continúa, notamos que *Olhos d’água* dirigirá la conversación hacia reflexiones y discusiones más profundas sobre temas sociales característicos de Brasil y México.

En cierto momento, Bernardo lee una parte del cuento. En este, la protagonista narra lo que hizo su madre para distraer a sus hijas del hambre. Según la protagonista, su madre jugaba a ser reina y dejaba que sus hijas la decoraran con flores recogidas en el “*pequeno pedaço de terra do barraco*”¹⁹ donde vivían. Como princesas alrededor de la reina, ella y sus hermanas bailaban, cantaban y sonreían. Además, al final de la tarde, la matriarca tenía la costumbre de contemplar “*a arte das nuvens*” con sus hijas, identificando en algunas de ellas figuras de ovejas y cachorros y viendo otras como algodón de azúcar, que la madre recogía del cielo, las partía en pedacitos y se las metía en la boca de las niñas. Luego, la protagonista aclara que “[...] *sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros*

¹⁸ “una breve adolescencia”

¹⁹ “pequeño pedazo de tierra en la choza”

*jogos para distrair [...]*²⁰ (Evaristo, 2018, p. 17) su hambre y la de sus hermanas. Ante este fragmento, Olivia y Bernardo establecen el siguiente diálogo²¹:

O: Ah. OK. Sim, é que *hay* una, há uma parte que me chamou muita atenção. **Isto aqui parecia algo bem forte** (seleccionando no texto a frase em que a personagem afirma ter consciência sobre as brincadeiras inventadas pela mãe), porque::: ela, por ser a mais velha, desde muito jovem, ela **já sabia da situação delas** e ela também, até certo ponto, tem que:::, não sei como se falar, fingir (fala com a pronúncia em espanhol)? ou

B: Tá certo, “tem que ir” (Bernardo entende outra coisa)

O: Ah é igual?

B: Aham.

O: **Até certo ponto tem que fingir** também com a mãe. E isso é **algo difícil**, então.

B: Sim, ela, como a mais velha, ela, ela é a primeira a desenvolver essa consciência d/de como elas estão, da situação delas. É realmente **algo muito:: ... assim impactante**, né?

O: Sim. É **uma perda da infância** também.

B: Uhum. Sim. E geralmente é::: **como ela é a primeira**, ela tenta::: e daí **ela entende toda a situação**, ela **tenta fazer com que as meninas as mais novas**, né? Não,

O: Aham.

B: não, não

O: **Não se deem conta também disso**.

B: Isso... Exatamente.

O: Acho que, que também por, por ela ser a mais velha e entender isso é:::,pode gerar junto com a mãe uma::: *cumplicidad*.

B: Uhum. Sim

O: Como se fala isso, **cumplicidade?**

²⁰ “[...] sabía, desde entonces, que su madre inventaba éste y otros juegos para distraer el hambre [...]” (Evaristo, 2018, p. 17)

²¹ Este diálogo está en portugués porque en la segunda parte de la interacción los participantes cambiaron de idioma para seguir el principio del método tándem que sugiere que los interactuantes hablen en un idioma a la vez (Telles, 2009).

B: Cumplicidade. Isso.

O: Ah. Uhum...Sim. **Eu entendo isso**, eu sei que **não tem comparação**, mas é, eu entendo isso aqui,

B: Uhum. Sim

O: **Eu tenho que ajudar muito a minha mãe também** né? Quando acontecem as coisas, é::; não tão agradáveis, eu também tenho que ajudar nessa parte.

B: Sim. Eu acho que cabe aí uma **reflexão** sobre, é:: essa **questão do papel da mulher dentro da família**, porque, por exemplo, aqui, em **nenhum momento é citado o pai**. E aí todas as responsabilidades, **tudo é:: era a mãe e a menina mais velha** que precisava é::: lidar com a situação, que precisavam cuidar de tudo, da família. E::: eu acho que entra nessa questão, né?

O: Certo. Não sei. Acho que é algo bem comum. E:::, que é que **provavelmente é::: o pai foi embora**, né?

B: Uhum. Sim... Exatamente.

O: Aí (em tom de lamento)

B: E aí a mãe, **uma mãe solteira, tendo que::: cuidar de toda a família**, né? Inclusive é:::, eu não sei **como é no**, aí no **México**, mas aqui no, **no Brasil** eh::: **as taxas de**, de ... **registro da certidão de nascimento**, sabe? É::: **a taxa de registro de mães solteiras é muito grande**, o que indica justamente essa **questão do abandono eh::: paterno**. Então, tem dados sobre isso e tudo mais, e::: é algo que assim é muito comum essa questão do abandono paterno, sabe? E alguma coisa assim...

O: Na verdade, eu não revisei, eu não tenho certeza de como são esses registros **aqui no México**, mas **sem dúvida é a mesma situação**.

B: Uhum

O: **É muito triste...**

B: Sim.

O: Mas **acontece sempre**.

B: **No meu caso foi assim**, por causa que o meu pai eu nunca conheci e aí foi sempre a minha mãe e os meus irmãos. Então, é::: **eu meio que tô dentro dessa estatística** também (rindo)

O: Ah. **Agora não sei**.

B: Não, **desculpa, eu acabei...** Não, desculpa.

O: Não, não, fica bem

B: Mas é só uma forma de, de evidenciar que isso é realmente algo muito eh::: comum assim na, na, na nossa sociedade brasileira. Desculpa por ter te, te colocado:::

O: não, não

B: Numa situação...

O: Eu também, os meus pais... **Aconteceu isso com os meus pais...** Então é, acho que por isso eles são é muito::: não tão carinhoso, mas ... realmente sabem cual é o papel deles.

B: Aham. Sim.

O: Aham. Okay, então podemos continuar.

B: Você quer continuar seguindo?

O: *Okay.*

(Excerto 3, Olivia e Bernardo, 4ª Interação, 16/11/2021)

El extracto anterior comienza con Olivia informando una situación de la historia que llamó su atención. De acuerdo con la participante, el hecho de que la protagonista, siendo niña, tenga consciencia sobre las situaciones de hambre que vive su familia es algo “muy fuerte” y “difícil”, pues es como si tuviera que “fingir” con su madre; y, de esta manera, ayudarla también en la acción de distraer el hambre de sus hermanas. Bernardo coincide con su compañera y juntos llegan a la conclusión de que, al ser ella la mayor, la protagonista intenta que las hermanas menores no sean conscientes de la pobreza que enfrentan. Para Olivia, esto demuestra aún más una relación de complicidad entre la protagonista y su madre. De nuevo, establece una relación entre el cuento y su vida; la interactuante mexicana asegura entender ese vínculo de complicidad, pues, aunque no haya comparación, suele ayudar mucho a su madre cuando suceden cosas poco agradables.

Ante esto, Bernardo considera que esta situación también permite reflexionar sobre el papel de la mujer dentro de la familia. Era la madre, con la ayuda de la hija mayor, quien debía hacerse cargo de la familia. Según él, como el padre nunca es mencionado en el texto, es posible entender que todas las responsabilidades del hogar y la familia recaían sobre la madre, quien se encontraba sola; y, como añade Olivia, porque el padre se había ido.

Para mostrar que esta realidad no es exclusiva del cuento, el estudiante brasileño comenta que en Brasil la tasa de inscripción de madres “solteras” en las partidas de nacimiento es muy alta, lo que indica que el abandono paterno es muy común. Aunque no haya investigado cómo son estos registros en México, Olivia afirma que “sin duda” ocurre la misma situación en su país. Buscando resaltar aún más esta realidad, Bernardo dice que está dentro de esta

estadística de abandono paterno, pues nunca conoció a su padre y siempre fueron su madre y hermanos quienes se encargaron de todo.

Después de esta declaración, al expresar “*agora não sei*”, el tono de voz de Olivia y su expresión facial indican que está un poco avergonzada y conmovida emocionalmente por el relato de su compañero. Esto lleva a Bernardo a pedir disculpas por “*tê-la colocado nessa situação*”. A pesar de eso, al parecer con intención de simpatizar con Bernardo y demostrar que no le molestó la historia, Olivia cuenta que a sus padres les pasó algo semejante, y que quizás por eso no sean tan cariñosos.

En efecto, además de reflexionar sobre hechos tan sensibles de sus vidas, Bernardo y Olivia también encuentran una realidad social común entre sus países: la problemática del abandono paterno y la “alta” tasa de inscripción de madres solteras en los certificados de nacimiento; situación conlleva a que muchas mujeres tengan que cuidar solas de sus hijos. Esta reflexión constituye un ejemplo de cómo sujetos de países diferentes pueden encontrar similitudes entre sus “naciones” y, de esta manera, cómo se pueden construir nuevos entendimientos culturales a partir del contacto intercultural promovido por el teletándem.

Desde esta perspectiva, en un proceso discursivo e histórico de creación de sentidos (Kramsch & Hua, 2016), Olivia y Bernardo, a partir de sus memorias e historias, forman una comprensión cultural de sus realidades que no se limita al territorio de sus naciones. Al contrario, generan significados que identifican tanto a Brasil como a México y, probablemente, a otros países.

Por lo tanto, el diálogo transcrito indica que los textos literarios pueden llevar a los individuos a reflexionar sobre sus vidas y temas sociales inherentes a sus países, sobre todo porque, debido al uso simbólico del lenguaje, “[...] presentan escenarios alternativos de posibilidad para la vida en el mundo real [...]”²² (Kramsch, 2006, p. 251, nuestra traducción), lo que puede así actuar sobre el primer componente de la competencia simbólica, en *la producción de complejidad* (Kramsch, 2006).

Dicho esto, teniendo en cuenta las reflexiones aquí brevemente presentadas, observamos que, en la construcción del cuento *Olhos d’água*, hay una presencia muy marcada del elemento social en la construcción estética del texto (Candido, 2006). Esto explica, por ejemplo, la gran emoción que sintieron Olivia y Bernardo al leer el cuento y la identificación de diferentes situaciones sociales por parte de los participantes.

En este sentido, con predominio de la función poética, *Olhos d’água* se presenta como una composición de lenguaje altamente simbólica y significativa, lo que se evidencia en la riqueza de discursos metafóricos y metonímicos. La lectura del cuento en cuestión propició debates entre Olivia y Bernardo que no se centraron sólo en temas sociales, sino que involucraron reflexiones sobre el lenguaje simbólico del texto.

²² Texto original: “[...] alternative scenarios of possibility for life in the real world [...]” (Kramsch, 2006, p. 251).

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de datos muestra que en el teletándem la enseñanza se construye sobre un proceso de “interacción y producción conjunta de conocimiento” (Mendes, 2008), en el cual los sujetos se reúnen precisamente para compartir experiencias y colaborar con el aprendizaje de sus pares. A diferencia de una concepción tradicionalista, en el teletándem, no tenemos la figura de un docente como único poseedor del conocimiento; al contrario, tenemos un interactuante, cuyo deseo es enseñar compartiendo y aprendiendo con otros. Tampoco tenemos un alumno pasivo que escucha más de lo que participa, sino un estudiante que tiene voz, opina y produce conocimiento. Es así como, a partir del análisis de algunos datos descritos en este artículo, observamos cómo la “enseñanza” en teletándem ocurre de manera integrada con el aprendizaje, a través de interacciones interculturales marcadas por la cooperación, la reciprocidad y el entendimiento mutuo entre individuos que utilizan la lengua como instrumento social de interacción e inserción de sí mismos en el mundo (Mendes, 2008).

Los datos analizados también demuestran que los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas pueden construirse para promover la interculturalidad, es decir, el “diálogo entre culturas” (Mendes, 2008). Aunque la interacción entre individuos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas ya presuponga este diálogo entre culturas, dado que interactúan desde sus mundos culturales, como explica Mendes (2008), el análisis revela que los géneros literarios, precisamente por su lenguaje altamente simbólico, pueden potenciar este diálogo entre culturas, fomentando debates reflexivos, críticos y constructivos entre los participantes.

Verificamos que, a partir de la lectura y discusión del cuento, los participantes produjeron significados desde su posición como individuos histórica y subjetivamente situados en el mundo; o sea, a partir de los relatos, experiencias, ideologías y discursos que configuran sus identidades. Así, los procesos de enseñanza de lenguas aquí analizados (el portugués y el español) resaltan la dimensión simbólica que involucra intercambios interculturales entre sujetos, es decir, las diferentes identidades, historias personales y vivencias que caracterizan a los sujetos, las cuales son movilizadas en las interacciones sociales.

Por lo tanto, comprender la cultura como discurso es esencial para que percibamos esta dimensión simbólica que se manifiesta en los intercambios interculturales, ya que, al no concebir la cultura de manera estática y restringida a las fronteras geográficas de los países, enfatizamos otros aspectos culturales que involucran las relaciones sociales: las ideologías, los valores, las memorias históricas, las creencias y las experiencias de los sujetos (Kramsch & Hua, 2016).

Ante eso, podemos afirmar una vez más que la lectura del cuento resultó fundamental para que los participantes tuvieran interacciones marcadas por la manifestación de la dimensión simbólica de los intercambios interculturales y del propio sujeto. Lo anterior gracias a que la literatura tiene el potencial de movilizar toda la subjetividad e historicidad de los individuos, llevándolos a reflexionar sobre el mundo y sobre ellos mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranha, S., & Cavalari, S. M. S. (2014). A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The Specialist*, 35(2), 70-88. <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467>
- Candido, A. (2006). *Literatura e sociedade* (9. ed.). Ouro Sobre Azul.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* UFMG.
- Evaristo, C. (2018). Olhos d'água. In: C. Evaristo. *Olhos d'água* (2. ed.). Pallas Mini.
- Kramersch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(3), 134–152. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, Cambridge University Press, 44(3), 354–367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramersch, C., & Hua, Z. (2016). Language, culture and language teaching. In G. Hall (Ed.), *The routledge handbook of english language teaching*, 38–50. Routledge.
- Longino, D. (1996). *Do sublime*. Tradução de Filomena Hirata. Martins Fontes.
- Mendes, E. (2011). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Pontes.
- Mendes, E. (2008). Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural. In: E. Mendes, & M. L. S. Castro, (Org.). *Saberes em Português: ensino e formação docente* (pp. 57–77). Pontes.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: J. Jackson, (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 342–358). Routledge.
- Ramos, K. A. H. P., & Carvalho, K. C. H. P. (Orgs.). (2023). *Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts*. Editora UNESP / Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-33830-4>
- Ramos, K. A. H. P., & Carvalho, K. C. H. P. (2018). Portuguese and Spanish Teletandem: The Role of Mediators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20, 35-48. <https://doi.org/10.14483/22487085.12055>
- Telles, J. A. (2015). Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(1), 1–30. <https://doi.org/10.1590/1984-639820155536>
- Telles, J. A. (2009). Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: J. A. Telles (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (pp. 43–61). Pontes Editores.
- Telles, J. A., & Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The Specialist*, 27(1), 83–118. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>

AGRADECIMIENTO:

Programa de Posgrado en Letras de la Facultad de Ciencias y Letras (UNESP/Assis).

FINANCIAMIENTO:

Programa Capes-PrInt (Pró-reitoria de Pós-graduação UNESP) - Tema 1: Sociedades plurais, Projeto Linguagens e Produção do conhecimento, Rede “Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração”.

SOBRE LAS AUTORAS:

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos es profesora asociada del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista (Assis/SP) y actúa en el Programa de Posgrado en Letras, área de Literatura y Vida Social. Forma parte del Grupo de Investigación Intercambio Virtual y Teletándem (InViTe) y del GT ANPOLL Géneros Textuales/Discursivos. En el ámbito del Programa CAPES/PRINT coordina la Red Internacional de Investigación, con estudios sobre la Difusión de Lengua, Cultura y Literatura en contextos de Telecolaboración.

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho es Profesora Asociada del Departamento de Letras Modernas de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista (Assis/SP), y actúa en el Programa de Posgrado en Letras, área de Literatura y Vida Social. Forma parte del Grupo de Investigación Intercambio Virtual y Teletándem (InViTe) y del GT ANPOLL Géneros Textuales/Discursivos. En el ámbito del Programa CAPES/PRINT participa de la Red Internacional de Investigación, con estudios sobre la Difusión de Lengua, Cultura y Literatura en contextos de Telecolaboración.

Mayara Nunes da Silva es estudiante de Doctorado en el Programa de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis. Tiene maestría en Literatura (2023) y Licenciatura en Letras (Portugués e Inglés) por la misma institución. Forma parte del Grupo de Investigación registrado en el CNPq: Intercambio Virtual y Teletándem (InViTe) y desarrolla investigaciones sobre la circulación de textos literarios en el contexto del teletándem.