



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Ludmila Belotti Andreu Funo

Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões
de mediação da aprendizagem

São José do Rio Preto
2015

Ludmila Belotti Andreu Funo

Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de
mediação da aprendizagem

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. João Antônio Telles

São José do Rio Preto
2015

Funo, Ludmila Belotti Andreu.

Teletandem : um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem / Ludmila Belotti Andreu Funo. -- São José do Rio Preto, 2015

190 f. : il.

Orientador: João Antônio Telles

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Professores de línguas - Formação.
3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 4. Identidade. 5. Cultura.
6. Aprendizagem. 7. Ensino a distância - Ensino auxiliado por computador.
I. Telles, João Antônio. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
III. Título.

CDU – 407:371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Ludmila Belotti Andreu Funo

Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem

Comissão Examinadora

Titulares

Prof. Dr. João Antônio Telles
UNESP – Assis
Orientador

Prof.^a Dr.^a Suzi M. Spatti Cavalari
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire
PUC-SP – São Paulo

Prof.^a Dr.^a Angela Aparecida Donini
UNIRIO – Rio de Janeiro

Suplentes

Prof.^a Dr.^a. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a Walkiria Montemor
USP – São Paulo

Prof.^a Dr.^a Maria Cecilia Magalhães
PUC-SP – São Paulo

São José do Rio Preto
24 de Junho de 2015

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Antônio Telles, pelas orientações pacientes e motivadoras e pelo profissionalismo.

Às professoras Dr.^a Suzi M. Sapatti Cavalari e Dr.^a Ana Cristina B. Salomão pelos preciosos questionamentos e observações feitos por ocasião do exame de qualificação.

Às professoras Dr.^a Maximina Maria Freire, Dr.^a Angela Aparecida Donini, Dr.^a Suzi M. Sapatti Cavalari e ao professor Dr. Douglas Altamiro Consolo, por terem aceitado o convite de formarem a banca examinadora da defesa desta tese.

Às colegas de pós-graduação Maisa de Alcântara Zakir, Anna Elstermann, Lidiane Luvizzari-Murad e Michele Gomes de Souza e Guilherme Mariano, pelo apoio e companheirismo.

À minha família.

À Flávia Campos, pelo carinho nas horas de incerteza.

Aos participantes desta pesquisa, pela contribuição ao desenvolvimento do estudo.

A todos os que de alguma forma contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

*“Ma il mio mistero e chiuso in me
Il nome mio nessun saprá!
No, no, sulla tua bocca lo diró
Quando la luce splenderá!”
(Giacomo Puccini, 1926.)*

RESUMO

O presente estudo se filia ao escopo das pesquisas em Teletandem, um contexto multimodal de aprendizagem online, síncrona, autônoma e colaborativa de línguas estrangeiras que estabelece parcerias entre aprendizes de nacionalidades distintas (e proficientes em idiomas distintos), mais especificamente ao projeto *Teletandem: a transculturalidade das interações online em língua estrangeira por webcam* (TELLES, 2011). Dentro das práticas sociais e pedagógicas englobadas pelo Teletandem, esta tese se propõe a refletir sobre as sessões de mediação da aprendizagem que, em conformidade com os dados coletados, podem ser entendidas como encontros presenciais entre professores-mediadores e interagentes, frequentemente realizados logo após as interações virtuais, com o propósito de dar suporte linguístico, cultural e interacional aos aprendizes. A partir da análise qualitativa-interpretativista das transcrições de gravações em áudio realizadas em três contextos de mediação distintos, e em conformidade com a Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009), o presente trabalho se propõe (a) a descrever como essas sessões de mediação se caracterizam, levantando a recorrência dos temas suscitados ao longo desses encontros; (b) a interpretar como os indícios de definições de cultura emergem nas sessões de mediação estudadas; e (c) a buscar pistas dos modos pelos quais as identidades culturais dos interagentes e dos professores-mediadores se constituem ao longo dos relatos e das reflexões que são engendradas nesses encontros. Essas metas (a, b e c) correspondem às perguntas de pesquisa deste estudo. Teoricamente, a pesquisa se baseia, sobretudo, em uma reflexão sobre os conceitos de *essencialismo, relativismo* (CUCHE, 1999) e *transculturalidade* (WELSCH, 1999), enquanto formas de compreensão das culturas, e sobre a *teoria da performatividade* (BUTLER, 1999) e da *identidade e diferença* (WOODWARD, 2009; HALL, 2006; GIDDENS, 2002), enquanto construtos teóricos capazes de

elucidar as dinâmicas discursivas segundo as quais fabricamos indícios de nossas identidades culturais. Como resultado do processo de análise foi possível traçar uma visão panorâmica das sessões de mediação da aprendizagem; distinguir fluxos de significação discursivos da expressão cultura coincidentes e singulares, a partir dos quais pude depreender movimentos do que considero uma dinâmica de significação; e, também, indícios de como os colaboradores deste estudo performatizam discursivamente suas identidades culturais, fabricando-as segundo dinâmicas de interpelação e de ancoragem marcadas pela diferença.

Palavras-chave: Teletandem, aprendizagem cultural, identidades culturais.

ABSTRACT

This study is affiliated to the scope of research studies on Teletandem— in which Teletandem can be defined as an online foreign language learning multimodal context, synchronous, autonomous and collaborative in which partnerships between learners of different nationalities (and proficient in different languages) are established. It is affiliated to the Teletandem: Transculturality and identity in webcam interactions in foreign languages' project (TELLES, 2011). Among all the social and pedagogical practices encompassed by Teletandem, this thesis proposes a reflection upon the learning mediation sessions which, according to the data collected, can be defined as face-to-face meetings between teachers mediators and Teletandem Brazilian partners take place after the virtual interactions of Teletandem and have the purpose of giving linguistic, cultural and interactional support to the Teletandem learners. Based on the qualitative-interpretative analysis of audio recordings transcriptions, which were taken from three different contexts of mediation, and also in accordance with the Grounded Theory (CHARMAZ, 1999), this study aims (a) to describe how these mediation sessions are characterized by lifting the recurrence of the themes explored during these meetings, to interpret (b) the cultural definition evidences that emerge during the mediations' sessions; (c) as well as the evidences of the cultural identities of the Teletandem learners and the Teletandem teachers mediators that are materialized during their shared reflections engendered in these face-to-face meetings. These goals (a, b and c) correspond to the research questions of this study. Considering the theoretical framework, this research is based mainly on a reflection on the concepts of essentialism, relativism (CUCHE, 1999) and transculturality (WELSCH, 1999) as forms of understanding cultures, and on the theories of performativity (BUTLER, 1999) and identity and difference (WOODWARD, 2009; HALL, 2006; GIDDENS, 2002), both considered constructs able to elucidate the discursive dynamics

under which we manufacture the evidences of our cultural identities. As a result of the analyzes it was possible to draw a panoramic view of learning mediation sessions; to distinguish discursive meaning flows of culture and also bringing into light evidences of how the contributors to this study discursively perform their cultural identities displaying these evidences of identity through interpellation and difference anchoring dynamics.

Keywords: Teletandem, cultural learning, cultural identities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Tema de pesquisa.....	15
1.2	Objetivos e pergunta de pesquisa.....	15
1.3	Justificativa e relevância do tema	17
1.4	Organização da tese	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	O que é Teletandem?	21
2.2	O que se aprende em Teletandem?	26
2.3	Como as parcerias se formam?	32
2.4	O que são as mediações em Teletandem?.....	37
2.5	Os múltiplos papéis do professor mediador da aprendizagem em Teletandem: uma história em construção	40
2.6	Cultura: a palavra e as construções de sentido (etnocentrismo e relativismo).....	41
2.7	Cuche (1999): concepções de cultura e proposta de encaminhamento metodológico	44
2.8	Transculturalidade	49
2.9	As dimensões culturais, conforme proposto por Levy (2007).....	52
2.10	Identidade.....	54
2.11	Identidade e performatividade em Butler	60
2.12	As contribuições da teoria da performatividade para os estudos linguísticos.....	62
2.13	O conceito de ideologia com o qual dialoga a teoria da performatividade.....	64
2.14	Outras reflexões sobre ideologia: Marilena Chauí	66
2.15	Reflexões sobre o recorte teórico deste estudo	67
3	METODOLOGIA.....	71
3.1	Abordagem do estudo e algumas especificações introdutórias	72
3.1.1	O estudo de caso	73
3.1.2	A teoria fundamentada em dados	75
3.2	Método	77
3.2.1	Contexto da pesquisa, organização e descrição dos dados.....	77
3.2.2	Participantes da pesquisa	80
3.2.3	Instrumento e procedimentos de coleta, organização e análise dos dados	83
4	ANÁLISE.....	87
4.1	Temas deflagradores de discussão nas sessões de mediação.....	89
4.1.1	Temas desencadeadores de reflexão mais abordados no decorrer de todas as sessões de mediação do caso 1 (ou M1)	90
4.1.2	Temas mais abordados no decorrer de todas as sessões de mediação do caso 2 (ou M2).....	99

4.1.3	Temas mais abordados no decorrer de todas as sessões de mediação do caso 3 (ou M3).....	106
4.1.4	Síntese da análise e categorização dos temas abordados nos casos 1, 2 e 3	112
4.2	Cultura: depreendendo sentidos.....	113
4.2.1	M1: aprendizes de ALE em sessões de mediação.....	115
4.2.2	Caso M1: síntese das significações evocadas até então.....	123
4.2.3	M2: aprendizes de ILE em sessões de mediação.....	123
4.2.4	Caso M2: síntese das significações evocadas.....	130
4.2.5	M3: aprendizes de ELE em sessões de mediação.....	131
4.2.6	Caso M3: síntese das significações evocadas até então.....	135
4.2.7	Os casos M1, M2, M3 e a comparação entre os sentidos atribuídos diretamente à expressão cultura.....	136
4.3	Identities culturais: retomado as características deste estudo.....	137
4.3.1	Identities culturais em sessões de mediação: caso 1.....	141_Toc423371051
4.3.2	Síntese desta etapa da análise do caso 1.....	148
4.3.3	Identities culturais em sessões de mediação: caso 2.....	150
4.3.4	Síntese desta etapa da análise do caso 2.....	158
4.3.5	Identities culturais em sessões de mediação: caso 3.....	158
4.3.6	Síntese desta etapa da análise do caso 3.....	163
4.3.7	As discussões sobre estereótipos nos casos estudados.....	164
4.3.8	Síntese.....	170
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Eixos temáticos e perguntas gerais do projeto.	23
Quadro 2: As definições de Teletandem apresentadas neste estudo.	25
Quadro 3: Relação de teses abordadas nesta seção.	27
Quadro 4: Síntese das considerações sobre cultura e Teletandem em estudos de doutoramento.	31
Quadro 5: Modalidades de Teletandem segundo práticas de pareamento. Adaptado de Brammerts (2002) apud Salomão (2006).	34
Quadro 6: Sistematização dos dados, Jorge é destacado neste quadro por estar presente em dois contextos.	79
Quadro 7: Relação dos participantes acrescida de breve descrição dos perfis dos participantes de pesquisa.	81
Quadro 8: Perfil dos professores-mediadores.	82
Quadro 9: Critérios para transcrição utilizados na sistematização do material documentário em corpus de pesquisa. Fonte: Adaptado de Marcuschi, 1986.	83
Quadro 10: Síntese dos procedimentos de análise desenvolvidos ao longo do presente estudo.	86
Quadro 11: Temas mais recorrentes nas sessões de mediação do Caso 1/ M1.	90
Quadro 12: Temas norteadores das mediações do caso 1.	92
Quadro 13: Temas, caso 1, Mediação 1.	92
Quadro 14: Temas, caso 1, Mediação 2.	94
Quadro 15: Temas, caso 1, Mediação 3.	95
Quadro 16: Temas, caso 1, Mediação 4.	95
Quadro 17: Temas, caso 1, Mediação 4.	96
Quadro 18: Temas, caso 1, Mediação 6.	97
Quadro 19: Temas mais recorrentes nas sessões de mediação do caso 2.	99
Quadro 20: Temas, caso 2, Mediação 1.	101
Quadro 21: Temas, caso 2, Mediação 2.	101
Quadro 22: Temas, caso 2, Mediação 3.	102
Quadro 23: Temas, caso 2, Mediação 4.	103
Quadro 24: Temas, caso 2, Mediação 5.	104
Quadro 25: Temas, caso 2, Mediação 6.	104
Quadro 26: Temas, caso 2, Mediação 7.	105
Quadro 27: Temas mais recorrentes nas sessões de mediação do Caso 3.	106
Quadro 28: Temas, caso 3, Mediação 1.	108
Quadro 29: Temas, caso 3, Mediação 2.	108
Quadro 30: Temas, caso 3, Mediação 3.	109
Quadro 31: Temas, caso 3, Mediação 4.	110
Quadro 32: Temas, caso 3, Mediação 5.	110
Quadro 33: Temas, caso 3, Mediação 6.	111

INTRODUÇÃO

1.1 Tema de pesquisa

Com os avanços atuais, o uso de tecnologias de interação multimodais, que permitem a comunicação síncrona, tem sido cada vez mais integrado às práticas de aprendizagem, sejam essas práticas desenvolvidas em contextos institucionais de educação, ou em contextos informais.

Em alguns casos, essas tecnologias multimodais se materializam como a condição sem a qual muitos desses contextos de aprendizagem simplesmente não existiriam, como é o caso dos programas *Soliya*, uma organização sem fins lucrativos que conecta estudantes universitários estadunidenses com universitários da Europa, Oriente Médio e África e tem como objetivo possibilitar encontros interculturais que favoreçam a aprendizagem para a convivência entre culturas¹, e *Teletandem*, um programa brasileiro que liga universitários de vários países para que, colaborativamente, possam desenvolver sua aprendizagem em línguas estrangeiras e culturas (TELLES, 2006), por exemplo.

O presente estudo se filia ao projeto *Teletandem: a transculturalidade das interações on-line em língua estrangeira por webcam* (TELLES, 2011) e visa contribuir para a construção de saberes acerca das dimensões culturais contempladas por esse projeto ao focar as *sessões de mediação da aprendizagem*, encontros presenciais entre docentes e interagentes que, no caso do presente estudo, aconteceram após as interações virtuais com propósito de dar apoio aos aprendizes.

1.2 Objetivos e pergunta de pesquisa

O presente estudo tem como objetivo sistematizar um corpo de saberes atuais sobre mediação da aprendizagem em Teletandem e, nesta sistematização, ele contempla uma discussão pautada em dados de pesquisa acerca das relações entre identidades culturais, concepções de cultura e educação para se relacionar com outros povos em contextos virtuais de aprendizagem de línguas.

Esse corpo de saberes, ou teoria, será construído com base na análise de dados (CHARMAZ, 2009) referentes às sessões presenciais de mediação da aprendizagem em Teletandem (TELLES, 2006), que aconteceram em períodos pontuais nos anos de 2010, 2011 e 2012. Dentre outras leituras, é possível afirmar que o horizonte interpretativo com o qual a

¹ Para saber mais, acesse o site: <<http://soliya.net/?q=home>>. Último acesso em: 1º de outubro de 2014.

presente pesquisa dialoga é o das teorias da performatividade (BUTLER, 1999), identidade e diferença (WOODWARD, 2009) e transculturalidade (WELSCH, 1999).

É objetivo específico desta pesquisa investigar como as sessões de mediação da aprendizagem em Teletandem podem contribuir para “a educação para se relacionar com outros povos” (TELLES, 2011). Para isso o presente trabalho se propõe a interpretar: (a) os indícios de aprendizagem cultural que emergem nas sessões de mediação estudadas; (b) bem como as evidências das identidades culturais dos interagentes e dos professores-mediadores que se materializam (em seu constante inacabamento) ao longo dos relatos e das reflexões que são engendradas nesses encontros.

Ao contemplar esses objetivos, será possível delinear as dimensões do desafio pedagógico que se institui nas sessões de mediação oferecidas para assistir aprendizes de língua estrangeira envolvidos no projeto Teletandem, um contexto multimodal de aprendizagem online e síncrona que coloca pares de aprendizes de nacionalidades distintas (e proficientes em idiomas distintos) em contato em regime de mútua colaboração. Com base na reflexão sobre as dimensões dos desafios pedagógicos que se estabelecem em sessões de mediação, é possível refletirmos sobre os novos desafios da formação docente para o ensino de língua e de cultura.

Tendo explicado os objetivos do presente estudo, o qual qualifico como uma tese voltada à docência e aos desafios vinculados à inserção cada vez mais intensa das novas tecnologias em contextos de atuação docente, cabe expor as perguntas desta pesquisa que nortearam a coleta e a análise dos dados:

1. Como as sessões de mediação podem contribuir para a educação para se relacionar com outros povos?
 - a. Como se caracterizam as mediações, segundo os temas abordados?
 - b. Quais sentidos são atribuídos à noção de cultura ao longo dessas sessões de mediação?
 - c. Quais sentidos podem ser apreendidos dos indícios de identidade cultural deflagrados nesses encontros?

A seguir, apresento a justificativa e a relevância do tema de pesquisa.

1.3 Justificativa e relevância do tema

A justificativa para a relevância do presente estudo reside na resposta às seguintes perguntas: “por que estudar os sentidos que um determinado grupo atribui à cultura?” e “qual é o ganho social (e pedagógico) de dispender nossos esforços em tentar entender sob quais tramas discursivas são tecidas as identidades culturais dos integrantes desse grupo?”. Respondo essas perguntas após relatar um episódio internacional envolvendo representações estereotipadas de uma pretensa identidade cultural brasileira.

No dia 24 de julho de 2014, o porta-voz do Ministério das Relações Exteriores de Israel, Yigal Palmor, declarou seu descontentamento frente ao posicionamento do governo brasileiro acerca dos conflitos entre Israel e os palestinos que habitam a faixa de Gaza. Como amplamente noticiado em redes nacionais e internacionais, Yigal Palmor afirmou que o Brasil dava “uma demonstração lamentável” de como, apesar de ser “um gigante econômico e cultural”, continuava a ser “um anão diplomático”².

O caso teve grande repercussão midiática, inclusive nas redes sociais, o que levou o governo brasileiro a se justificar, alegando que seu posicionamento estava atrelado ao fato de que havia uso desproporcional de força militar empregada no conflito por parte do exército israelense e que muitos civis palestinos, incluindo crianças, já haviam perdido suas vidas. A justificativa brasileira, por sua vez, provocou uma reação por parte do porta-voz israelense que culminou em seu afastamento do Ministério das Relações Exteriores de Israel.

Segundo Yigal Palmor, o uso de força bélica contra a faixa de Gaza não seria desproporcional, ao passo que perder de sete a um, sim, seria. Nas palavras do porta-voz israelense: “Isto não é futebol. No futebol, quando um jogo termina com um empate, você acha que é proporcional, mas quando termina 7-1 é desproporcional. Desculpe dizer, mas não é assim na vida real e no direito internacional.”³. A fala do representante israelita evocava o episódio em que o time de futebol brasileiro perdeu de sete gols contra um para o time de futebol alemão, por ocasião do final da Copa do Mundo de Futebol sediada no Brasil entre junho e julho de 2014.

² Para saber mais, consultar: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/09/israelense-que-chamou-brasil-de-anao-diplomatico-deixa-o-cargo.html>>;

<<http://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2014/07/25/israel-brings-up-brazils-world-cup-humiliation-and-calls-the-country-a-diplomatic-dwarf/>>. Último acesso: 20 de outubro de 2014. >

³ Original: “This is not football. In football, when a game ends in a draw, you think it is proportional, but when it finishes 7-1 it’s disproportionate. Sorry to say, but not so in real life and under international law”. Fonte: <http://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2014/07/25/israel-brings-up-brazils-world-cup-humiliation-and-calls-the-country-a-diplomatic-dwarf/> Acesso em: 20 de outubro de 2014.

Ao fazer tal evocação, a fala de Palmor almejava ser ofensiva, pois usou de um dos símbolos internacionalmente difundidos como referência da identidade nacional brasileira, o futebol, para desprestigiar o posicionamento diplomático do Brasil e, assim, materializou-se como uma fala interpelativa (BUTLER, 1999), porque evocou um quadro rígido de representações ao qual se espera que o Brasil esteja atrelado (como país do samba, do futebol, das praias e das mulheres disponíveis para encontros casuais). Por ser interpelativa, a fala materializou um discurso muito claro: o de que a nação brasileira deve se ater aos assuntos de futebol, pois diplomacia e direito internacional não seriam “de sua alçada”.

A história supracitada é mais do que um episódio de conflito diplomático, trata-se de um episódio sobre identidades e ideologias, na medida em que mostra como as identidades nacionais são fabricadas (WOODWARD, 2009), como somos interpelados (BUTLER, 1999) por essas identidades imaginadas, marcadas simbólica e socialmente. Ademais, ela mostra também como as ideologias se materializam discursivamente com o propósito de silenciar os discursos *do* Brasil (ou dos Brasis, abrigados pela nossa delimitação geográfica) e, em seu lugar, injetar um discurso *sobre* um Brasil (CHAUÍ, 1980).

Estudar como as culturas são significadas e como as identidades culturais se materializam em tramas discursivas, mesmo que dentro das limitações de um estudo que contemple apenas três casos específicos (como ocorre com a presente pesquisa), é dispender esforços para entender os mecanismos que engendram e dialogam com outros episódios entre culturas, talvez semelhantes ao episódio diplomático envolvendo Brasil e Israel que acabei de narrar.

Mais do que isso, estudar como as culturas são significadas e como as identidades culturais se materializam é construir saberes capazes de subsidiar a aprendizagem para se relacionar com outros povos e, assim, encontrar as brechas discursivas que possibilitem a construção de um contra-argumento (ou de contra-argumentos) capaz (es) de enfrentar as amarras das ideologias embrutecedoras e alienantes que se sobrepõem à emancipação política de um dado povo ou nação.

Com o advento e a expansão de contextos de aprendizagem colaborativa subsidiados por tecnologia virtual multimodal, nos quais encontros considerados interculturais são cada vez mais frequentes (sejam eles entre pessoas de qualquer comunidade discursiva, tal como empresários, alunos etc), a preocupação com a emancipação das vozes apagadas pelas perspectivas culturais homogeneizantes é cada vez mais legítima, e, de certa forma, é disso que trata a presente tese.

1.4 Organização da tese

A presente tese está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica com a qual a presente pesquisa dialoga, perpassando por reflexões acerca dos temas: Teletandem (TELLES, 2006; KFOURI-KANEOUYA, 2009, CAVALARI, 2009; VASSALLO, 2010; TELLES & FERREIRA, 2010; FURTOSO, 2010; GARCIA, 2010; FUNO 2011; LUVIZARI-MURAD, 2011; BONFIM, 2013), mediação (VYGOSTKY, 1987; MITCHELL & MYLES, 1998; SIMÕES & LIMA, 2009; CÂNDIDO, 2010; SALOMÃO 2011, e 2012), cultura e transculturalidade (WELSCH, 1999; CUCHE, 1999; WILLIAMS, 2007; Levy, 2007), identidade (GIDDENS, 2002; HALL, 2006; WOODWARD, 2009), performance (BUTLER, 1999; PENNYCOOK, 2004, 2007; HARISSI, OTSUJI & PENNYCOOK, 2012) e ideologia (ALTHUSSER, 1970; CHAÚÍ, 1980).

O segundo capítulo, intitulado metodologia, traz a explicitação da abordagem do estudo, que dialoga com a teoria fundamentada nos dados ou *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009), assim como as explicações acerca do método, que perpassa pelos três contextos nos quais foram realizadas as coletas de dados (intitulados de *caso 1*, *caso 2* e *caso 3*), pela descrição dos participantes de pesquisa, dos instrumentos e dos procedimentos de análise.

O terceiro capítulo deste trabalho refere-se à análise e está estruturado em três partes: (a) descrição dos temas deflagradores de reflexão contemplados nos três casos enfocados (o objetivo desta parte é obter um mapeamento daquilo que é abordado durante as mediações, evidenciando quais assuntos emergem nas mediações estudadas); (b) análise dos sentidos associados à cultura ao longo das mediações; e (c) análise dos indícios das identidades culturais deflagrados pelas reflexões compartilhadas nas mediações.

O quarto capítulo, intitulado considerações finais, traz a consolidação de uma reflexão acerca da mediação da aprendizagem em Teletandem, cuja ênfase recai em uma discussão fundamentada em dados sobre as relações entre identidades culturais, concepções de cultura e educação para se relacionar com outros povos em contextos virtuais de aprendizagem de línguas. Por último, mas não menos importante, após o quarto capítulo há uma sessão destinada a apresentar alguns encaminhamentos para futuros estudos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O que é Teletandem?

O *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos* (TELLES, 2006) foi um projeto de pesquisa temático apoiado pela FAPESP⁴ cujos objetivos principais eram: **(a)** instituir um contexto e ferramentas a partir dos quais fosse possível favorecer a prática de Teletandem (que a princípio se deu entre alunos universitários brasileiros e seus parceiros interagentes estrangeiros); **(b)** apoiar o levantamento de arcabouço teórico pertinente à compreensão e ao apoio à consolidação de saberes científicos acerca das sessões de Teletandem, bem como das sessões de mediação da aprendizagem em Teletandem; **(c)** favorecer a construção de um banco de dados sobre Teletandem, impulsionando pesquisas científicas que contemplassem esse mesmo tema; e, finalmente, **(d)** expandir a oferta de Teletandem, inclusive para a rede de educação pública paulista⁵.

Segundo esse primeiro projeto temático, o Teletandem pode ser entendido como um contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras online e síncrono e, também, como uma prática de aprendizagem autônoma e colaborativa mediada por *softwares* de interação virtual (como *Skype*) na qual se faz uso simultâneo da produção e compreensão oral e escrita, de imagens variadas, hipertextos, links, vídeos (dentre outros recursos disponíveis na internet), segundo objetivos de aprendizagem pessoais que são compartilhados e negociados pelos interagentes em consonância com três princípios norteadores: a autonomia, o uso separado de línguas e a reciprocidade (conforme propostos por BRAMMERTS, 1996)⁶.

Cabe ressaltar que os três princípios norteadores supracitados, conforme propostos por Brammerts (1996), foram pensados para orientar a prática de tandem, uma forma colaborativa de aprendizagem de línguas presencial, que une falantes de línguas estrangeiras desde a década de 60 na Europa.

Tais princípios (pensados para o tandem, mas também presentes na prática de Teletandem) propõem que ao longo da interação cada parceiro seja responsável pelos objetivos e gerenciamento de sua aprendizagem (autonomia); que as línguas-alvo sejam utilizadas em momentos distintos, não podendo ser misturadas (uso separado de línguas); e, que os papéis de parceiro mais proficiente ou tutor em uma dada língua-alvo e de parceiro

⁴ O TTB foi um projeto temático desenvolvido entre os anos de 2007 e 2010 (proc. 2006/03204-2).

⁵ Vide site do projeto: <www.teletandembrasil.org>

⁶ Para saber mais sobre tandem, ler: BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, David & Brammerts, H. (Eds.) *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, 1996.

menos proficiente, aprendiz ou *novice*, nessa língua se alternem e, assim, que exista um equilíbrio de esforços colaborativos para que os objetivos de aprendizagem de ambos os parceiros sejam alcançados (reciprocidade).

Para apoiar a aprendizagem em Teletandem são oferecidas aos interagentes as sessões de mediação da aprendizagem, que serão detalhadas a seguir. De forma resumida, as sessões de mediação podem ser definidas como encontros (a) presenciais ou virtuais, (b) em grupos (dos quais participam interagentes e mediadores) ou apenas entre um interagente e seu mediador, (c) previamente agendados ou solicitados sem agendamento prévio, (d) nos quais existe a intenção de prestar auxílio aos interagentes para que eles consigam alcançar seus objetivos de aprendizagem e oferecer o apoio necessário para que seus parceiros também alcancem os objetivos deles.

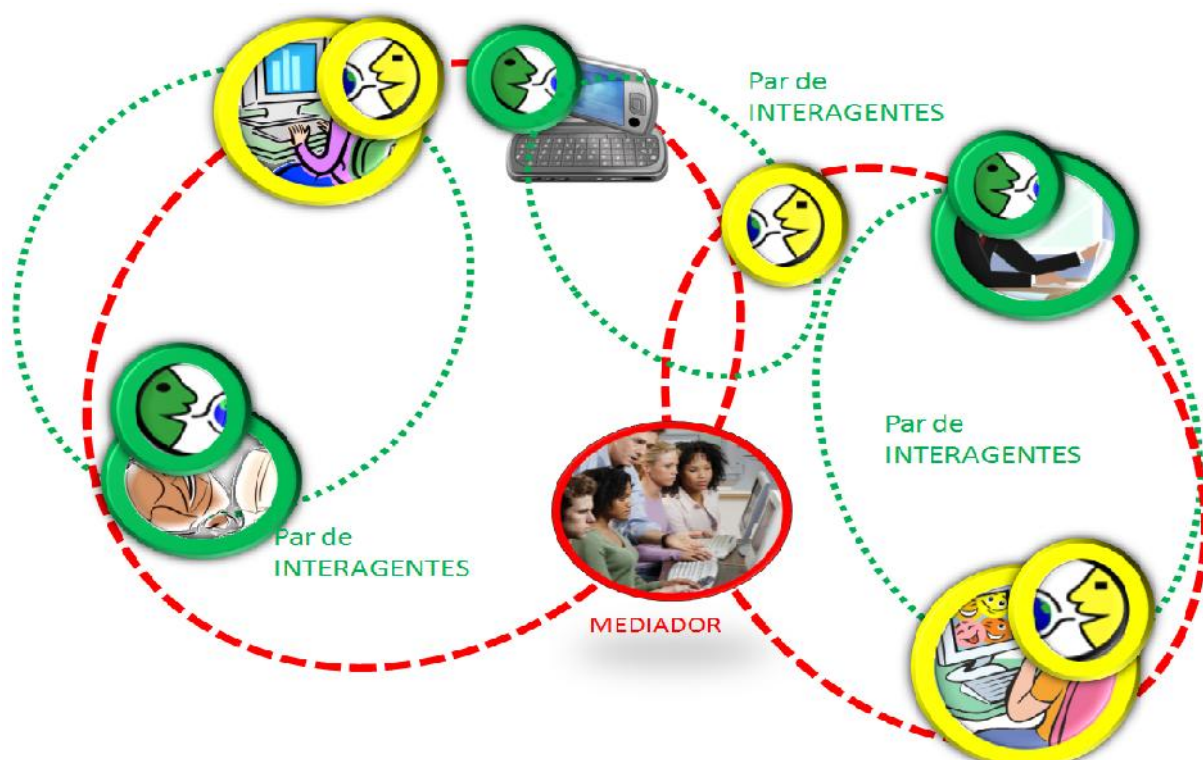


Figura 1: imagem ilustrativa da prática de Teletandem, na qual pares interagentes contam com o apoio de pelo menos um mediador por turma. Em alguns casos, duas equipes de mediadores vinculadas a universidades de países distintos trabalham em conjunto para otimizar a aprendizagem. De minha autoria.

Concluído em abril de 2010, o projeto temático já citado, *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos* (TELLES, 2006), a partir de suas contribuições científicas e dos muitos questionamentos que suscitou, impulsionou a concretização de um novo projeto científico, cuja ênfase recai na dimensão cultural da aprendizagem em Teletandem.

Trata-se do projeto intitulado *Teletandem: a transculturalidade das interações on-line em língua estrangeira por webcam* (TELLES, 2011), que apresenta novos eixos temáticos e novas perspectivas para o desenvolvimento das pesquisas em Teletandem, conforme o quadro a seguir:

EIXOS TEMÁTICOS	PERGUNTAS GERAIS DO PROJETO DE PESQUISA
1. Modos de se compreender o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras.	(a) Que representações os parceiros de Teletandem trazem a respeito de currículo, dos processos de aprendizagem e da importância do estudo e da prática online de uma língua estrangeira? Que impacto têm essas representações sobre as relações construídas durante o processo de Teletandem e quais referências são criadas por cada um dos parceiros?
2. Modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação com o mesmo.	(b) Que representações o praticante de Teletandem traz de seu próprio país, de seus próprios hábitos e dos seus próprios modos de vida, assim como aqueles de seu parceiro? Como essas representações afetam o estabelecimento das relações online e quais referências são produzidas a partir dos encontros transculturais?
3. A contribuição do Teletandem para a educação do aprendiz para se relacionar com outros povos.	(c) Que relações são estabelecidas pelos participantes, por meio dos contatos intercontinentais, culturais, linguísticos e acadêmicos, via Teletandem? A partir dos contatos online via Teletandem, quais referências são produzidas que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos jovens de se relacionar com outros povos do planeta?
4. Diferentes visões de implementação institucional do Teletandem.	(d) Diante de diferenças contextuais, culturais, educacionais e curriculares encontradas, como os pesquisadores e administradores do projeto estabelecem contato com os colegas pesquisadores e administradores no exterior? Que novas referências são produzidas a partir do contato transcultural entre eles?

Quadro 1: Eixos temáticos e perguntas gerais do projeto.

Fonte: TELLES, 2011, p. 12

Com esse novo projeto de pesquisa, assume-se a presença e a importância da questão cultural nas interações de Teletandem⁷, conforme definido por Telles (2011):

O TTB [sigla para o projeto temático *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*] não se aprofundou nas crescentes evidências surgidas ao longo dos estudos acerca do *teletandem como um contexto de aprendizagem de aspectos culturais* inerentes à comunicação virtual em teletandem (...) As evidências das quais não pudemos dar conta no projeto *Teletandem Brasil* nos encorajaram a dar continuidade aos estudos com o presente projeto que, agora, enfocará a dimensão cultural das interações virtuais em teletandem e cujo título é *Teletandem: Transculturalidade na comunicação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011, p. 4 – 5).

⁷ Neste trabalho será usada a sigla TT para se referir à Teletandem, tal sigla constará em todas os quadros do capítulo 4.

Assim, é possível afirmar que há evidências que apontam para uma definição mais abrangente do que é Teletandem, entendendo-o como um contexto e prática de aprendizagem de línguas estrangeiras virtual, síncrono, multimodal e colaborativo entre interagentes proficientes em diferentes idiomas (e que se representam como pertencentes a culturas e nacionalidades diferentes) no qual há a possibilidade de aprendizagem não só de uma língua-alvo, como também de outros saberes, como uma *cultura-alvo* (VASSALLO, 2010).

A razão pela qual citamos o termo *cultura-alvo* (VASSALLO, 2010) é pelo fato de que, em muitos casos, os interagentes procuram a prática de Teletandem com o intuito de encontrar e interagir com alguém que possa contribuir para sua aprendizagem acerca de uma determinada cultura, conforme veremos a seguir no item “O que se aprende em Teletandem”.

O presente estudo se filia a este segundo projeto de pesquisa, *Teletandem: Transculturalidade na comunicação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011), mais especificamente aos eixos temáticos dois e três do quadro supracitado⁸, pois tem como objetivos investigar indícios de como os interagentes significam *cultura* nas sessões de mediação, buscar evidências das *identidades culturais* dos envolvidos nesse processo e, também, refletir sobre como os mediadores contribuem (ou poderiam contribuir) para a educação do interagente de modo a se relacionar com outras culturas.

Há ainda que se ressaltar outra definição de Teletandem: ele pode ser compreendido como contexto de pesquisa, visto que está vinculado a projetos científicos apoiados pelas universidades parceiras, sendo assim, a aprendizagem em Teletandem é assistida por professores-pesquisadores, muitos deles ex-interagentes, mediadores ou ainda interagentes nesse contexto de aprendizagem.

Não há um estudo que reflita especificamente sobre as interferências e as possíveis consequências da atuação dos professores-pesquisadores na aprendizagem dos pares interagentes, no entanto, temos as produções científicas e o *corpus* dos muitos estudos em Teletandem já realizados sob uma grande variedade de abordagens. Esse material se configura como uma compilação da práxis científica desenvolvida nessa área até então e se apresenta como portador de grande potencial para servir à epistemologia da pesquisa em Teletandem em seu contínuo vir a ser.

É fato que muitos graduandos passaram de interagentes a pós-graduandos e pesquisadores envolvidos com o projeto Teletandem, abordando temas variados como: a

⁸ (2. Modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação com o parceiro; e, 3. A contribuição do Teletandem para a educação do aprendiz para se relacionar com outros povos).

mediação que lhes é oferecida, o tipo de *web tools* utilizadas pelos interagentes e os letramentos digitais evocados, como se corrige e se oferece insumo durante as interações, apenas para citar alguns exemplos. Logo, nesse contexto multimodal, síncrono e colaborativo é possível fazer, incentivar e ensinar a pesquisar sobre o universo de realidades que envolvem a aprendizagem em Teletandem também, o que evoca a ideia de letramento científico.

Ademais, Teletandem é visto como um contexto profícuo para a formação docente, como nos mostra Salomão (2011), que publicou os resultados de uma pesquisa de base qualitativa na qual discute as mudanças que o constante avanço tecnológico tem trazido para a educação, sobretudo para o ensino de línguas. Mais especificamente, ao investigar os indícios dos impactos que as sessões de mediação da aprendizagem em Teletandem tiveram sobre o desenvolvimento das dinâmicas de uma parceria da qual uma professora em formação brasileira participava, a autora cita que a tecnologia em contexto Teletandem tem ajudado professores universitários na formação de alunos-professores (ou *student-teachers*) mais autônomos e reflexivos (SALOMÃO, 2011, p. 154).

A seguir, apresento um quadro sinóptico que traz as três definições de Teletandem contempladas neste estudo.

Definições possíveis para Teletandem	
1	<i>contexto e prática de aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras</i> mediados por <i>softwares</i> de interação virtual multimodais, segundo objetivos de aprendizagem pessoais que são compartilhados e negociados pelos interagentes em consonância com três princípios norteadores: da autonomia, do uso separado de línguas e da reciprocidade.
2	<i>contexto e prática de aprendizagem colaborativa</i> de uma <i>cultura-alvo</i> (ou cuja ênfase recai em aspectos considerados pelos parceiros como sendo aspectos culturais).
3	<i>contexto vinculado à prática de pesquisa</i> , pois está vinculado a projetos acadêmicos e, em Teletandem, ensina-se, incentiva-se e faz-se pesquisa.
4	<i>contexto profícuo à formação docente</i> , com indícios de favorecimento de um perfil autônomo e reflexivo para professores em formação.

Quadro 2: As definições de Teletandem apresentadas neste estudo.

Essas definições mostram que ao passo em que as pessoas praticam e se questionam sobre Teletandem, elas o ressignificam, assim, não é intenção do presente estudo prover o público leitor das definições finais do que vem a ser o Teletandem, pelo contrário, a intenção é mostrar que as definições existem e são flexíveis, inacabadas, constantemente tecidas em uma dinâmica muito complexa, contando com a colaboração de muitos pesquisadores, participantes de pesquisa e estudantes que se voluntariam.

2.2 O que se aprende em Teletandem?

A princípio, conforme proposto pelo projeto já citado *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos* (TELLES, 2006), o Teletandem foi pensado para propiciar um contexto virtual e multimodal para a aprendizagem autônoma e colaborativa de línguas estrangeiras:

Os participantes do Teletandem são indivíduos interessados em estudar *a língua* um do outro de modo relativamente autônomo (porque podem recorrer à mediação de professores profissionais, se assim o desejarem), a distância, mediados pelo computador ou por recursos de aprendizagem assistida pelo computador, os quais englobam leitura, escrita, produção e compreensão oral e recursos de imagens (TELLES, 2006, p. 10).

Com o desenvolvimento dos estudos em Teletandem, as pesquisas mostraram que há, além da língua, a possibilidade de que outros interesses de aprendizagem motivem as parcerias, pois segundo Telles e Ferreira (2010) “a colaboração não fica restrita à aprendizagem da língua do parceiro (ou de sua competência comunicativa nessa língua), existindo espaços para trocas de informações em múltiplas áreas de conhecimento: culturais, econômicas, políticas, sociais, etc.”

Segundo Furtoso (2010), os interagentes têm a oportunidade de aprender mais sobre o próprio idioma e, ainda segundo o estudo dessa autora, os interagentes com formação pedagógica passam a ter a oportunidade de refletir sobre as abordagens que permeiam o ensino da própria língua materna enquanto uma língua estrangeira para outrem.

Outras aprendizagens podem ser citadas, como a aprendizagem acerca das tecnologias que a prática de Teletandem requer (FUNO, 2011) e a oportunidade da inserção em práticas sociais que pertencem ao universo virtual (letramentos digitais).

Existem outras evidências da aprendizagem de saberes considerados de ordem cultural nas interações em Teletandem e, para ilustrar isso, a seguir é exposto um breve recorte das seis primeiras pesquisas desenvolvidas sobre Teletandem em teses de doutorado, sendo cinco delas vinculadas ao Projeto Temático FAPESP – *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2006) e uma delas ao novo projeto científico *Teletandem: A transculturalidade das interações on-line em língua estrangeira por webcam* (TELLES, 2011).

Essa exposição tem o objetivo de subsidiar o reconhecimento de que existem indícios apontando para o contexto de aprendizagem em Teletandem como possuidor de condições profícuas para a aprendizagem de saberes de ordem cultural.

Logo, havendo indícios plausíveis apresentados em outros estudos academicamente legitimados, torna-se pertinente averiguar aquilo a que a presente pesquisa se propõe: quais sentidos são atribuídos à cultura nas sessões de mediação, se há evidências das identidades culturais dos envolvidos no registro das reflexões compartilhadas durante esses encontros e como os mediadores contribuem (ou poderiam contribuir) para a educação do interagente para se relacionar com outras culturas. Assim sendo, as teses abordadas serão:

AUTORES	TÍTULOS DAS TESES
Kfouri-Kaneouya (2009)	A formação inicial de professores de línguas para/ em contexto mediado pelo computador (Teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional
Cavalari (2009)	A autoavaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat
Vassallo (2010)	Relações de poder em parcerias de Teletandem
Garcia (2010)	Teletandem: acordos e negociações entre os pares
Furtoso (2010)	Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online
Luvizari-Murad (2011)	Aprendizagem de alemão e português via Teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade

Quadro 3: Relação de teses abordadas nesta seção.

O primeiro estudo a ser focalizado é o de Kfouri-Kaneouya (2009), desenvolvido ao longo do que hoje é considerada uma fase inicial das pesquisas de doutoramento em Teletandem e definido pela autora como uma pesquisa de base etnográfica, cujos dados são fruto majoritariamente de gravações de interações de Teletandem e de sessões de mediação (algumas interações aconteceram mediante o uso de chats), autobiografias, entrevistas, questionários e diários de pesquisa.

No capítulo destinado às considerações finais de sua tese, Kfouri-Kaneouya (2009) pontua que as interações em Teletandem proporcionaram não apenas a aprendizagem das línguas-alvo (no caso, português e espanhol), como também experiências significativas de aprendizagem cultural:

“Percebemos que, por meio do enfoque cultural, houve de fato um processo de ensino/aprendizagem não apenas das línguas, mas dos valores, ideologias, costumes e diferenças conceituais, políticas, geográficas e pessoais que dão identidade aos povos enfocados, no caso, por perspectivas bastante interessantes. Tivemos, assim, a visão cultural de uma brasileira que nunca

saiu de seu país e de uma mexicana que vive na Espanha e tem como referencial, ainda, os costumes do povo português, uma das razões pelas quais decidiu estudar PLE. Por esse prisma, visualizamos uma ampla perspectiva de aprendizagem e de exercício da ética e da cidadania por meio do *teletandem*, que ultrapassa barreiras territoriais e agrega diferentes nacionalidades, línguas e culturas, promovendo, assim, a verdadeira educação pela linguagem.” (KFOURI-KANEOUYA, 2009, s/p).

O excerto em questão apresenta as percepções da pesquisadora e ajuda a legitimar o reconhecimento de que a aprendizagem em Teletandem tem potencial para contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem cultural, trazendo ainda a explicação da autora sobre o que ela entende por aprendizagem de cultura (“dos valores, ideologias, costumes e diferenças conceituais, políticas, geográficas e pessoais que dão identidade aos povos enfocados”).

O próximo estudo a ser considerado é o de Cavalari (2009), também de base qualitativa, que contou com três participantes, nomeados como Carol (interagente brasileira, graduanda em licenciatura em letras), Steve e Joe (ambos estadunidenses e universitários) e analisou, dentre outros materiais, chats e entrevistas.

O que nos interessa nas contribuições dessa autora é que ela cita o interesse prévio de Steve com a aprendizagem de cultura brasileira em Teletandem: “Steve tinha intenção de se tornar professor universitário, praticava capoeira e tinha um **grande interesse pelas questões culturais** do Brasil” (CAVALARI, 2009, p. 43, grifo nosso).

Cavalari (2009) cita também a percepção de Carol acerca do uso da tecnologia que subsidia a interação em Teletandem como sendo facilitadora de experiências que podem promover a aprendizagem cultural por “aproximar o aluno da realidade do uso da língua alvo e da **cultura** dos países falantes dessa língua” (CAVALARI, 2009, p. 194, citando as palavras de sua colaboradora).

A tese de Vassallo (2010), definida como estudo qualitativo de natureza exploratória, contou com a análise de dados coletados através de quinze entrevistas semiestruturadas, concedidas por oito duplas e onze participantes de pesquisa. Já na introdução de seu trabalho, a autora define Teletandem, apontando para essa prática colaborativa e autônoma de aprendizagem de línguas como motivada por objetivos “linguísticos e culturais”:

Sinteticamente, teletandem é um nome desenvolvido no contexto do projeto TTB para indicar uma forma de tandem a distância, síncrono, por microfone e webcam, com objetivos linguísticos e culturais, parcerias fixas, de breve duração, com estrutura semidirigida e atividades livres, focado na

conversação, com possibilidade de apoio pedagógico e geralmente promovido por uma instituição. (VASSALLO, 2010, p. 21-22, grifo meu).

Ao longo da análise dos dados, a autora faz referência às percepções de seus participantes de pesquisa sobre aprendizagem em Teletandem como contexto profícuo à aprendizagem de língua e de cultura, citando até mesmo a expressão “língua e cultura-alvo” (p. 222), o que coloca os saberes culturais na esfera de algo que se busca ou se almeja aprender, dando-lhes ênfase.

Garcia (2010) desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa, um estudo hermenêutico, sobre os temas e as características de acordos e negociações que ocorrem entre parceiros de Teletandem, o estudo contou com a colaboração de dezoito participantes de pesquisa, brasileiros, falantes de português como língua materna.

Os dados coletados ao longo da pesquisa de Garcia (2010) são advindos de mensagens de correio eletrônico trocadas entre os parceiros de Teletandem; de transcrição de gravações em áudio e vídeo de interações e de sessões de mediação; de entrevistas semiestruturadas; registros de conversas informais e de observação das interações; além de relatos de experiência redigidos pelos participantes do estudo.

Cabe ressaltar que autora partiu da hipótese posteriormente confirmada de que existiriam relações entre o (in) sucesso nos processos de negociação (antes e ao longo das sessões) entre pares interagentes de Teletandem e o (in) sucesso das parcerias. Ressaltamos ainda que no estudo de Garcia (2010) há indícios de que questões culturais possam ter interferido no (in) sucesso dos acordos sobre as interações, pois a própria autora reconhece que “ajustes culturais” sejam importantes para o êxito das negociações em Teletandem e afirma que “é preciso ter cautela com as atitudes e palavras para que não prejudiquem a parceria, tendo-se em mente as diferenças culturais” (GARCIA, 2010, p. 161).

Furtoso (2010) traz em sua tese um estudo sobre o potencial otimizador da aprendizagem que a avaliação pode exercer em Teletandem, um contexto definido pela autora como capaz de proporcionar a seus interagentes uma experiência de “aprendizagem dupla” (FURTOSO, 2010, p. 218), ou seja, aprende-se a língua-alvo e, concomitantemente, aprende-se sobre ensinar sua língua materna enquanto língua estrangeira ao outro (no caso focalizado pela pesquisa em questão, PFOL).

Nos encaminhamentos de seu estudo, dentre as muitas reflexões de Furtoso (2010, p. 223-224), a autora cita o depoimento de uma de suas participantes de pesquisa, propondo que a prática de Teletandem seja entendida como uma prática capaz de proporcionar “uma

dimensão maior para a aprendizagem de LE” e, dentre os elementos dessa “dimensão”, a participante (apresentada segundo a codificação PB2) cita a “cultura”, conforme apresento a seguir:

(...) em sala de aula o aluno aprende toda a estrutura da língua, mas dificilmente põe em prática, o que torna o aprendizado quase nulo. Vejo o teletandem como um complemento dessa atividade em sala de aula, e o contexto virtual não prejudica de nenhuma maneira o ensino-aprendizagem. Ao contrário, o uso da tecnologia dá uma dimensão maior sobre a cultura do país, o que reflete diretamente no aprendizado da língua estrangeira. (FURTOSO, 2010, p. 224)

A última tese a ser abordada é a de Luvizari-Murad (2011), um trabalho de especial importância para esta retrospectiva, visto que Luvizari-Murad (2011) desenvolveu uma pesquisa que considera a teoria histórico-cultural da atividade⁹ como o horizonte interpretativo que orienta as reflexões de seu estudo etnográfico (sobre a parceria de Teletandem da própria autora, cujas línguas envolvidas eram português e alemão).

Os objetivos investigativos da autora estão voltados para: (a) a compreensão das características da interação em Teletandem, ou seja, os elementos constitutivos dessa interação, as diretrizes que orientam seu processo e as questões culturais que o permeiam; e, (b) para a compreensão dos aspectos sob os quais o Teletandem pode se configurar como um contexto de transformação e de desenvolvimento para seus interagentes. Logo, temos a primeira tese de doutoramento do grupo de pesquisadores em Teletandem que traz explicitamente a questão cultural como uma de suas metas investigativas.

A cultura¹⁰, segundo Luvizari-Murad (2011), configura-se como tema de grande importância tanto para os estudos em Teletandem quanto para os estudos em uma teoria histórico-cultural da atividade, sobretudo, por serem ambas áreas de reflexão científica que consideram a aprendizagem como fenômeno que se dá nas relações sociais e que “atribuem às questões culturais o aspecto de meio e recursos essenciais para o desenvolvimento humano” (LUVIZARI-MURAD, 2011, p. 29).

Trata-se de uma tese que se filia ao novo projeto temático que atualmente delinea as pesquisas em Teletandem, intitulado *Teletandem: A transculturalidade das interações on-line em língua estrangeira por webcam* (Telles, 2011). Os dados analisados pelo estudo são

⁹ Para uma breve revisão de teoria da atividade, sugiro: RUSSEL, D. Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. 1997. Fonte: <<http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at%26genre/at%26genre.html>> Acesso: 07/01/2013.

¹⁰ A revisão teórica sobre cultura adotada pela autora considera, dentre vários autores, os pensamentos de Kramsch (1993; 1998; e, 2010) e Levy (2007), cujos construtos também serão considerados neste trabalho.

advindos dos registros das interações da pesquisadora, de notas de campo feitas por ela e de uma entrevista com o colaborador de seu estudo.

Os resultados da pesquisa em questão sobre a compreensão das características da interação em Teletandem trouxeram, por exemplo, observações sobre:

- a) as ferramentas utilizadas ao longo das interações para a otimização da aprendizagem, cujos exemplos citados são: vídeos e jornais brasileiros, curso *online* e ferramentas de tradução, uso de idiomas de apoio (inglês e espanhol) e de provimento de insumo e correções (LUVIZARI-MURAD, 2011, p. 172 - 143);
- b) as diretrizes negociadas para a interação: a autora cita que, embora os interagentes tivessem opiniões diferentes sobre a eficácia das regras propostas por cada um deles, houve acordo quanto a respeitar o norteamento proposto pelo “aprendiz da vez”, que deveriam ser seguidos pelo “ajudante da vez” (LUVIZARI-MURAD, 2011, p.125);
- c) e as questões culturais: segundo Luvizari-Murad (2011) o Teletandem “se mostrou também como um ‘lugar suficientemente grande’ para incorporar as culturas dos dois participantes” (idem, p. 172), sendo que a cultura se manifestou nesse estudo enquanto narrativas pessoais e indícios de identidades nacionais imaginadas (ibidem, p. 144 – 154).

Outras teses referentes aos estudos do grupo de pesquisa em Teletandem já foram defendidas e estão disponíveis no site do projeto¹¹ (tais como: AUGUSTIN, 2011; LUZ, 2012; BRINCKWIRTH, 2012; e SALOMÃO, 2012), contudo, o recorte cronológico apresentado, que considera as teses de Kfourri-Kaneouya (2009) até Luvizari-Murad (2011), é suficiente para demonstrar: (a) a pertinência de se tomar como pressuposto que existem evidências de aprendizagem cultural em Teletandem e (b) o aumento gradativo da ênfase dada nos estudos em Teletandem para as questões culturais. O quadro a seguir apresenta uma síntese das informações salientadas nas teses supracitadas:

AUTORES	A CULTURA EM SEUS ESTUDOS
Kfourri-Kaneouya (2009)	a autora pontua sobre a existência de aprendizagem de saberes culturais, “que dão identidade aos povos enfocados” e deveriam ser explorados em estudos posteriores.
Cavalari (2009)	a autora pontua sobre as expectativas de aprendizagem dos interagentes, dentre essas expectativas estão a de aprendizagem cultural.
Vassallo (2010)	a autora considera a aprendizagem cultural como uma das metas de aprendizagem em interações de Teletandem, usa o termo cultura-alvo.
Garcia (2010)	a autora cita que diferenças de ordem cultural podem prejudicar as negociações entre os interagentes e, assim, prejudicar as interações em Teletandem.
Furtoso (2010)	a autora cita a percepção de um de seus colaboradores de estudo, para quem o Teletandem engloba a aprendizagem cultural
Luvizari-Murad (2012)	a cultura é um dos enfoques do estudo, no qual constata-se que narrativas pessoais ao longo das interações proporcionam aprendizagem cultural e indícios de representação de identidades nacionais.

Quadro 4: Síntese das considerações sobre cultura e Teletandem em estudos de doutoramento.

¹¹ Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>>

Esta seção teve como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre o que se aprende em Teletandem e ela complementa a tentativa de se explicar o que é Teletandem, entretanto, o fato é que “o currículo” em Teletandem emerge das expectativas de aprendizagem (e do potencial de colaboração e gerenciamento) dos interagentes, o que o torna flexível e complexo.

O que se sabe é que há potencial para se aprender mais do que apenas línguas estrangeiras (TELLES e FERREIRA, 2010; FUNO, 2011; FURTOSO 2010) e que há indícios de que a relação entre pessoas de diferentes culturas pode proporcionar *aprendizagens culturais*, cujas características precisam ser mais bem exploradas.

Assim, é provável que indícios dessas aprendizagens emergem em sessões de mediação e são esses indícios que o presente estudo busca, pois a partir deles há a possibilidade de refletirmos sobre como as identidades culturais dos interagentes são projetadas nessas mediações e como os mediadores abordam essas projeções (se abordam) para promover a educação do interagente para se relacionar com outros povos e outras culturas. Destarte, o presente estudo dá continuidade aos esforços dos pesquisadores supracitados, no sentido de enfocar um aspecto que ainda requer atenção: a identidade cultural dos interagentes nas sessões de mediação da aprendizagem.

2.3 Como as parcerias se formam?

Até o presente momento, discorreremos sobre como podemos definir o Teletandem (prática telecolaborativa e multimodal de interação síncrona que visa aprendizagem de línguas, de cultura e contexto de pesquisa), exploramos um pouco sobre o que se aprende em Teletandem (história, política, língua, cultura, tecnologia dentre outros saberes), mas ainda não esclarecemos como as parcerias se formam.

Nesta sessão, abordaremos as maneiras pelas quais as parcerias se formam segundo as possibilidades oferecidas pela UNESP (campi de Assis – FCL e de São José do Rio Preto – IBILCE), considerando que em São José do Rio Preto coexistem outras possibilidades de pareamento. Esse conhecimento é particularmente relevante para o presente estudo, pois subsidiará as explicações apresentadas para a definição do contexto e abordagem desta pesquisa.

Ao acessarmos o site do projeto *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*¹² (TELLES, 2006), doravante TTB, nos deparamos com um *menu* no qual há a opção “achar um parceiro estrangeiro de Teletandem”. Ao clicar nesse link, o candidato a interagente conhecerá as condições atuais para que ele possa se inscrever no programa e participar das sessões de Teletandem.

As condições apresentadas para o ingresso pelo referido site são: (a) estar matriculado em um curso oferecido pela UNESP, por uma universidade estrangeira parceira da UNESP no projeto ou por um centro de aprendizagem parceiro; (b) dispor do equipamento necessário para as interações ou ter acesso a um dos laboratórios credenciados para a prática de Teletandem; (c) ter disponibilidade de tempo para as interações e estudos complementares.

Caso o candidato se enquadre nessas condições, ele terá acesso a um formulário, o qual deverá preencher com seus dados pessoais, tais como nome, e-mail, língua materna, língua-alvo e horários disponíveis para as interações. Após concluir essa primeira etapa, outro formulário é disponibilizado ao aspirante a interagente, com a solicitação de dados sobre expectativas de aprendizagem, tempo previsto para a duração da parceria e autoavaliação da proficiência na língua-alvo.

Há outro site que também oferece inscrição online para o programa Teletandem, trata-se do conteúdo disponível na homepage do IBILCE/UNESP (<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/letras-modernas/teletandem/portugues/>), lá o candidato deve seguir os mesmos procedimentos citados para o site anterior.

A partir das informações cedidas pelo candidato a interagente, os coordenadores do programa Teletandem fazem o que chamamos de pareamento, ou seja, enviam e-mails institucionais para dois candidatos cujos perfis se complementam, sobretudo, nas línguas maternas (ou de proficiência) e alvo e nos horários disponíveis para as parcerias.

Esse e-mail do programa, com as informações necessárias sobre as diretrizes do Teletandem e contatos para auxílio da parceria (mediadores), traz dados iniciais sobre os parceiros para que eles possam dar início às negociações que subsidiarão suas sessões de Teletandem.

A busca por um parceiro de Teletandem nos sites do programa oferece a oportunidade de um pareamento *institucional não-integrado*, mas para entender o que essa forma de pareamento significa, devemos novamente buscar os ensinamentos sobre *tandem* aos quais os pesquisadores em Teletandem nunca estão alheios.

¹² Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/>>

Brammerts (2002, apud SALOMÃO 2006) cita categorias de junção de parceiros para o *tandem* que também ajudam a enquadrar as estratégias de pareamento em Teletandem, tais como: o *não-institucional* (desassociado de qualquer instituição de aprendizagem formal); o *semi-institucional* (apenas um dos interagentes associa-se à uma instituição de aprendizagem); e, finalmente, o *institucional*, que se desdobra em (a) *integrado* e (b) *não-integrado*.

O *tandem institucional* é realizado com o apoio de instituições de aprendizagem e, quando *integrada*, essa prática está ligada às grades curriculares dos cursos oferecidos por essas instituições, porém, quando *não-integrado*, o tandem é apoiado enquanto prática de aprendizagem complementar, mas sem legitimação curricular¹³.

Atualmente, é comum a prática de Teletandem *institucional não-integrada*, contudo, com as parcerias com universidades de países como Estados Unidos, Alemanha, França e Itália¹⁴, aumentam as chances da prática de *Teletandem institucional integrado*. Isso se confirma, por exemplo, com Bonfim (2013), mestranda vinculada ao programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/ IBILCE, que já pesquisa as implicações da prática *institucional integrada* na aprendizagem em Teletandem, sendo seu foco a autonomia dos interagentes (Bonfim, 2013, p. 42).

Esclareço que, neste estudo, outras práticas interativas, online, mediadas por softwares de interação multimodal, com o propósito de aprendizagem de línguas (ou de outras aprendizagens) fora do contexto institucional da UNESP e seus parceiros não serão consideradas Teletandem. A seguir, apresento um quadro sintético com as formas como as parcerias de Teletandem podem se firmar:

Modalidades dentro do Teletandem institucional (realizado com o apoio das instituições de aprendizagem que sediam o projeto)	
não-integrado	é apoiado como prática complementar de aprendizagem, contudo sem legitimação curricular;
integrado	está ligado às grades curriculares dos cursos oferecidos pelas instituições que o apoiam, vinculado a disciplinas ou estágios.

Quadro 5: Modalidades de Teletandem segundo práticas de pareamento. Adaptado de Brammerts (2002) apud Salomão (2006).

Contudo, o pareamento entre interagentes nem sempre é fruto das associações feitas pelo intermédio dos sites supracitados e, frequentemente, em um dos campi brasileiros em que o projeto é sediado, inscrições são abertas nos laboratórios credenciados para que os alunos

¹³ Aranha & Cavarali (*The Specialist*, 2004) são pesquisadoras e mediadoras em teletandem que trazem uma reflexão atual sobre as modalidades institucionais de Teletandem.

¹⁴ Para conhecer as parcerias atuais do projeto *Teletandem: A transculturalidade das interações on-line em língua estrangeira por webcam*: consultar TELLES, 2011, p. 16).

brasileiros (em sua maioria) possam interagir com estudantes de turmas inteiras de graduandos de universidades estrangeiras que, por sua vez, cursam alguma disciplina como *português como língua estrangeira* ou que tenham interesse no aprendizado dessa língua.

Nesses casos, a formação das turmas tem certa dose de aleatoriedade, anunciam-se as vagas e os interessados fazem as inscrições. Um primeiro encontro telepresencial pode ser marcado entre as duas turmas e seus mediadores antes do início efetivo das sessões de Teletandem, e no ato desta primeira sessão de interação é que as parcerias se formam de fato e sem nenhum direcionamento prévio.

Episódios de ansiedade e curiosidade costumam ser muito comuns nesses contextos, sobretudo dentre os candidatos a interagente menos experientes, pois não há como bisbilhotar em redes sociais com antecedência, ou seja, não há como “googlear” (CANCLINI, 2008) antes da primeira interação de Teletandem, por isso o parceiro passa a ser uma surpresa, geralmente agradável, mas nem sempre.

É interessante notar que, com base em registros informais, constata-se que uma vez formada a parceria, mesmo segundo essa dinâmica de consequências imprevisíveis, os interagentes tendem a não querer trocar seus pares. Os dados deste estudo, por exemplo, apresentam algumas reflexões sobre vínculos de confiança e de intimidade que se estabelecem entre os parceiros, contudo, as parcerias também englobam episódios de conflito, assim, nem tudo nas seções de Teletandem é agradável ou ordeiro.

É importante ressaltar que essa forma de pareamento *institucional*, a qual para alguns pode ser dita *caótica*, também se enquadra nas categorias de pareamento propostas por Brammerts (2002 apud Salomão 2006), sendo *integrado* para o grupo de interagentes estrangeiros (pois goza de reconhecimento curricular) e *não-integrado* para o grupo de interagentes brasileiros (pois é incentivado como prática complementar de aprendizagem de línguas estrangeiras). O presente estudo, por exemplo, aborda três casos cuja sistematização das parcerias se firma mediante essa mesma dinâmica.

Nesta sessão discorreremos sobre como as parcerias podem ser formadas, porque essas informações contribuem para o entendimento das dinâmicas que subsidiam a prática de Teletandem e servirão como pressuposto para a delimitação das características do contexto de pesquisa estudado. A seguir, serão apresentadas informações sobre o que são as sessões de mediação vinculadas ao contexto Teletandem.

Um estudo voltado para a docência

A presente pesquisa pode ser definida como um estudo voltado para a docência, não apenas porque sua ênfase recai na compreensão de um contexto de aprendizagem e de atuação docente intitulado *Sessão de Mediação*, mas, sobretudo, porque os construtos que a presente pesquisa oferece sobre esse contexto apontam para mais uma desconstrução do papel docente, uma desconstrução que emerge mediante as transformações históricas, culturais e tecnológicas socialmente engendradas e, por isso, uma desconstrução necessária para que as questões de identidade cultural deflagradas em contextos de aprendizagem de línguas possam ser pensadas no âmbito da “aprendizagem para se relacionar com outras culturas” (TELLES, 2011).

Como em uma dinâmica em espiral, esse estudo focaliza mais uma vez essas Sessões de Mediação, mas, agora, dando ênfase às dinâmicas que emergem nessas sessões e as entendendo como um contexto de aprendizagem altamente interpelativo (BUTLER, 1999), no qual aprendizes e mediadores são chamados a ressignificarem, por exemplo, suas experiências de aprendizagem em Teletandem, dando-lhes forma, e a construir novos sentidos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, identidade e cultura dentre outros saberes.

As realidades singulares, recortadas de seu contínuo inacabamento, que este estudo delimitou, isto é, as reflexões compartilhadas que puderam ser apreendidas, têm o potencial de desnaturalizar aspectos da docência para a aprendizagem de línguas que anteriormente foram reduzidos à naturalidade e de servir como mola propulsora para a construção de um construto teórico sobre mediação da aprendizagem em Teletandem.

Em sessões como as analisadas neste estudo, o professor-mediador está à disposição do aprendiz para *interpelá-lo*¹⁵ e dessa interpelação ocorre a *possibilidade* (e não a certeza) de mediação.

As dinâmicas de interpelação reposicionam docentes e aprendizes e exigem novas atuações, possivelmente mais colaborativas, uma vez que o aprendiz está inserido em um contexto autônomo, recíproco, online, multimodal de aprendizagem de línguas estrangeiras, um contexto no qual(a) a autoavaliação exerce um papel mais poderoso do que a avaliação diagnóstica efetuada pelo professor, ou ainda, (b) no qual o currículo emerge das expectativas de aprendizagem dos interagentes, das negociações que eles são capazes de realizar e pode ser

¹⁵ Neste estudo entende-se por *interpelação*, conforme será aprofundado a seguir, o movimento ideologicamente impregnado de se “dirigir a palavra à alguém”, constringindo e impelindo concomitantemente esse alguém à subjetificação. Trata-se de um construto teórico importante para a presente pesquisa, sendo ele utilizado segundo o recorte teórico que Butler (1999) faz de Althusser (1970).

repensado caso se queira, ou seja, um currículo (b.1) “centrado no imprevisto da comunicação real”, (b.2) que “emerge da relação com o parceiro” e de (b.3) “progressão não linear” (TELLES, 2009, p. 74).

As *sessões de mediação* são contextos intrigantes, nos quais há uma maior abertura para o inusitado e, sendo assim, são contextos para os quais (c) o planejamento de atuação docente e pedagógica também é deslocado, afinal, um docente não se prepara para uma aula convencional da mesma forma como se prepara para uma sessão de mediação, não há plano pedagógico rígido, mas há uma política de aprendizagem de línguas em construção que orienta a ação pedagógica do mediador.

2.4 O que são as mediações em Teletandem?

Existem muitas perguntas que devem (re)impulsionar a reflexão sobre mediação em Teletandem, perguntas nada originais, mas que não podem ser ignoradas, sobretudo porque o contexto do presente estudo é o das sessões de mediação. As perguntas são as seguintes: o que são as sessões de mediação? Existe uma história em mediação em Teletandem? O que é mediação nas sessões de mediação? Quem é o mediador? O que o mediador faz enquanto as interações ocorrem? Quem medeia, medeia o quê? Como isso acontece? Quando a sessão de mediação¹⁶ ocorre?

Citei neste mesmo estudo que as sessões de mediação serviam ao propósito de apoiar a aprendizagem de alunos em Teletandem e que poderiam ser definidas como encontros presenciais ou virtuais, em grupos ou apenas entre um interagente e seu mediador, previamente agendados ou solicitados sem agendamento prévio, e se consigo esboçar alguma definição de mediação em Teletandem é porque existe uma história sobre esse assunto sendo construída desde 2006.

As mediações em Teletandem já foram vistas de várias outras formas, além da supracitada, dentre elas como um contexto profícuo para a formação de aprendizes autônomos, cabendo ao mediador “fornecer a preparação necessária para o aluno atuar entre os extremos” do ensino tradicional de línguas estrangeiras ao contexto Teletandem, no qual a autonomia é um dos princípios norteadores das interações (SIMÕES; LIMA, 2009, p. 226).

¹⁶ O termo mediação se origina de sócio-construtivismo e foi usado no Projeto TTB juntamente com o conceito de “andaimes” (scaffolding) para argumentar que o contexto online do teletandem promovia o desenvolvimento da aprendizagem aluno.

As sessões de mediação também já foram definidas como oportunidade para que as diferenças e os conflitos entre indivíduos que se representam como pertencentes a diferentes culturas fossem “superados”, cabendo ao mediador orientar sobre a seleção de temas abordados nas interações, a fim de que “os assuntos (...) não constriam o parceiro; muito pelo contrário, despertem seus interesses pela cultura do país onde se usa a língua [-alvo] para encorajar o surgimento de uma nova cultura, desenvolvendo assim a competência intercultural entre esses interagentes” (ROCHA; LIMA, 2009, p 240).

As dinâmicas que se efetivam em sessões de mediação também foram definidas por Salomão (2012, p. 20), para quem as mediações podem ser entendidas como:

...encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de teletandem) e o mediador (aluno de pós-graduação) para que possam discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas e os problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de teletandem, questões culturais, assim como possíveis impasses entre parceiros. O mediador se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vigotskyanos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes (SALOMÃO, 2012, p. 20).

Conforme proposto por Salomão (2012), a mediação oferece um contexto interpelativo, um “encontro”, no qual se abre espaço para a narração descritiva das experiências vividas nas interações sob a ótica de quem as vivenciou (o próprio interagente). Nesse contexto, o mediador, (cuja autoridade não passa despercebida por ter titulação acadêmica, ser docente, pesquisador em fase de coleta de dados e, normalmente, por já ter sido interagente em Teletandem), questiona, compartilha saberes, narra relatos que lhe foram feitos por outros aprendizes, confronta suas percepções com as dos demais interagentes, por exemplo.

Até o presente momento, o questionamento sobre “uma história da mediação em Teletandem” foi enfatizado, sendo a resposta positiva, pois há uma história em mediação em Teletandem, uma história registrada academicamente. Entretanto, como as mediações ainda ocorrem e como suas práticas são constantemente repensadas e redefinidas, essa história ainda está em construção, prova disso é o presente estudo.

Mas há outras perguntas que ainda precisam ser exploradas, tais como: o que é mediação nas sessões de mediação? Quem é o mediador? Quem medeia, medeia o quê?

Conforme o capítulo VI de *Formação Social da Mente* (1978), mediação ocorreria no espaço engendrado entre "a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela

resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1978, p.211), ou seja, na ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal há a distinção de dois níveis de desenvolvimento do aprendiz, o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade do aprendiz de realizar tarefas de modo independente e o segundo caracteriza-se pelas funções potenciais que esse aprendiz pode desempenhar com a ajuda de um parceiro que exerça o papel de especialista e lhe ofereça alguma forma de suporte.

Nesse contexto interpelativo, as Sessões de Mediação em Teletandem, é possível que ocorra “mediação” e, como muitos interagentes estão envolvidos nesse contexto complexo, supõe-se que não necessariamente o docente intitulado mediador de fato o será, mas é ele quem se preocupa *a priori* em possibilitar um contexto favorável para que a aprendizagem e a mediação possam ocorrer.

O conceito de mediação em Teletandem tem inspiração vygotskyana e pressupõe que aprendizagem e desenvolvimento são processos inter-relacionados e que podem sofrer alterações mediante o fenômeno de uma assistência ou andaime (*scaffolding* – em inglês).

Outro pressuposto do conceito de mediação em Teletandem é que a aprendizagem pode ocorrer ao longo de nossas existências, embora não ocorra com a mesma plasticidade da infância, o que está de acordo com a leitura de Mitchell e Myles (1998), ao explicarem que, segundo a perspectiva sociocultural,

novos conceitos continuam a ser adquiridos através dos meios interacionais/ sociais, um processo que pode às vezes ser visivelmente constatado no curso da fala entre um especialista e um aprendiz. Esse processo de aprendizagem local e contextualizado chama-se microgênese e é central para a perspectiva sociocultural de aprendizagem de segunda língua (MITCHELL & MYLES 1998, p. 148).

Logo, o conceito de mediação em Teletandem é um construto teórico apoiado na crença da possibilidade de se expandir o conceito de zona de desenvolvimento proximal como pertinente para elucidar o desenvolvimento da aprendizagem e de aprendizes em diversas faixas etárias vinculados ao Teletandem.

Ao evocar o conceito de mediação em Teletandem, assume-se a possibilidade de que o aprendiz e/ou seu mediador são (a) capazes de reconhecer características de um dado estágio de proficiência linguística ou de aprendizagem cultural; (b) são capazes de perceber que essas

características se transformam e, assim, concomitantemente, (c) de notar que o aprendiz e a percepção dele e dos demais sobre seu desenvolvimento também são transformadas.

O que se medeia, ou a forma como a mediação acontece não é algo fixo nas sessões de Teletandem, pois mudam os neófitos, mudam seus interagentes mais proficientes em uma dada língua ou saber, mudam os objetivos pessoais de aprendizagem, as motivações, os mediadores, as culturas envolvidas, mudam as ferramentas e as possibilidades que intermedeiam a aprendizagem multimodal online, mudam as motivações e muda a demanda social, daí a dificuldade em comparar indícios deflagradores da mediação e do que se medeia dentre os muitos estudos sobre aprendizagem em Teletandem tecidos até então.

Tendo sido explicada a influência sociocultural na concepção das *Sessões de Mediação* em Teletandem, proponho aprofundarmos a resposta ao questionamento: o que o mediador faz enquanto medeia?

2.5 Os múltiplos papéis do professor mediador da aprendizagem em Teletandem: uma história em construção

Em geral, as sessões de mediação podem ocorrer pouco antes das interações de Teletandem, logo após essas interações (como nas sessões abordadas pelo presente estudo), ou em outros momentos oportunos (online).

Quando as interações são entre grupos que se encontram concomitantemente em laboratório credenciado para prática de Teletandem, como no Teletandem institucional não-integrado¹⁷, prática referente aos contextos brasileiros abordados nesta pesquisa, o mediador tem a oportunidade de desempenhar o papel de observador ao longo das interações e, a partir das observações, o mediador suscita questionamentos que talvez sejam pertinentes para problematizar a aprendizagem dos interagentes.

Com base nos dados de uma pesquisa em andamento (ZAKIR, ELSTERMANN & FUNO, em desenvolvimento), depreende-se que alguns dos focos de observação do mediador são: o bom funcionamento dos equipamentos, o foco das *webcams* (ou a ausência das mesmas), a troca de arquivos, o uso de recursos disponíveis na internet (como o google tradutor, dicionários virtuais de sinônimos), o uso de recursos para anotações pessoais, a pontualidade dos parceiros, as expressões faciais dos interagentes (semiótica dos corpos), os

¹⁷ Trata-se de Teletandem apoiado como prática complementar e desejável de aprendizagem, contudo sem legitimação curricular, ou seja, sem atribuição de notas que visem a mensurar o aproveitamento do estudante envolvido no projeto.

materiais consultados para explicações, os pedidos de ajuda feitos aos colegas ou ao professor-mediador que acontecem concomitantes às interações, os temas evocados nas interações, as línguas que dão início às sessões, o respeito ao tempo de cada idioma ao longo da interação (e ao princípio da reciprocidade), por exemplo.

Além de observar, os mediadores registram diários reflexivos, questionam, compartilham experiências, fazem pesquisa, transcrevem as sessões de mediação da qual participam e problematizam momentos dessas sessões com os interagentes e, assim, contribuem para a formação dos interagentes, ou seja, a atuação de um mediador é ampla, complexa e não se restringe à pergunta “como foi a interação de hoje?”, embora essa seja uma pergunta recorrente ao longo do corpus desta pesquisa.

Destarte, a presente pesquisa ajudará na compreensão do que fazem os professores-mediadores vinculados ao contexto Teletandem, isso porque ao investigarmos os temas abordados em uma sessão de mediação, ou como emergem as representações de identidades culturais nesses encontros, ou como cultura é significada pelos envolvidos nessas sessões, também estaremos ampliando nossa compreensão sobre o desafio que enfrenta e o que faz o mediador (bem como sobre qual é o perfil desse profissional) que trabalha com este contexto de contato intercultural e online de aprendizagem.

A presente seção desta tese foi escrita com o intuito de subsidiar o leitor de elementos contextuais e conceituais capazes de situá-lo no escopo da presente pesquisa.

A seguir, apresento outros elementos da fundamentação teórica desta pesquisa, tais como a relação entre as formas de se conceber cultura e as ideologias eurocêntricas, o conceito de transculturalidade, o problema das identidades na pós-modernidade e as contribuições que a teoria da performatividade, conforme proposta por Butler (1999) e apropriada por Penycook (2004; 2007) e Telles (2015), traz para iluminar o debate sobre identidade e cultura.

2.6 Cultura: a palavra e as construções de sentido (etnocentrismo e relativismo)

A palavra *cultura* pode ser considerada, atualmente, um termo guarda-chuva, afinal trata-se de um vocábulo amplamente utilizado para que possamos nos referir aos mais variados assuntos que cercam nossa realidade, tais como: a *cultura* de um povo, a *cultura* de um sujeito, um evento *cultural*, *cultura* de campo, *cultura* de bactérias, dentre outros.

Essas várias manifestações do uso do vocábulo *cultura* demonstram que essa expressão polissêmica tem servido a diferentes correntes ideológicas ao longo do tempo, assim, é necessário refletir sobre as significações atribuídas ao longo da história para a palavra *cultura* e delimitar sua abrangência para o presente estudo.

William (2007), em obra destinada à investigação histórica de termos como *cultura*, considerando seus usos, os significados que lhe são atribuídos e os conflitos ideológicos que permeiam essas significações, explica que *colore* seria a raiz a partir da qual foi engendrado o termo latino *cultura*.

Os sentidos primitivos atribuídos à palavra *cultura* eram *habitar, proteger, cultivar e venerar* (WILLIANS, 2007, p. 117), sendo que, ainda segundo Willians (2007), até o século XVI, na Europa, o termo *cultura* estava majoritariamente ligado à ideia de *cultivo* (do campo, do gado, por exemplo).

Cuche (1999), cuja obra (intitulada *A noção de cultura nas ciências sociais*) será focalizada nesta seção, dialoga com as reflexões de William (2007), ao tecer sua narrativa sobre a evolução do termo *cultura* em um amplo recorte temporal que vai desde a Idade Média até o século XIX. Com ênfase na língua francesa, ele reflete sobre “os laços que existem entre a história da palavra *cultura* e a história das ideias” (CUCHE, 1999, p. 18), evidenciando o caráter político e operatório dessa expressão¹⁸ e, segundo o autor, em 1700 o termo *cultura* já é um vocábulo antigo no léxico francês, designando as ideias de “cuidado dispensado com o campo e com o gado” (CUCHE, 1999, p. 19).

Ambos os autores, Willians (2007) e Cuche (1999) entendem o espaço temporal compreendido entre os séculos XVIII e XIX como sendo o período de consolidação dos sentidos modernos da palavra *cultura*, em que emergem as expressões “*cultura* das letras” e “*cultura* artes”, segundo Cuche, “como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada” (CUCHE, 1999, p. 20).

Cuche (1999) salienta, dentro do Iluminismo, o surgimento da enciclopédia, obra importante para esse movimento político cultural no qual, embora a definição de *cultura* ainda remetesse à ideia de *cultivo*, abarcava-se também a apresentação de textos em que esse sentido era expandido, sendo entendida *cultura* como *formação* e que, paulatinamente, essa expressão foi se libertando de seus complementos e passando a ser utilizada sozinha.

¹⁸ Segundo Welsch (1999), concepções são conceitos operatórios e, assim sendo, a forma como entendemos *cultura* influencia nossa vida cultural. No original: “Conceptions of culture – as is the case with all concepts for self-understanding (like identity, person, man, etc.) – are not just descriptive concepts, but operative concepts. Put another way: our understanding of culture is an active factor in our cultural life”. Fonte: <<http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>> Acesso: 02/06/2013.

Esse autor também enfatiza o conflito ideológico e a distinção entre os sentidos que são atribuídos à expressão *cultura* no final do século XIX e início do século XX na França e na Alemanha (segundo o autor, conflito esse presente em *O debate franco-alemão sobre cultura: antítese cultura – civilização, s/f*), evidenciando que “sob as divergências semânticas sobre a justa definição a ser dada à palavra, dissimulam-se desacordos sociais e nacionais” (CUCHE, 1999, p. 12).

Em conformidade com Cuche, no século XVIII, portanto, *cultura* passa ser empregada no singular, refletindo “o universalismo e o humanismo dos filósofos” (CUCHE, 1999, p. 21), inscrevendo-se, então, na ideologia iluminista e refletindo as representações da época de razão, de progresso, de evolução e de ideal de educação, por exemplo.

Essa ressignificação da expressão *cultura*, na França, aproximou o termo semanticamente de outro conceito muito relevante para o movimento iluminista: *civilização*, porém *cultura* e *civilização* não eram termos equivalentes, sendo que, à época, *cultura* evocava os progressos na esfera individual e *civilização* os progressos na esfera coletiva (CUCHE, 1999, p. 22).

Cabe ressaltar que o casamento semântico entre *civilização* e *cultura* na França iluminista, engendra um discurso que diferencia *natureza* de *civilização*, assim, uma nova diferença é construída, passa-se a rotular alguns grupos sociais e seu modo de vida como *selvagens*, mais próximos de um *estado natural*, ou seja, desprovidos de *cultura e civilização*. Por consequência, a *civilização* enquanto construto do ideal desse período passa a ser tida como bem a ser alcançado, como *evolução e progresso*.

No mesmo século, a língua alemã concebe o que Cuche (1999, p. 23 - 24) chama de “o sentido figurado” do termo *Kultur*, influenciada pelo movimento iluminista e pelo prestígio que a língua francesa tinha na corte germânica, contudo, novamente, o termo passa a ser ressignificado, mas, agora, pela burguesia emergente que se opunha politicamente aos costumes superficiais da nobreza, demasiadamente preocupada em imitar a corte da França (CUCHE, 1999, p. 25).

Dessa oposição política surge uma espécie de transformação de sentidos, *cultura* passa então, na Alemanha do século XVIII, a evocar as ideias de *autenticidade*, de *riqueza intelectual*, em oposição ao termo francês *civilização*, que passa a ser associado à corte germânica e sua *superficialidade leviana*.

Essas relações de oposição entre França e Alemanha se fortalecem graças à ressignificação supracitada das palavras *cultura* e *civilização*, bem como à necessidade de autoafirmação da burguesia germânica. Segundo Cuche (1999):

A ideia alemã de cultura é criada pela classe média que duvida dela mesma, que se sente mais ou menos alijada do poder e das honras e que procura para si outra forma de legitimidade social. Diante do poder dos Estados vizinhos, a França e a Inglaterra em particular, a *nação* alemã, enfraquecida pelas divisões políticas, esfacelada em múltiplos principados, procura afirmar sua existência glorificando sua cultura. Esta é razão pela qual a noção alemã de *Kultur* vai tender, cada vez mais, a partir do século XIX, para a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais trata-se então de uma noção particularista que se opõe à noção francesa universalista de *civilização*, que é a expressão de uma nação cuja unidade nacional aparece como conquistada há muito tempo (CUCHE, 1999, p. 26 – 27).

Com o desenvolvimento dessas reflexões sobre o debate franco-alemão, aprendemos sobre duas maneiras marcadamente normativas de se entender *cultura*: a maneira *universalista* e a maneira *particularista*. O modo *universalista* de se entender essa palavra, presente no discurso francês, evoca os conceitos de *cultura do Homem* (CUCHE, 1999, p. 21), como característica humana, já o modo *particularista*, presente no discurso alemão, evoca as ideias de “conjunto de características artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação” (p. 28), tendo profunda relação com ideais étnico-raciais de formação social que ajudaram a tecer a discursividade sobre o Estado-nação germânico (idem, p. 29).

2.7 Cuche (1999): concepções de cultura e proposta de encaminhamento metodológico

Ao refletir sobre a construção do conceito científico de cultura, Cuche (1999) cita a obras de Gottfried Herder (1744 – 1803), Edward B. Tylor (1832 – 1917), e Franz Boas (1858 – 1942), dentre outros pensadores, em suas trajetórias traçadas com o objetivo de dar encaminhamento ao desafio de pensar a diversidade cultural.

Segundo Cuche (1999), em 1774 Gottfried Herder, o “precursor do conceito relativista de cultura”, contesta a leitura universalista francesa de *cultura*, interpretando nessa concepção iluminista preceitos normativos uniformizantes.

Para Cuche (1999, p. 27), ao exaltar o “gênio nacional de cada povo”, Herder teria advogado a favor da riqueza e da diversidade cultural da humanidade, reconhecendo que cada

povo em sua singularidade cultural teria um “destino específico pela frente”. Cuche pontua ainda que a concepção de cultura de Herder, embora caracterizada pelo que o autor chama de *descontinuidade*¹⁹, e sendo igualmente uma concepção normativa, não excluía a possibilidade de comunicação entre os povos.

Edward B. Tylor, em um momento posterior, teria sido o responsável pela sistematização do conceito universalista de *cultura* e, também, pela consolidação da antropologia britânica. Para ele (segundo CUCHE, 1999), era importante traçar uma definição de caráter descritivo que contestasse o argumento biológico determinista de supostas superioridades entre culturas. Segundo o autor:

Cultura e civilização, tomados em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p.1 apud CUCHE, 1999, p. 35).

Embora a proposta de Tylor para a compreensão do fenômeno cultural tenha característica descritiva e consiga romper com os preceitos restritivos e biológicos de *cultura*, ainda assim, pode-se nela perceber a ideia de “evolução cultural”, pois inclui-se o ser, antes tachado de primitivo, atribui-se a sua realidade social o status de cultura, mas ainda assim prevalece a *percepção das culturas como mais ou menos evoluídas*, por aquilo que Cuche (1999, p. 36) define como a “fé” de Tylor “na capacidade do homem de progredir” e nos “postulados evolucionistas de seu tempo”.

Em oposição aos preceitos evolucionistas com os quais Tylor compactuava, Franz Boas, antropólogo estadunidense, por sua vez, encara a diferença ressaltando o valor do estudo do *contexto cultural* para que se compreendesse a origem e o desenvolvimento de uma sociedade, justificando assim a existência de *culturas* (plural).

O método comparativo empregado por Tylor, que tinha como objetivo “estabelecer ao menos uma escala grosseira dos estágios da evolução da cultura” para fabricar indícios que comprovassem uma “continuidade” entre a cultura de uma sociedade tachada de primitiva e uma sociedade tida como evoluída (CUCHE, 1999, p. 38), era negado por Franz Boas, pois, segundo Cuche (1999):

¹⁹ Segundo Welsch (1999), as concepções de *cultura* de Herder teriam embasado concepções de *culturas* como “bolhas”, em sua descontinuidade, concepções perigosas devido ao caráter operatório do conceito em questão.

Ele [Franz Boas] recusa o comparatismo imprudente da maioria dos autores evolucionistas. Para ele, havia pouca esperança de descobrir leis universais de funcionamento das sociedades e das culturas humanas e ainda menos chance de encontrar leis gerais da evolução das culturas. Ele fez uma crítica radical do chamado método de "periodização" que consiste em reconstituir os diferentes estágios de evolução da cultura a partir de pretensas origens (CUCHE, 1999, p. 42).

Boas, embora não tenha sido o primeiro a empregar expressões que exprimissem a *relatividade cultural*, é, segundo Cuche (1999, p. 44) o responsável pela concepção antropológica desse conceito, como princípio metodológico que visa opor-se às abordagens etnocentristas de estudos sobre cultura, na medida em que Boas propunha o exame metódico de um sistema cultural em si mesmo, sem que lhe fossem aplicadas categorias interpretativas engendradas *a priori*.

É importante ressaltar que essa distinção entre as perspectivas preconizadas por Tylor e Boas, e seus reflexos nos estudos sobre cultura, será de muita importância na obra de Cuche (1999) aqui enfatizada, pois da leitura que este faz dessa distinção e de seus desdobramentos decorrerá sua proposta de encaminhamento para o problema da conceitualização e da abordagem dos fenômenos culturais.

Outro autor ressaltado é Durkheim, que segundo Cuche (1999, p. 52) ocupa uma posição fundadora na antropologia francesa e tinha como pretensão compreender o social em todos os seus aspectos, incluindo o cultural. Segundo a interpretação de Cuche (1999), para Durkheim, sociólogo autor de obras como *O Suicídio* (2008) e o *As Regras do Método Sociológico* (2007), não havia dúvidas acerca da unidade constituída pela humanidade, cujas civilizações contribuiriam para a riqueza e formação de “uma civilização humana”, decorre dessa percepção o fato de sua abordagem ter sido nomeada por Cuche (1999) como “unitária dos fatos da cultura”.

Outro aspecto dos pensamentos de Durkheim apontado por Cuche (1999) reside na afirmação de que o pensamento lógico e conceitual é contemporâneo da humanidade, portanto não havendo falta de aptidão por parte dos povos ditos primitivos em desenvolver raciocínios lógicos. Cabe ressaltar que, segundo Cuche (1999), embora o sociólogo compactuasse com alguns preceitos evolucionistas, Durkheim negava seus aspectos reducionistas, sobretudo os que tendiam a entender na evolução de uma civilização uma linearidade de eventos e, para ilustrar o posicionamento desse autor, Cuche (1999) faz a seguinte citação cuja autoria é atribuída a Durkheim:

Nada nos autoriza a acreditar que os diferentes tipos de povos vão todos no mesmo sentido; alguns seguem caminhos muito diversos. O desenvolvimento humano deve ser ilustrado não sob a forma de uma linha em que as sociedades viriam se colocar umas depois das outras como se as mais avançadas não fossem senão a continuação e a sequência das mais rudimentares, mas como uma árvore com ramos múltiplos e divergentes. Nada nos diz que a civilização de amanhã será apenas o prolongamento da existente atualmente para uma mais elevada; talvez, ao contrário, ela terá como agentes povos que nós julgamos inferiores como a China, por exemplo, e que lhe darão uma direção nova e inesperada (*O Ano Sociológico*, tomo XII, 1913, p. 60-61, apud CUCHE, 1999).

Destarte, para Cuche (1999) Durkheim foi o autor que sistematizou a ideia das “representações coletivas”, que seriam uma forma de conceitualização sobre o universo cultural, sendo tais representações coletivas a expressão “dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns” (CUCHE, 1999, p. 57), que precederiam ao indivíduo e engendrariam a coesão de uma sociedade.

Cuche (1999) aborda ainda muitos outros autores que encararam o desafio de considerar a cultura fazendo um exame interessante de como tais pensadores conceberam os construtos teóricos a partir dos quais focalizariam os fatos culturais que estudaram, dentre eles: Levy-Bruhl (1857 – 1939) e suas contribuições para a etnografia francesa; Edward Sapir (1884 – 1939) e suas reflexões sobre cultura, performance e personalidade; Ruth Benedict (1887 – 1948) e suas ideias sobre uma pretensa orientação global que definiria configurações culturais; Margaret Mead (1901 – 1978) e seus estudos sobre como o indivíduo recebe a cultura e, de certa forma, molda-se em conformidade com ela; Ralph Linton (1893 – 1953) e Abram Kardiner (1891 – 1981) e suas percepções acerca da relação não passiva entre indivíduo e cultura; e, Lévi-Strauss em sua análise estrutural da cultura, identificando no homem indícios da necessidade de viver em sociedade e de sistematizar essa vida social de acordo com sua vivência cultural.

Após refletir sobre o avanço da noção de *cultura* construído a partir de pesquisas cujas abordagens privilegiaram o estudo de culturas singulares, Cuche (1999, p. 109) também salienta a importância dos estudos sobre os “encontros culturais” para a consolidação desse avanço, salientando as conceptualizações sobre “aculturação”²⁰ como construtos que colaboraram para desconstruir a ideia de *homogeneidade interna* das culturas e citando o

²⁰ Aculturação, termo cuja criação é atribuída a Powel (1880) é tida no texto de Cuche (1999) como um conceito que sofre várias redefinições ao longo do desenvolvimento das pesquisas antropológicas, ora tendendo a uma interpretação que privilegia as mudanças que acontecem em uma sociedade pelo contato com elementos culturais externos, ora o fenômeno de interação entre culturas que não necessariamente implicaria em dominação cultural.

termo *intercultural*, como expressão que se refere ao encontro de *culturas*, mantendo ainda a leitura de certo fechamento entre elas:

As pesquisas sobre o processo de aculturação renovaram profundamente a concepção que os pesquisadores tinham da cultura. Considerar a relação intercultural e as situações nas quais ela se efetua levou a uma definição dinâmica da cultura. A perspectiva se inverteu: não se parte mais da cultura para compreender a aculturação, mas da aculturação para compreender a cultura. Nenhuma cultura existe em "estado puro", sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa. O processo de aculturação é um fenômeno universal, mesmo que ele tenha formas e graus muito diversos. O processo que cada cultura sofre em situação de contato cultural, processo de desestruturação e depois de reestruturação, é em realidade o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural (CUCHE, 1999, p. 132 – 133).

Essa abordagem caleidoscópica de Cucho (1999) dá uma amostra da dificuldade em se definir *cultura*, de como esse termo tem servido a diferentes correntes ideológicas, e da necessidade de se delimitar a abrangência desse conceito para que estudos plausíveis possam ser realizados sobre esse tema tão complexo.

A conclusão do autor sobre o tema *cultura* é tecida segundo a trama de uma abordagem metodológica paradoxal: relativizar o *relativismo cultural* e assumir o caráter inevitável e necessário do *etnocentrismo* enquanto fenômeno social, pois para ele:

Relativizar o relativismo cultural é algo que se impõe. É preciso retornar a seu uso original, o único aceitável cientificamente, que fazia do relativismo um princípio metodológico, princípio que continua a ser operacional. Nesta perspectiva, recorrer ao relativismo cultural é postular que todo o conjunto cultural tem uma tendência para a coerência e certa autonomia simbólica que lhe confere seu caráter original singular; e que não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence e que lhe dá sentido (CUCHE, 1999, p. 241).

Para Cucho (1999), tomar a *relativização* do *relativismo cultural* e do *etnocentrismo* como princípio metodológico seria assumir a existência de uma possibilidade de complementação entre as duas perspectivas: relativizam-se as fronteiras que separam minha esfera cultural das demais esferas, bem como as leituras que enxergam as singularidades dentro dessas esferas, contudo, continuamos, mesmo que de modo “mais alerta” acerca das implicações dessas abordagens, a pensar nas culturas como realidades externamente descontínuas e internamente singulares.

O trabalho de Cuche (1999) ajuda na compreensão do complexo debate acerca das maneiras segundo as quais cultura tem sido significada ao longo dos anos, evidenciando a trama ideológica que está ligada às definições de cultura ao discorrer sobre as transformações dos sentidos que lhe foram atribuídos pelas ciências sociais ao longo da história e, concomitantemente, demonstrando como é difícil propor um encaminhamento para os desafios impostos às pesquisas sobre o tema.

Entender que cultura pode ser compreendida como um termo guarda-chuva, ou ainda como uma expressão com forte apelo ideológico será de grande valia para este estudo, pois essas compreensões servirão como horizonte de interpretação no momento em que abordarmos os dados desta pesquisa na busca pelos indícios dos sentidos que nossos interagentes atribuíram à cultura ao longo das sessões de mediação.

2.8 Transculturalidade

Antes de iniciarmos o debate sobre o conceito de transculturalidade, cabem ainda algumas considerações sobre Cuche (1999), que foi enfatizado até o presente momento por ser um pensador cujas reflexões sobre cultura evidenciam o modo como a palavra e o conceito “cultura”, enquanto artefatos culturais, foram fabricados, modificados e redescobertos e serviram às ideologias e ao domínio do norte (em uma oposição entre norte industrializado, desenvolvido e colonizador versus sul, de característica inversas).

Além disso, o texto de Cuche (1999), citado nesta tese, considera muitas das diferentes perspectivas que se propuseram a objetivar fenômenos sociais enquanto fatos *culturais*, considerando as limitações contextuais, históricas dessas perspectivas.

A proposta de Cuche (1999) – como possível encaminhamento para a questão da abordagem de fenômenos de ordem cultural – embora demonstre a necessidade de romper com antigos paradigmas (nomeados pelo autor como *relativistas* e *etnocêntricos* e cujos construtos, apesar de importantes para a evolução do pensamento científico sobre o tema, assumem-se prescritivos, normativos e, atualmente, insuficientes para abarcar as indagações que emergiram desses mesmos paradigmas) ainda não o consegue fazer.

Assim, ao ler o texto deste autor, percebemos que o tema *cultura* nas ciências sociais, na antropologia e na psicologia social engendrou o que Kuhn (2009) denominou de *crise paradigmática*, porque, ao proporem definições normativas sobre *cultura*, os pensadores

vinculados aos ideais etnocêntricos e aos ideais relativistas assumiram como pressuposto de suas práticas científicas que através das lentes de seus construtos seria possível entender a realidade cultural, o que, segundo Kuhn (2009, p. 24) seria o primeiro passo para que uma ciência se assumisse enquanto ‘normal’.

Todavia, com o desenvolvimento dos estudos sobre *cultura*, nas várias abordagens adotadas ao longo da história, foi possível perceber que os construtos dessas duas perspectivas (etnocêntrica e relativista) se mostravam insuficientes para tecer uma compreensão confiável sobre as percepções que emergiam nesses dois campos de pesquisa, sobretudo com o advento do capitalismo e da globalização dos mercados.

Então, essas novas percepções passaram a exercer o papel de *anomalias* (KUHN, 2009, p. 77) e, assim, configuram-se ainda hoje como elementos que estão exercendo o papel de *desintegradores* dessas tradições.

Há, na prática científica contemporânea, a intenção de se reconhecer a importância desses elementos desintegradores das ciências, que ainda hoje são edificadas como *normais* e tal intenção baseia-se na tentativa de se reconhecer a necessidade de “que a pesquisa orientada por um paradigma seja um meio particularmente eficaz de se induzir a mudança nesse mesmo paradigma que a orienta,” (KUHN, 2009, p. 78).

Tendo consciência da temporalidade dos construtos de que disponho e, sendo assim, já prevendo que deles advenham muitas limitações, buscar por um encaminhamento para o problema da abordagem ao conceito *cultura* não é tarefa fácil, sobretudo, porque mesmo ao reconhecer e negar as limitações das perspectivas de orientação etnocêntrica ou relativista, ainda não se conseguiu, pelo exame das brechas que delas se formam, propor uma orientação ou uma redefinição de *cultura* que responda aos anseios que emergem ao abordarmos culturas como internamente homogêneas ou externamente distintas das demais.

Há de se considerar, entretanto, que a proposta da *transculturalidade* de Welsch (1999) parece considerar essas limitações de modo coerente com as reflexões deflagradas por Cuche (1999), e, assim, se mostram como mais um passo a favor do reconhecimento de que, de alguma maneira, a materialização complexa e caótica dos fatos culturais estudados “violaram as expectativas paradigmáticas” (KUHN, 2009, p. 78) que governavam os nichos científicos aqui abordados.

Assim, um conceito de grande importância para o presente estudo é o de *transculturalidade*, conforme proposto por Welsch (1999), que concebe as culturas modernas,

em sua complexidade, como emaranhadas e internamente heterogêneas, ou seja, as culturas modernas englobam várias possibilidades e formas de vida.

Para o autor, há uma premissa recorrente e perigosa que perpassa os conceitos de *cultura*, *interculturalidade* e *multiculturalidade*, essa premissa se refere ao conceito tradicional de *culturas singulares* que, conforme Welsch (1999), remonta às postulações de Gottfried Herder (*Ideas on the philosophy history of Mankind*, 1966), segundo as quais cada cultura, entendida como ilha ou esfera, é caracterizada por três elementos: (1) a homogeneização cultural; (2) a consolidação étnica; e, (3) distinção ou a separação entre a cultura de um povo e as culturas de outros povos.

Welsch (1999) defende que o conceito tradicional de cultura, ao assumir como pressuposição que as culturas são esféricas, internamente homogêneas, etnicamente consolidadas e distintas entre si é perigoso, pois o modo como compreendemos as culturas exerceria um fator ativo em nossas vivências culturais. Para que essas explicações se tornem mais claras, transcrevo a seguir as proposições deste autor sobre cultura, interculturalidade e multiculturalidade:

A concepção clássica de cultura cria, pela sua característica principal _ o aspecto separatista das culturas_ um problema derivado de uma inabilidade estrutural para a comunicação entre essas culturas, logo, este problema não pode ser resolvido na base desta conceitualização. As recomendações da interculturalidade, embora bem intencionadas, são infrutíferas, visto que o conceito não toca na raiz do problema, permanece cosmética. (...) Leva-se em conta [com o conceito de multiculturalismo] o problema que diferentes culturas têm ao conviverem juntas dentro de uma sociedade, mas o conceito, dessa forma, permanece basicamente no duto do entendimento tradicional da cultura; ele (o conceito em questão) procede da existência de uma cultura claramente distinta e, em si homogênea _ a única diferença agora é que essas diferenças existem dentro de uma comunidade no mesmo estado. O conceito de multiculturalidade busca oportunidades de tolerância e compreensão, assim como evitar ou resolver conflitos (...) igualmente ineficaz, pois, refere-se a uma base tradicional de compreensão das culturas. (WELSCH, 1999, s/p, tradução minha).²¹

²¹ The classical conception of culture *creates* by its primary trait - the separatist character of cultures - the secondary problem of a structural inability to communicate between these cultures. Therefore this problem can, of course, not be solved on the basis of this very conception. The recommendations of interculturality, albeit well-meant, are fruitless. The concept does not get to the root of the problem. It remains cosmetic. (...) The concept of multiculturality is surprisingly similar to the concept of interculturality. It takes up the problems which different cultures have living together *within one society*. But therewith the concept basically remains in the duct of the traditional understanding of culture; it proceeds from the existence of clearly distinguished, in themselves homogenous cultures - the only difference now being that these differences exist within one and the same state community.(...) The concept seeks opportunities for tolerance and understanding, and for avoidance or handling of conflict. This is just as laudable as endeavours towards interculturality - but equally inefficient, too, since from the basis of the traditional comprehension of cultures a mutual understanding or a transgression of separating barriers cannot be achieved. (WELSCH, 1999, s/p).

Logo, segundo o autor, urge a necessidade de reconhecermos a grande responsabilidade que existe na maneira como expressamos nossa percepção de cultura, pois caso persistíssemos em uma percepção como a tradicional, polarizada entre etnocentrismo e relativismo, tal compreensão traria em si potencial para influenciar negativamente tais vivências, talvez incentivando até mesmo o conflito ou a colisão entre essas esferas que não se contaminariam e não se transformariam sócio-historicamente. Cabe ressaltar ainda que, para o autor, esse estado de coisas que emerge da persistência em uma conceitualização estanque de cultura não está cristalizado para sempre, podendo ser desestabilizado, repensado e podendo assumir novas configurações.

Outro construto teórico que poderá trazer novas possibilidades de leitura sobre a questão da cultura e das relações entre culturas é o conceito de *performatividade* (BUTLER, 1999), visto que ele permite questionarmos como as identidades culturais se materializam e, assim, ajuda-nos a enxergar outros matizes antes ignorados no campo de estudos sobre cultura: os matizes de quem faz a cultura.

A diferença entre a perspectiva baseada nos construtos de performatividade, sedimentação e iterabilidade de Butler (1999), os posteriores trabalhos realizados por Pennycook (2004; 2007) sobre tais conceitos e as demais perspectivas citadas neste trabalho é a de considerar a cultura não como um mero sistema preexistente que é dominado ou incorporado e que estrutura a vida social de um determinado grupo, isto é, a cultura é vista nesta tese e nas interações em Teletandem como um sistema que é atualizado, redefinido e reestruturado cotidianamente pelas interpelações e performances de pessoas, um sistema que é virtual, um vir a ser, uma constante redefinição de si que ora desafia, ora redefine, ora se submete às rígidas prescrições sociais.

2.9 As dimensões culturais, conforme proposto por Levy (2007)

Ao estudar cinco projetos telecolaborativos de ensino de LE, Levy (2007) discrimina cinco dimensões culturais: (a) *cultura como elemento*; (b) *cultura como relativa*; (c) *cultura como filiação a um grupo*; (d) *cultura como contestada* e (e) *cultura como individual* (variável e múltipla).

Para Levy (2007), a cultura como *elemento* pode ser entendida enquanto *herança*, porque trata-se do complexo sistema de valores e crenças ao qual somos submetidos desde o nascimento. Nesse sentido, a implicação pedagógica de se considerar cultura enquanto

elemento, para o autor, é entender que o aprendiz não é como um “quadro-branco”, ou seja, ele traz consigo saberes, representações de ordem cultural, estereótipos, por exemplo, construídos ao longo de sua vivência enquanto falante de uma dada língua materna.

A cultura enquanto *relativa* evoca as diferenças entre culturas, negando concepções de cultura absolutistas e, para Levy (2007, p. 107), essa é a dimensão cultural que permite e compreende as generalizações entre a minha cultura e a cultura do outro. Guest (2002, apud Levy, 2007), propõe a ênfase nos indivíduos e em suas características particularizantes, como forma de desconstruir essa tendência contrastiva generalizante, evocada nessa dimensão cultural.

Já a cultura enquanto *filiação*, conforme proposto por Levy (2007), entende cultura como forma de *pertencimento a e identificação com* determinada comunidade discursiva, pois para o autor (LEVY, 2007, p. 108), as culturas podem ser apreendidas de recortes como idade, profissão, língua dentre outras características e atividades que as pessoas de determinado grupo compartilham, isto é, essa perspectiva reconhece a heterogeneidade interna nas culturas.

A cultura enquanto *contestada*, por sua vez, evoca a ideia de choque cultural, podendo estar vinculada tanto às vivências pessoais de uma dada pessoa (que são contestadas quando essa pessoa entra em contato com outros contextos culturais) ou pelas representações impostas pela mídia acerca de determinadas culturas.

A última dimensão cultural apontada por Levy (2007) é a da cultura enquanto *individual*, complexa, múltipla, na medida em que, nesta dimensão, a subjetividade é enfocada. Para esse autor, quando estamos na posição de interpretar ou de representar nossa cultura, assumimos posicionamentos subjetivos, interpretações pessoais, e, de modo semelhante, nossos interlocutores interpretam de modo igualmente subjetivo aquilo que reportamos para eles (LEVY, 2007, p. 111).

As considerações de Levy (2007) acerca das dimensões culturais constatadas em seu estudo se mostram pertinentes para o presente trabalho como mais uma parte do horizonte interpretativo desta tese, pois além de serem modos de significar cultura – um dos objetivos deste estudo e uma das razões que assegura um interessante diálogo entre esse autor e os textos de Cuche (1999) e Welsch (1999) – o autor também é citado em alguns trabalhos acadêmicos sobre Teletandem, tais como Luvizari-Murad (2011), Brocco & Baptista (2014), e Telles, Zakir & Funo (no prelo).

2.10 Identidade

A discussão sobre identidade parece acompanhar o debate sobre cultura, dado que cultura e identidade aparecem na literatura com a qual este estudo dialoga como um construto emaranhado, interdependente, sócio-histórico, por isso, esses dois termos são associados a expressões como modernidade tardia ou pós-modernidade e enfrentam o problema da queda de paradigmas (KUHN, 2009) que consideravam antes a homogeneização interna das sociedades ou a heterogeneidade externa entre as diversas formações sociais.

Assim, a dinâmica das interpretações engendradas sobre a cultura parece dialogar com os esforços constantes de se (re)construir uma interpretação plausível para as questões de identidade, ancoradas e operacionalizadas a partir das representações de gênero, etnia/ raça, nacionalidade, idade, classe social, religião, língua, dentre outras, cujas manifestações (ou performances) se dão de forma complexa, não-linear.

Para Giddens (2002), a modernidade traz em si uma “ordem” pós-tradicional e deve ser entendida segundo sua abrangência institucional e seus reflexos na vida pessoal dos indivíduos, dessa maneira, segundo o autor, a modernidade é caracterizada pela relação complexa entre dois campos aparentemente distantes, o da globalização institucional e o da individualidade, cujas consequências compreendem movimentos constantes de desencaixe e reorganização, ou seja, compreendem “mecanismos que deslocam as relações sociais de seus lugares específicos, recombinao-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço” (GIDDENS, 2002, p. 10).

No Brasil, a escravidão, as imigrações, as migrações, as demandas sociais e econômicas, a miséria favorecida pela seca, a persistência em sistemas de gestão agrícola baseados na posse de latifúndios e nas monoculturas, assim como a mecanização do trabalho no campo, são alguns exemplos desses mecanismos institucionais de deslocamento que forçam ou engendram constantes movimentos de reorganização social.

Atualmente, em nosso país, constatamos haver uma mudança na dinâmica dos movimentos migratórios populacionais (os quais estão relacionados com movimentos de reorganização social), pois nota-se, por exemplo, que a região Sudeste está perdendo seu poder de atração das massas e, concomitantemente, que há movimentos de retorno às regiões Norte e Nordeste, seguidos da diminuição de perda populacional no Nordeste, podendo isto

ser interpretado como decorrência tanto do esgotamento das potencialidades do Sudeste, quanto das políticas públicas²², de combate à miséria, adotadas desde 2003 no Brasil²³.

Hall (2006) traz em suas reflexões percepções que em muito dialogam com Giddens (2002), pois, segundo o primeiro, a modernidade tardia (nome atribuído pelo autor ao momento histórico pelo qual estamos passando) é caracterizada por um “duplo deslocamento do sujeito” e esse duplo deslocamento é marcado, sobretudo, pela constante descentralização dos indivíduos de seus contextos e “de si mesmos”, a qual constitui, segundo o autor, uma “crise de identidade para o indivíduo” (HALL, 2006, p. 9).

As significações acerca das identidades seriam, então, cambiantes, dinâmicas, voláteis, assim, para citar um exemplo próximo de nossas vivências cotidianas, um cidadão nordestino em sua terra natal é interpelado socialmente segundo as representações locais de sua identidade (que perpassam por leituras locais de gênero, etnia/ raça, nacionalidade, idade, classe social, religião, língua, etc., sedimentadas sócio-historicamente), porém, ao migrar para o sul, essa interpelação muda e, em uma dinâmica não-linear, sua performance social também é deslocada.

Segundo essa percepção do contexto sócio-histórico no qual estamos inseridos, chamado de pós-tradicional (GIDDENS, 2002) ou de modernidade tardia (HALL, 2006), caracterizado por mudanças constantes nas relações sociais, com grandes implicações para o modo como os indivíduos se pensam e se representam, deparamo-nos com a dificuldade de se esboçar uma definição capaz de abarcar o conceito de identidade.

Segundo Hall (2006), identidade é um conceito “complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2006, p. 8). O autor cita três concepções de identidade com o intuito de explorar as questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia que subsidiam sua tese, de que “somos pós- relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade” (p. 10), sendo essas três concepções vinculadas a três tipos de sujeito:

- a) sujeito do iluminismo, definido como “um indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado das capacidades de razão”, que questiona o teocentrismo (HALL, 2006, p. 10);
- b) sujeito sociológico, que considera a relação sujeito e sociedade, as dinâmicas entre subjetividade e mundo social (HALL, 2006, p. 11);

²² Como exemplos dessa política, podemos citar a continuidade dos projetos: seguro agrícola, para amenizar as perdas dos produtores rurais durante períodos de severa estiagem (<http://www.agricultura.gov.br/politica-agricola/seguro-rural>); e bolsa família (<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>).

²³ Sobre a dinâmica dos deslocamentos populacionais, consultar relatório do IBGE disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/reflexoes_deslocamentos/deslocamentos.pdf

c) sujeito pós-moderno, um sujeito sem uma identidade cristalizada, nem ensimesmada ou estanque, mas dinâmica, uma “celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Para o autor as sociedades na modernidade tardia, além de serem marcadas por uma dinâmica de desalojamentos e readaptações constantes, são caracterizadas também pela diferença: “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito” (HALL, 2006, p. 17).

Neste sentido, Woodward (2009) também reconhece a complexidade que assume a dinâmica entre instituições e indivíduos na modernidade tardia (ou pós-tradicionalismo), conforme deflagrado pelas reflexões de Hall (2006) e Giddens (2002) e contribui para o presente debate focalizando as questões de representações de identidade nesse momento histórico de mudanças estruturais na sociedade e descentralização do sujeito.

Para a autora, as identidades são relacionais, contraditórias, simbólicas e socialmente construídas, marcadas por diferenças e exclusão (WOODWARD, 2009, p. 7 – 10), mais especificamente, para Woodward (2009, p. 9 – 14) as identidades são:

- a) fabricadas, marcadas por diferenças simbólicas expressas discursivamente (tais como o cigarro que se fuma em uma região ou em outra, como símbolos de pertencimento e cultura);
- b) relacionais, a existência de outras identidades proporciona as condições necessárias para que a minha identidade possa existir;
- c) marcadas pela diferença e exclusão (se sou brasileira isso quer dizer que não sou americana, chinesa, italiana nem espanhola, por exemplo);
- d) social e materialmente circunstanciadas (a repetição de certas práticas sociais engendra normas de comportamento, atuação, classificação, sanção).

Woodward também parte de uma perspectiva *não essencialista* sobre identidade e propõe considerarmos que esta é marcada simbolicamente em sua relação às outras identidades, explicando que tal marcação simbólica (representacional), de diferenciação e exclusão, constitui o meio pelo qual construímos sentidos acerca de nossas “práticas e relações sociais” (WOODWARD, 2009, p. 14).

Ainda sobre a dinâmica das identidades e de suas marcações simbólicas, Woodward (2009) aponta a existência de um fenômeno que ela chama de “sistemas classificatórios” (WOODWARD, 2009, p. 39), os quais estariam envolvidos com a possibilidade de os indivíduos se posicionarem socialmente e de exercerem certa identidade.

Mais especificamente, os *sistemas classificatórios*, para a autora, seriam *sistemas simbólicos* que atuariam junto a práticas interpelativas – sendo interpelação um conceito baseado em Althusser (1970) que se remete à subjetificação dos indivíduos, os quais seriam discursivamente e ideologicamente interpelados, chamados a ser – ou seja, seriam sistemas socialmente e historicamente construídos e compartilhados, evocados no processo complexo de fabricação das identidades todas as vezes que os sujeitos são chamados a se subjetivarem discursivamente.

É importante ressaltar que o conceito de *sistemas classificatórios* dialoga com a ideia de Butler (1999) acerca da existência de um *quadro regulador* que exerceria importante papel na performance das identidades, conforme será melhor detalhado a seguir.

Ressalto também que ambos os construtos teóricos, *sistemas classificatórios* e *quadro regulador*, dialogam com o conceito de *interpelação* (ALTHUSSER, 1970; BUTLER, 1999) e de *différance* (DERRIDA, 1991a; 1991b; BUTLER, 1999), sendo o diálogo entre esses construtos teóricos de grande importância para a análise deste estudo, pois ilumina o debate sobre o caráter performático das identidades (BUTLER, 1999), debate esse que só é possível quando preceitos essencialistas e relativistas de compreensão das culturas se mostram insuficientes.

Ademais, a discussão sobre cultura e identidades culturais evoca outro tema, que se mostrou pertinente para a fundamentação teórica deste estudo, graças à constatação de indícios nos dados analisados: o tema dos estereótipos.

Lippmann (1922), em obra intitulada *Public Opinion*, é considerado uma importante referência nos estudos sobre estereótipos, pois desenvolve uma discussão calcada em uma concepção platônica de uma cisão existente entre o mundo sensível (*the world*) e as imagens representativas que delineamos sobre esse universo factual (ou as figuras dentro de nossas cabeças, como tradução livre de: *the pictures in our heads*), argumentando que as representações coletivas (ou opiniões públicas) sobre os fatos funcionariam como versões simplificadas da realidade que conduziriam nossas ações:

As imagens [ou representações] dentro das cabeças desses seres humanos, as figuras de si, dos outros, de suas necessidades, propósitos e relacionamentos são suas opiniões públicas. Aquelas imagens [ou representações] que são postas em prática por grupos de pessoas, ou pelos indivíduos que agem em nome de um grupo, são suas Opiniões Públicas com letras maiúsculas. E assim, ao longo dos próximos capítulos, vamos procurar em primeiro lugar algumas das razões pelas quais essas imagens [ou representações] enganam

o homem em sua relação com o mundo exterior. (LIPPMANN, 1922, p. 16)²⁴

Para o autor, os estereótipos são decorrência dessas imagens equivocadas que construímos em nossas cabeças, sendo características dos estereótipos a obtenção através do relato alheio, a simplificação, a falsidade e a resistência a mudanças, por exemplo.

Já para Baccega (1998, p. 7), os estereótipos impõem às relações interpessoais uma “carga negativa de preconceitos e pré-juízos (...) condicionando comportamentos de repúdio ao outro”, assim, os estereótipos, definidos pela autora como representações marcadas pela presença de impressões superficiais, generalizantes, calcadas em “aspectos valorativos”, que engendram “versões recorrentes” e “padronizadas” da realidade (BACCEGA, 1998, p. 7), ou que “refletem [a realidade] com desvios” e dissimulação (BACCEGA, 1998, p. 10) teriam, então, o poder de interferir no modo como enxergamos, entendemos e lidamos com a vida social (o que inclui a relação entre as culturas e as identidades culturais).

Contudo, conforme apontado por Baccega (1998, p. 8 – 9) em sua reflexão sobre as diferenças entre conformidade e conformismo, existe a possibilidade de se desestabilizar visões estereotipadas da realidade pela vivência e, sobretudo, pela educação escolar, tendo essa última o importante papel de oferecer condições de inserção social e emancipação aos movimentos conformistas que anulam nossa subjetividade, nossa voz, através das dinâmicas massificadoras da vida cotidiana:

Quando se fala em estereótipo, é preciso ter clara a distinção entre conformidade e conformismo, pois o estereótipo tem uma multiplicidade de faces. Na verdade, o indivíduo acaba por orientar-se através de estereótipos e de normas, conformando-se ao seu grupo, buscando garantir o êxito de suas ações e a aceitação social. (...) Há que se estar atento, porém, para o fato de que essa conformidade que, no limite, faz parte da natureza do viver em sociedade, pode converter-se em conformismo, quando não são oferecidas ao indivíduo/ sujeito possibilidades reais de inserção na sua sociedade, numa interação em que ele seja efetivamente sujeito, em que ele tenha voz e sua voz seja respeitada. (E aqui a escola desempenha papel fundamental.) Nesse caso, os procedimentos e atitudes da vida cotidiana, que se regem pela conformidade com o estabelecido, acabam por penetrar em outras esferas da sociedade: o indivíduo/ sujeito “vê” o que deixaram pronto para ele através da inculcação de estereótipos, passando a ser apenas a “voz do dono”, deixando de lado sua condição de “dono da voz” (BACCEGA, 1998, p. 8 – 9).

²⁴ The pictures inside the heads of these human beings, the pictures of themselves, of others, of their needs, purposes, and relationship, are their public opinions. Those pictures which are acted upon by groups of people, or by individuals acting in the name of groups, are Public Opinion with capital letters. And so in the chapters which follow we shall inquire first into some of the reasons why the picture inside so often misleads men in their dealings with the world outside (LIPPMANN, 1922, p. 16).

Outro estudo que lança luz sobre a relação entre estereótipos e identidades é o da autora Biroli (2010), na medida em que, ao analisar as questões de gênero que cerceiam a presença das mulheres em noticiários políticos e em revistas semanais no Brasil, ela propõe uma discussão sobre os estereótipos que permeiam a compreensão social acerca do papel de homens e mulheres nesses espaços midiáticos.

A partir de sua análise, a autora chega à conclusão de que existem marcas de gênero na maneira como as mulheres estão representadas nos espaços estudados e essas marcas dialogam com alguns estereótipos referentes ao espaço feminino na sociedade (privado) e o espaço masculino (público), pois para a autora:

“é possível perceber uma oscilação entre uma expectativa de que a mulher se apresente, na política, enquanto mulher, e um conjunto de julgamentos referenciados pela presença masculina na política e por representações da masculinidade, conectando a competência na esfera pública a atitudes entendidas como masculinas ou masculinizadas” (BIROLI, 2010, p. 296)

Assim, as formas segundo as quais representamos e entendemos a feminilidade (entre elas os estereótipos) interferem nos modos de inclusão e de exclusão sociais que regulam a presença das mulheres nos contextos estudados, visto que, para a autora “identidades distintas são conectadas em discursos comuns sobre a feminilidade e sobre as relações entre mulheres e política” (BIROLI, 2010, p. 297).

Mas essa força constrictiva não se manifesta de modo linear, pois, conforme a análise apresentada pela autora em face ao arcabouço teórico com o qual ela dialoga, essas representações sobre o espaço destinado socialmente à feminilidade, que normalmente restringem a atuação da mulher em contextos políticos, podem também servir de “estratégia de diferenciação e ação” a partir das quais haveria a possibilidade de engendrar mudanças às identidades de gênero (BIROLI, 2010, p. 297).

A presente pesquisa reconhece o valor social das contribuições de Lippmann (1922), contudo se aproxima de reflexões como as apontadas pelas autoras Biroli (2010) e Baccega (1998), pois estas já ultrapassaram a perspectiva fragmentária que concebe o mundo real e o conhecimento humano como fenômenos totalmente indiferentes e dissociados e, além disso, também consideram os estereótipos como representações passíveis de transformação, seja por experiências de vida pessoal, seja por experiências vividas em contexto formal de educação.

2.11 Identidade e performatividade em Butler

Um dos antigos pressupostos do movimento feminista era considerar o sexo como algo natural e o gênero como uma construção social, desse modo, o livro de Butler (1999), intitulado *Problemas de gênero: feminismo e subversão da realidade*, problematiza essa sistematização que opõe o sexo (natural) ao gênero (social) como ponto de partida para que seja possível questionar inclusive o conceito de *mulher* como *sujeito do feminismo*.

Com o desenvolvimento de sua argumentação, que nega fortemente leituras essencialistas, a autora põe em cheque a associação entre feminismo e humanismo²⁵, pois Butler (1999) nega a ideia de que a realidade do movimento feminista seja dependente da existência de movimentos ditos humanistas.

Cabe ressaltar que, segundo um dos autores que embasam as reflexões de Butler, o humanismo e suas variáveis seriam movimentos que pressuporiam “óbvia a *essência* mais universal do homem” (HEIDEGGER 1991a, p. 9), perspectiva que exerce papel excludente, sobretudo com relação à subjetificação dos corpos ditos abjetos (TIBURI, 2014).

Outro problema da dicotomização estanque entre sexo, como biológico, e gênero, como construto social, reside na falsa representação de uma unidade pressuposta à categoria das mulheres, visto que, segundo essa leitura determinística “os corpos são compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (BUTLER, 1999, p. 8) e essa compreensão divide e fragiliza *o sujeito feminista*, pois é altamente excludente e reducionista, na medida em que “rejeita a multiplicidade de intersecções culturais, sociais e políticas a partir das quais é construído o espectro concreto das ‘mulheres’” (BUTLER, 1999, p. 14).

Dentre os autores com os quais Butler dialoga ao longo de sua reflexão, está Simone de Beauvoir, cuja citação “alguém não nasce mulher, mas, ao invés disso, se torna uma” (apud BUTLER, 1999, p. 8) é base para firmar a distinção entre ser *mulher* e as características biológicas de uma fêmea humana.

Nesse sentido, a autora postula que sexo não é natural, mas uma realidade discursiva e cultural assim como gênero e afirma: “talvez o sexo não possa ser qualificado como uma fatalidade anatômica pré-discursiva. Provavelmente, sexo, mostrar-se-á como tendo sido

²⁵ Tiburi (2014), em artigo publicado no site da Revista Cult, explica que a crítica de Butler (1999) ao movimento humanista está relacionada à negação da subjetividade aos corpos considerados abjetos, ou seja, “aqueles que seriam, no contexto das definições, menos que humanos”. O Humanismo, um movimento filosófico moral que antecede o Renascimento, marca a consolidação da burguesia enquanto classe social na Europa e toma o *Homem* como medida para todas as coisas, traçando uma compreensão específica do que esse *Homem* viria a ser. Para saber mais: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/01/judith-butler-feminismo-como-provocacao/>

gênero o tempo todo” (BUTLER, 1999, p. 8), deflagrando, mais uma vez, que o feminismo havia defendido até então a ideia de que gênero expressaria uma “essência” humana, o que ela chama de “metafísica da substância”, traçando uma intertextualidade, desta vez, com a obra de Nietzsche.

É baseando-se no entendimento de que a concepção de sexo enquanto algo natural nada mais é do que uma elaboração social que se relaciona a um quadro de comportamentos considerados aceitáveis aos sujeitos, ou que “o corpo não é um meio passivo no qual se inscrevem significados culturais” (BUTLER, 1999, p. 8), que Butler introduz o conceito de *performatividade*, pois, para a autora, desse quadro restritivo de conduta social é que emerge a força coerciva que impele (ou interpela)²⁶ os sujeitos a se adequarem às regras sociais segundo as quais as fêmeas humanas deveriam agir de forma socialmente definida como feminina (algo que remete às ideias como arquétipo, protótipo ou estereótipo) e machos humanos, por sua vez, deveriam agir de forma socialmente definida como masculina.

Ser um gênero assume um caráter de efeito (BUTLER, 1999, p. 32) e não um sentido em si, trata-se de um ponto de convergência de características socialmente construídas e nas bases dessa percepção estão os conceitos derridianos de *différance*, *iterabilidade* e *citacionalidade*, com os quais Butler (1999) também dialoga.

Segundo Derrida, a palavra *différance* foi criada a partir do verbo *différer*, que para o autor tem vários sentidos, tais como *distinção*, *desigualdade* e, também, o de *postergar* ou “interposition of delay”²⁷. Em conformidade com a ideia de *protelação*, *différance* pode, então, ser entendida como um ininterrupto processo de diferenciações e deslocamentos para o momento seguinte, do qual depreendemos que *nada é em si*, mas em relação de oposição com a *alteridade*.

Iterabilidade, por sua vez, se refere à mudança de sentidos emergente nas repetições, ou seja, à propriedade dos signos de serem sempre outros sem deixarem de ser eles mesmos (o que é uma característica paradoxal), pois para Derrida é impossível que um significado primeiro seja assegurado à palavra (DERRIDA, 1991a, p.356). Já a *citacionalidade* (DERRIDA, 1991b), a qual também é uma característica do signo, refere-se à propriedade das palavras que permite elas serem retiradas de um contexto para serem empregadas em outros.

²⁶ Note que o conceito de interpelação para Butler (1999), embasado em leituras de Althusser (1970), conforme melhor explorado a seguir, traz em si o sentido de incitar um vir a ser, isto é, chamar, impelir em uma dinâmica que dialoga tanto com um quadro social e histórico restritivo de práticas humanas, quanto com certa potencialidade virtual presente em cada indivíduo sócio-histórico.

²⁷ *Derrida and Différance*, Northwestern University Press, [s.l.: s.n.]. Fonte: <<http://projectlamar.com/media/Derrida-Différance.pdf>> Acesso: 17 de setembro de 2014.

Esses conceitos derridadianos dialogam com a concepção de gênero enquanto “estilização repetitiva do corpo” que ocorre “dentro de um rígido quadro regulatório”, “que se solidifica com o passar do tempo para produzir a aparência de uma substância ou de um tipo natural do ser” (BUTLER, 1999, p. 33), ou seja, não existiria uma identidade de gênero *a priori* moldando a atuação dos sujeitos, mas um *gênero performativamente construído*, um vir a ser, “uma prática discursiva em andamento” (BUTLER, 1999, p. 33), o que remonta ao conceito derridadiano de *différance*.

A subjetividade, então, seria fabricada pelas performances que se repetem e que refletem o peso dos discursos coercivos, os quais compõem o que ela chama de “um rígido quadro regulatório” e a identidade um efeito dessas performances, marcadas pela repetição de atos discursivos. Embora a performatividade seja entendida como uma constante reiteração desse quadro regulador, também é definida como uma forma de citacionalidade e, concomitantemente, uma possibilidade de construção dramática de significados, sendo essa característica uma brecha que possibilitaria a desestabilização desse referido quadro.

2.12 As contribuições da teoria da performatividade para os estudos linguísticos

Em 1986, Cavalcanti publicou um artigo intitulado *A propósito de Linguística Aplicada*, no qual a autora explica que a LA “foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação de linguística (teórica) à prática de ensino de línguas” e já nesse artigo a autora definiu que “a LA é abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso da linguagem” (CAVALCANTI, 1986, p. 7-9).

Vinte anos depois, Moita Lopes publica o artigo *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*, no qual o autor defende a indisciplinaridade na Linguística Aplicada, como extrapolação da noção mesma de disciplina, porque uma Linguística Aplicada indisciplinada seria, na ótica do autor, híbrida, mestiça, capaz de estabelecer diálogo com outras áreas do saber, como as que focalizam a sociedade, a política e a história (MOITA LOPES, 2006).

Ele chega a propor uma maior aproximação entre os estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada e os estudos desenvolvidos em Ciências Sociais, pois nas próprias palavras do pesquisador “o campo da LA está localizado nas Ciências Sociais” e, portanto, não pode ser indiferente aos preceitos dessa área de saber científico (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Menezes, Silva e Gomes (2009), três anos depois, publicam artigo intitulado *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*, em que confirmam as percepções de Moita Lopes acerca da pluralidade de abordagens e enfoques compreendidos pela Linguística Aplicada até então. Conforme levantamento dos temas, teorias e métodos mais recorrentes na pesquisa em LA, feito a partir da análise de sete renomados periódicos internacionais e cinco igualmente importantes periódicos nacionais, constata-se uma LA mais próxima dos estudos sociais, caminhando para o aumento de diversidade temática, mais próxima da visão ampla que relaciona as pesquisas em linguística aplicada aos problemas do mundo real (MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F., 2009).

Finalmente, a Linguística Aplicada estaria a caminho de superar o *relógio de Laplace*, metáfora que remete aos primórdios da ciência moderna, momento em que se acreditava que a observação e a experimentação poderiam levar o Homem a descobrir leis exatas e imutáveis da natureza e, por consequência, a prever e dominar com o uso da razão o universo natural e com ele seus habitantes.

Nesse período, no qual a dualidade entre mente e corpo seria fortalecida por autores como Descartes, não havia um lugar para o sujeito, nem para as subjetividades, mas uma busca incessante pela ordem, pelo exato e irrefutável, visto que o mundo seria, então, “uma máquina determinista que se basta a si mesma” (daí a analogia) (MORIN, 2007, p. 58), funcionando como as rígidas engrenagens de um relógio, ou seja, com exatidão.

Pennycook (2004), por sua vez, dialoga com Moita Lopes (2006) quando pontua a emergência de uma crise nos estudos linguísticos (e na linguística aplicada) marcada, segundo o autor, pela necessidade de nos posicionarmos contra concepções de linguagem colonialistas e fortemente fundamentalistas, calcadas em percepções dicotomizantes das realidades (PENNYCOOK, 2004, p. 1). Para o autor, a teoria da performatividade configura-se, atualmente, como uma possibilidade de impulsionarmos um novo desenvolvimento para as pesquisas em linguística.

Segundo Harissi, Otsuji e Pennycook (2012), apreender o conceito performatividade nos ajudará na busca pela compreensão dos processos segundo os quais língua e identidade estão constantemente sendo reconstruídos, pois essa perspectiva teórica fornece subsídios para que possamos abordar a relação complexa que existe entre a contínua produção das subjetividades em relação aos quadros rígidos e coercivos de categorias estereotipadas das identidades.

Essa abordagem, portanto, lança luz sobre os códigos de significação subjacentes às performances, pondo em cheque a percepção de que “nosso comportamento verbal, ou qualquer outro comportamento, são mera expressão natural de nossas essências interiores” (PENNYCOOK, 2007, p. 58).

Tendo isto em vista, o presente estudo busca compreender como indícios de identidades culturais se materializam nas sessões de mediação em Teletandem. Busca, também, considerar a relação desses indícios com os discursos socialmente sedimentados sobre identidade e cultura, em uma tentativa de desnaturalizar nossos olhares sobre o tema. Esses objetivos, por sua vez, dialogam com a teoria da performatividade (BUTLER, 1999), sobretudo conforme o recorte apresentado por Pennycook (2004, 2007) e Harissi, Otsuji e Pennycook (2012).

2.13 O conceito de ideologia com o qual dialoga a teoria da performatividade

Althusser (1970) se dedicou a refletir sobre a ideologia no Estado capitalista e, para esse autor, o Estado não deve ser definido apenas como um aparelho repressivo, cujas dinâmicas de funcionamento se dariam “massivamente” (ALTHUSSER, 1970, p. 46) pela violência, mas deve ser entendido também como um aparelho ideológico:

É que em si mesmo o Aparelho Repressivo do Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (incluindo física), embora funcione secundariamente pela ideologia, não há aparelho puramente repressivo. Exemplo: o Exército e a Polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente, para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valores que projetam no exterior. Da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada e simbólica (não há aparelho puramente ideológico) (ALTHUSSER, 1970, pp. 46 – 47).

A ideologia em Althusser (1970) é de suma importância para o presente trabalho, na medida que embasa algumas das importantes reflexões de Butler (1999) sobre sua teoria da performatividade, sobretudo no que diz respeito ao conceito de *interpelação*²⁸, pois para Althusser (1970) a ideologia interpelaria os indivíduos como sujeitos.

²⁸ Segundo Salih (2002), Butler (1999) se utiliza do conceito althusseriano de interpelação para interpretar a frase de Simone Beauvoir: “alguém não nasce mulher, mas, ao invés disso, se torna uma” (apud BUTLER, 1999, p. 8).

Althusser (1970, p. 96) dá o exemplo do policial que ao chamar por um homem que anda pela rua, dizendo “ei, você aí!”, representaria a ideologia interpelando esse indivíduo como um sujeito, sem que esse indivíduo tivesse a consciência de que estaria sendo interpelado, assim, para Althusser (1970), ideologia e sujeito são dois conceitos entrelaçados, segundo o próprio autor:

Segue-se que, tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais, etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que você e eu somos sujeitos – e até aí não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (ALTHUSSER, 1970, p. 94)

Outro aspecto que deve ser pontuado sobre ideologia na obra de Althusser (1970) é a concepção de uma dinâmica de subordinação ideológica, na qual cada Aparelho Ideológico de Estado (como as igrejas, o ministério da cultura etc.) tem sua existência assegurada por sua subordinação a uma ideologia dominante, sendo que essa ideologia dominante está imediatamente vinculada à manutenção dos processos de produção capitalistas e de divisão de classes sociais.

Ressalto que o conceito althusseriano de subordinação ideológica também dialoga com as percepções de Butler (1999) e Woodward (2009) sobre a existência de um quadro rígido que regularia ou classificaria os modos de vida que se manifestam no seio da sociedade, ou seja, são três construtos teóricos concebidos em obras e momentos distintos, mas que apontam para a existência de forças sociais e históricas coercivas, manifestadas discursivamente e motivadas ideologicamente.

Considero que para toda forma de subordinação deva existir também uma possibilidade de se insubordinar, por isso, recorro ao texto de Chauí (1979) a seguir, no qual a pensadora discorre sobre ideologia no discurso pedagógico, salientando aspectos sobre a ideologia que apontam para a percepção de brechas proveitosas para a elaboração de contra-discursos, ou seja, para a desestabilização de quadros de subordinação ideológica, rígidos e reguladores.

2.14 Outras reflexões sobre ideologia: Marilena Chauí

Em artigo publicado com base em uma Conferência realizada em 1979, Marilena Chauí (1980, s/p) discorre sobre o tema *ideologia e educação*, propondo delimitar em qual sentido a ideologia é pensada em seu texto, ela define como recorte de sua reflexão os temas que considera como recorrentes em discussões de cunho pedagógico, visto que o objetivo de sua proposta, segundo ela própria, é o de refletir sobre “até que ponto [os temas recorrentes em discussões pedagógicas] encobrem ou não alguma ideologia” (CHAUÍ, 1980, s/p).

Para a autora, há cinco considerações que devem ser feitas para que o leitor compreenda os sentidos que ela atribui à ideologia quando faz referência a esse conceito no artigo em questão e são essas considerações que salientadas neste presente estudo: *caráter prescritivo/normativo, caráter universal, invisibilidade, coerência e manipulação discursiva*.

A primeira consideração, *caráter prescritivo/normativo*, para a autora se relaciona ao fato de que “a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir, querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais” (CHAUÍ, 1980, s/p). Já a segunda consideração, *caráter universal/alienador*, ocorre porque a ideologia produziria uma falsa impressão de universalidade, impondo para toda a sociedade (através de mecanismos de generalização) os interesses de um determinado grupo social e, concomitantemente, apagando os rastros que permitissem a identificação da origem desses interesses;

Por sua vez, a terceira consideração, *invisibilidade*, relaciona-se, para a autora ao fato da ideologia construir um sistema imaginário que ganha o status de *natural* (“como verdade igualmente aceita por todos”) no qual os indivíduos conseguem identificar seus posicionamentos, fazendo com que as pessoas legitimem, involuntariamente, um sistema de relações sociais que favoreça os interesses do grupo social dominante;

A quarta consideração, *coerência*, é dupla e Chauí (1980) explica que a impressão de coerência de um sistema ideológico é imprescindível para sua manutenção, justamente, por ser conquistada por dois mecanismos, sendo eles (a) *lacuna* e (b) *eternidade*. O mecanismo de *lacuna* seria estruturado pelos apagamentos e silenciamentos, os quais funcionariam como andaimes para a sustentação da ideologia. Assim, para ela, quando conseguimos desfazer esses apagamentos, estamos produzindo “um contra-discurso da ideologia”, pois ao explicitarmos o que foi silenciado estamos agredindo os discursos que antes silenciavam. O mecanismo da *eternidade* retoma a ideia de invisibilidade, visto que “a lógica ideológica só pode manter-se pela ocultação de sua gênese” (CHAUÍ, 1980, s/p);

A quinta consideração diz respeito à *manipulação discursiva* e segundo Marilena Chauí (1980), citando Claude Lefort (1979), transformar o *discurso de* em *um discurso sobre* é uma das operações fundamentais da ideologia, ou seja, “onde não pode haver um discurso *da revolução* surge outro, *sobre revolução*; onde não pode haver um *discurso da mulher* surge um *discurso sobre a mulher*” (CHAUÍ, 1980. s/p). Nesse sentido, o *discurso sobre* camuflaria seu caráter ideológico ao se autoproclamar *teoria*.

As considerações de Marilena Chauí (1980) sobre ideologia são trazidas porque dialogam com a análise dos dados do presente estudo, bem como com o arcabouço teórico explorado até então.

Além disso, essas considerações iluminam outros aspectos do debate sobre a dinâmica ideológica que não foram contemplados de modo explícito na abordagem que fiz aos demais autores, como, por exemplo, a questão da manipulação discursiva, que considera que o discurso *sobre* as culturas camuflaria o discurso *dos* indivíduos que se representam como pertencentes a uma ou outra cultura (que, em uma dinâmica de bricolagem, engendraria o discurso das culturas).

2.15 Reflexões sobre o recorte teórico deste estudo

É certo que o que apresento nesta seção do presente estudo é um recorte teórico, afinal, cultura e identidade são temas que compreendem uma área do saber riquíssima em termos de pesquisa, discussão e produção teórica.

Um exemplo do que poderia ser incluído é o debate sobre o conceito de *terceiridade* ou *thirdness*, conforme proposto por Kramsch (2009), um construto teórico complexo, concebido a partir das preocupações acerca de certas dicotomias que ainda hoje permeiam as discussões sobre educação linguística e educação para a relação entre culturas, tais como: eu/outro (*self/ other*); cultura 1/ cultura 2; indivíduo/ grupo social, nativo/ não-nativo.

Da mesma forma, o conceito bakhtiniano de *dialogismo* – explorado na abordagem metodológica dos estudos de Zakir (2015, tese em desenvolvimento), Holquist (1990), e também Kramsch (2009) – referente à constituição do eu pelo outro (inclusive através do tempo, pelos discursos passados que evocamos), à possibilidade de antecipação e de diferenciação (o eu que se define em interdependência e oposição ao outro), mostra-se como mais um construto teórico cuja evocação seria pertinente para o alargamento do horizonte interpretativo deste estudo.

Bhabha (1998) e sua *terceira cultura* ou *terceiro espaço* – condição complexa, emergente e necessária para que as enunciações *entre culturas* sejam possíveis e para que nelas a rigidez e autenticidade dos símbolos culturais sejam colocadas em xeque (BHABHA, 1998, p. 67-68) – também se mostra como mais um dos autores que dialogam com o presente estudo.

De modo semelhante, outros temas que foram salientados pela fundamentação teórica deste estudo, tais como novas tecnologias e ensino de línguas, Teletandem (sua história e evolução), mediação, formação docente para a mediação no ensino de línguas, ideologia, performatividade (ou atos performativos), pós-modernidade, relativismo, etnocentrismo, por exemplo, poderiam ser mais explorados ou ter mais nuances salientadas por esta tese.

As limitações do recorte teórico escolhido evidenciam a complexidade do tema enfocado, cultura e identidades culturais, assim como a necessidade de se delimitar a abrangência do estudo proposto.

O recorte aponta para as limitações da pesquisa, mas, sobretudo, deixa transparecer o reflexo da escolha metodológica desta tese que, como será salientado na seção a seguir, é caracterizada como o estudo de três casos distintos, porém complementares, cuja abordagem interpretativa se filia à teoria fundamentada nos dados (ou *Grounded Theory*), conforme proposto por Charmaz (2000; 2009).

Filiar-se à teoria fundamentada nos dados como orientação metodológica significa considerar os dados da pesquisa com especial atenção, fazendo com que dos vários movimentos de interpretação, comparação, contraste, reinterpretação (previsto na redação de memorandos, por exemplo), é que emergem as considerações sobre o horizonte interpretativo da pesquisa que se realiza, bem como sobre a possibilidade de elaboração de um novo construto teórico acerca do tema enfocado.

Destarte, ao considerar o debate sobre Teletandem, além de fornecer informações pertinentes para a compreensão do contexto enfocado, procurei salientar as definições possíveis que se atribuem a essa prática social e a esse contexto de aprendizagem. Salientei que tais definições estão sendo constantemente ressignificadas, ao passo que, de forma semelhante, também estão sendo ressignificadas as práticas sociais²⁹ que emergem nesse contexto multimodal e colaborativo de aprendizagem de línguas online.

²⁹ Exemplo disso foi a recente descoberta da prática do Teletandem party, uma espécie de evento interativo telepresencial que une de modo descontraído grupos de aprendizes em Teletandem, conforme abordado em recente troca de e-mails entre os atuais mediadores de aprendizagem desse contexto.

De modo semelhante, ao abordar o que são as mediações de aprendizagem em Teletandem, além de descrever como se dão essas sessões (que são o contexto estudado), busquei salientar sua inspiração sócio-histórica, refletindo sobre o modo como o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1987; MITCHELL & MILLES, 1998) permeia as atividades reflexivas desses encontros, novamente, traçando a delimitação da abrangência deste conceito que vem sendo amplamente explorado pelas áreas dedicadas aos estudos linguísticos, à pedagogia, dentre outras.

Ao incluir à fundamentação teórica o debate sobre cultura, enfatizando as abordagens etnocêntricas e relativistas (conforme Cuche, 1999), busquei elucidar ao leitor da tese o modo como essas duas perspectivas, largamente utilizadas em estudos antropológicos, mostram-se insuficientes face à complexidade das dinâmicas não-lineares da vida social.

Similarmente, ao abordar a transculturalidade, além de retomar a fragilidade dos recortes etnocêntrico e relativista, explorei, também, as ideias de Welsch (1999) sobre a complexidade do tema e a necessidade de transpor modos de compreensão da realidade social e cultural humana que favoreçam o ódio, a segregação, o essencialismo, e que tratem as culturas como bolhas dissociadas.

Já ao citar ideologia, ao invés de fazer uma vasta revisão conceitual, optei por me valer de dois autores: Althusser (1970) e Chauí (1980), o primeiro é citado no estudo porque suas concepções de ideologia e de interpelação embasam as reflexões sobre performatividade (BUTLER, 1999; PENNYCOOK, 2004, 2007; HARISSI, OTSUJI & PENNYCOOK, 2012) que tanto interessam para esta pesquisa, enquanto Chauí (1980), por sua vez, traz uma reflexão sobre ideologia que considera os conceitos althusserianos e mostra a possibilidade de insubordinação ideológica.

Além disso, também busquei contribuir para a compreensão dos mecanismos, ou dinâmicas discursivas, que corroboram a disseminação e manutenção de determinadas ideologias.

Dessa maneira, um horizonte interpretativo que contesta visões essencialistas e simplistas de cultura (negando que elas sejam internamente homogêneas e totalmente diferentes entre si, por exemplo) mostrou-se pertinente para a compreensão de outro aspecto de fundamental importância para esta tese: a de que as identidades (no caso, culturais) não podem ser entendidas como fixas, imutáveis e (biologicamente) naturais desse ou daquele povo.

Pelo contrário, para além dessa rigidez historicamente presumida por perspectivas etnocêntricas e relativistas, as identidades se mostraram nesta pesquisa, como poderemos ver no capítulo destinado à análise, como realidades fenomenológicas conflituosas, fluidas, fabricadas, performatizadas discursivamente em dinâmicas de interpelação, afirmação, negação, reinvenção, as quais se dão em vista de um quadro constrictivo (e de maior rigidez) de ideologias, crenças, valores, saberes e práticas sociais que deve ser mais problematizado.

É dessas características apresentadas que decorre a relevância da delimitação do horizonte interpretativo deste estudo, bem como suas inevitáveis limitações que poderão servir de mola propulsora para novas pesquisas.

A seguir, apresento um capítulo referente à natureza desta pesquisa, às abordagens metodológicas que serviram de base para este trabalho, assim como aos procedimentos de coleta e de análise dos dados deste estudo.

METODOLOGIA

Neste capítulo, explico a abordagem metodológica que orientou o presente estudo e apresento suas características e o horizonte interpretativo adotado. Em seguida, forneço informações sobre o método, que incluem: contexto da pesquisa, participantes, instrumentos e procedimentos de coleta, sistematização e análise dos dados.

3.1 Abordagem do estudo e algumas especificações introdutórias

A pesquisa realizada é de base qualitativa (GILHAN, 2000), orientada pela teoria fundamentada em dados (ou *Grounded Theory*) conforme apresentada por Charmaz (2009). Trata-se do estudo de três casos: o primeiro contempla sessões de mediação da aprendizagem oferecidas para interagentes de Teletandem brasileiros cuja língua-alvo era o alemão (as sessões aconteceram em 2010); o segundo contempla sessões de mediação oferecidas a interagentes brasileiros cujo interesse estava em aprender inglês (sessões realizadas em 2011); e, finalmente, o terceiro caso, envolve as sessões de mediação de aprendizagem a alunos que interagiam com parceiros mexicanos e aprendiam espanhol como língua estrangeira (tais sessões ocorreram em 2012).

Toda a coleta foi feita no Brasil, mais especificamente, em uma universidade pública do interior paulista que contava com laboratório credenciado para a prática de Teletandem. Os contextos investigados nos três casos podem ter sua prática de Teletandem definida como *Teletandem institucional não-integrado* (aquele em que não há vínculo formal com a grade curricular da instituição que o apoia, nem com disciplinas, estágios ou quaisquer avaliações de aproveitamento institucional que impliquem em aprovação).

Há de se salientar que participei diretamente apenas dos contextos de pesquisa abordados nos casos 2 e 3, sendo que, no caso 2, participo como interagente (cujo nome fictício a que me atribuí é Laura) e, no caso 3, como auxiliar na organização do laboratório onde se praticava Teletandem e na condução das sessões de mediação da aprendizagem (sendo meu nome fictício Lucrécia). Os dados do caso 1 foram cedidos para mim pela mediadora responsável pelo grupo, que era, por ocasião da coleta, uma colega de grupo de pesquisa.

3.1.1 O estudo de caso

Segundo Gilhan (2000), um estudo de caso se caracteriza por abordar um contexto específico, que emerge da atuação de personagens específicas (ou de uma única personagem) e que se orienta pela busca de respostas plausíveis para questões pontuais de pesquisa. Ainda conforme esse autor, outra característica fundamental do estudo de caso é que ele não deve se iniciar com noções ou conceitos teóricos *a priori*, sendo que tais construtos devem ser evocados a partir da análise dos dados (pp.1-2), pois o que deve orientar o desenvolvimento dos estudos de caso seriam, na percepção do autor, as evidências trazidas pela pesquisa.

Para Gilhan (2000, p. 3), o conceito de evidência é de suma importância e ele ressalta que o termo é comum a várias áreas de conhecimento e que, em um estudo de caso, as evidências fabricadas por métodos de pesquisa devem ser descartadas, ou seja, indícios forjados tendenciosamente, os quais colocam em risco a confiabilidade dos construtos da pesquisa, devem ser desconsiderados.

Gilhan (2000, p. 6) explica, também, que os dados e as teorias apresentados pela literatura científica não devem ser determinísticos sobre o caso investigado, no entanto, tais construtos devem ser (re)conhecidos, defendendo, assim, um desenho emergente, construído a partir de uma análise contextual, por isso, nesta análise, as questões da investigação, os meios de investigar tais questões e as explicações prováveis emergem pela fundamentação nos dados.

As questões da subjetividade do pesquisador e da presença dessa subjetividade em um estudo de caso aparecem estruturadas segundo a proposta de uma postura científica naturalística (em estudo de caso), na qual o pesquisador-observador é compreendido como alguém que participa do contexto a ser investigado e que procura delimitar o seu papel de pesquisador nas descobertas que faz, logo, nas palavras do autor, uma pesquisa científica não é neutra, “tem sua própria dinâmica e nisso haverá efeitos” (GILHAN, 2000, p. 7).

Segundo Yin (2014), estudos de caso configuram-se como uma possibilidade de pesquisa (em ciências sociais) considerada pertinente quando o objetivo do estudo é focalizar questões do tipo “como?” ou “por quais razões?” (YIN, 2014, p. 2), mas a escolha pelo estudo de caso como abordagem de pesquisa também se justificaria em situações nas quais o pesquisador não tem controle sobre os eventos que se desenvolvem no contexto estudado, sendo esse contexto definido como “um fenômeno contemporâneo da vida real” (YIN, 2014, p 2). Essas características, segundo o autor, apontam para o fato de que as pesquisas

desenvolvidas em estudos de caso visam o aprofundamento em alguns aspectos de um dado fenômeno social (Yin, 2014, p. 18).

Given (2008) dialoga com os autores supracitados quando o assunto é estudo de caso de base naturalística, porque, para a autora, os estudos de caso também se caracterizam por enfatizar uma ou poucas características de um dado fenômeno, sendo que nos estudos de caso de base naturalística uma ênfase maior recai sobre a construção de saberes detalhados acerca do aspecto estudado (GIVEN, 2008, p. 68).

Ela ressalta que os estudos de caso de base naturalística não extrapolam as generalizações que concebem para além dos limites da pesquisa desenvolvida (o que diferiria das perspectivas positivistas e construtivistas de estudos de caso), contudo, ainda pontua a autora, a perspectiva naturalista também considera possível o diálogo com interpretações desenvolvidas em outros estudos de caso (GIVEN, 2008, p. 69).

O presente trabalho se enquadra em uma abordagem metodológica semelhante ao estudo de caso de base naturalística. Isso por que:

- (a) é um estudo qualitativo, no qual a pesquisadora esteve presente como participante em dois dos três casos abordados³⁰;
- (b) é uma pesquisa que aborda um contexto específico referente a um fenômeno real de nossa sociedade contemporânea (um laboratório credenciado para a prática de Teletandem em uma universidade pública no interior paulista), pautada pela busca e interpretação de evidências constatadas nos dados coletados;
- (c) e tem a intenção de traçar um construto teórico a partir da análise dessas evidências e de dialogar com outros saberes teóricos de outras pesquisas que exerceram o papel semelhante ao de um horizonte de interpretação ao longo do processo da análise.

Contudo, há outra perspectiva metodológica com a qual o presente trabalho também dialoga. Essa perspectiva será apresentada a seguir e é de fundamental importância para que o leitor desta tese compreenda as fronteiras que se entrecruzam na busca pela abordagem metodológica que orientou este estudo.

³⁰ A presença da pesquisadora ora como interagente, cujo nome fictício atribuído foi Laura; ora como mediadora, nomeada Lucrécia, deu-se nos casos 2 e 3, respectivamente.

3.1.2 A teoria fundamentada em dados

Outro construto metodológico que deve ser considerado nesta pesquisa é a teoria fundamentada em dados (ou *Grounded Theory*) e, segundo Charmaz (2009), esta visa uma prática científica de pesquisa cujo propósito maior é o de fazer com que emergjam dos dados uma teoria, ou seja, como o próprio nome diz, uma prática que visa “à construção de teorias fundamentadas nos próprios dados” (CHARMAZ, 2009, p. 15).

A teoria fundamentada também traz um direcionamento para a compreensão do papel exercido pelas noções ou saberes teóricos com os quais o pesquisador já tenha tido contato antes de iniciar sua pesquisa, visto que, segundo Charmaz (2009, p. 34), esses saberes exercem o papel de “ponto de partida e não de conclusão” para o trabalho a ser realizado:

Os pressupostos contextuais e as perspectivas disciplinares dos pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada alertam-nos para a busca de determinadas possibilidades e processos em seus dados (...) definem tópicos de pesquisa, ênfases conceituais. Esses conceitos oferecem ideias iniciais a serem buscadas e sensibilizam os pesquisadores para a realização de determinados tipos de pergunta sobre seu tópico específico (CHARMAZ, 2009, p. 33).

Para a autora, os dados e as evidências que deles se depreendem pela análise são o cerne da teoria fundamentada, ou seja, são “a base de nossa teoria e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos” (CHARMAZ, 2009, p. 15), assim, a coleta de dados em uma pesquisa no escopo da teoria fundamentada deverá prover material documentário a partir do qual seja possível a construção de uma análise consistente, confiável, devendo revelar “opiniões, sentimentos, intenções e ações dos participantes, bem como os contextos e as estruturas de suas vidas. A obtenção desses dados significa uma descrição densa (...)” (CHARMAZ, 2009, p. 30), o que justificaria, por exemplo, a delimitação da pesquisa fundamentada em dados dentro da grande variedade de abordagens compreendidas como qualitativas.

A teoria fundamentada, conforme apresentada por Charmaz (2009), e o estudo de caso, conforme apresentado por Gillhan (2000), Yin (2014) e Given (2008), têm a preocupação em abordar os sentidos que estão sustentando as evidências constatadas ao longo da coleta, sistematização, início e desenvolvimento da análise dos dados. Trata-se de abordagens que buscam uma compreensão fenomenológica dos processos estudados, buscam

o elemento qualitativo (GILLHAN, 2000, p. 7) em oposição a leituras tendenciosas, “fabricadas” pela abordagem e design de instrumentos de pesquisa.

Explicando melhor, conforme Gillhan (2000, p 11), certas abordagens de estudo que dizem fazer uso de técnicas objetivas de coleta, sistematização e análise dos dados acabam por ter como resultados artefatos dos métodos que usam, sendo tais artefatos entendidos como “algo que emerge apenas devido ao método que foi usado”.

Além disso, ambas as abordagens propostas por Gillhan (2000), Yin (2014), Given (2008) e Charmaz (2009) expressam a convicção de que a pesquisa qualitativa tem entre suas premissas o interesse em buscar evidências e construir teorias, o que, por sua vez, dialoga com a proposta da presente pesquisa: construir um corpo de saberes plausíveis que contribuam para o debate sobre mediação da aprendizagem, com ênfase nas complexas relações tecidas no modo como as identidades culturais seriam performaticamente materializadas.

Comparando, *(a) segundo Charmaz (2009)*, a análise em teoria fundamentada objetiva construir conceitos e teorias fundamentados nos dados estudados, ou, conforme a autora: “os dados formam a base de nossa teoria e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos” (p. 15); *e, (b) segundo Gillhan (2000)*, o pesquisador que adere ao estudo de caso busca evidências advindas de fatos para construir conhecimentos, compreensões ou explicações acerca desses fatos e suas evidências (construir teorias). Nas palavras do autor: “a teoria é algo que os pesquisadores criam. Pode ser que eles [pesquisadores] apenas modifiquem as teorias já existentes, mas pode ser também que eles comecem do zero” (GILLHAN, 2000, p.12).

A teoria fundamentada, segundo proposta por Charmaz (2000, p. 509), é uma abordagem que dialoga com perspectivas de pesquisa sócio-histórica, enfatizando o fenômeno estudado e preocupando-se em tecer modos de compreender e de representar o contexto estudado, evidenciando relações processuais a partir do material empírico.

Em suma, a abordagem metodológica da presente pesquisa se configura pela intersecção entre as abordagens (a) estudo de caso de base naturalística (segundo GILLHAN, 2000) e (b) teoria fundamentada em dados (conforme a perspectiva construtivista apresentada por CHARMAZ; 2009).

Esse “interstício” se mostra interessante, sobretudo devido às características do material documentário coletado (gravações em áudio de sessões de mediação) e do contexto estudado (sessões de mediação vinculadas à prática de Teletandem) face às pretensões deste

estudo: sistematizar um corpo de saberes sobre mediação em Teletandem com base no estudo de três casos (ao invés de testar a aplicabilidade de um construto teórico já existente).

3.2 Método

A presente pesquisa foi elaborada a partir do estudo de três casos sobre mediação da aprendizagem em Teletandem, cada um deles com especificidades como: (a) números de participantes díspares, (b) diversos perfis de mediadores, (c) diferentes durações para cada sessão, (d) diferentes línguas-alvo envolvidas e (e) momentos de coleta distintos (caso 1, 2010; caso 2, 2011; caso 3, 2012).

No entanto, houve algumas semelhanças entre os casos, tais como: (a) a coleta de dados ocorreu no mesmo laboratório credenciado para a prática de Teletandem (em numa universidade no interior paulista), (b) envolveu estudantes da mesma instituição universitária, e (c) teve dentre os colaboradores, além dos alunos, alguns professores-mediadores vinculados formalmente ao contexto de pesquisa.

A seguir, apresento as especificidades do contexto de pesquisa, da organização do material documentário em corpus de análise, dos participantes que colaboraram para este estudo, bem como dos instrumentos e procedimentos de coleta, organização e análise dos dados.

3.2.1 Contexto da pesquisa, organização e descrição dos dados

Os dados do presente estudo foram coletados em um dos laboratórios credenciados para a prática de Teletandem, situado em uma universidade brasileira no interior paulista e são compostos por transcrições de gravações em áudio, realizadas durante sessões de mediação da aprendizagem que ocorreram logo após as interações de Teletandem.

Nos casos investigados, a prática de Teletandem pode ser definida como *institucional-não integrada* (quadro 5, das modalidades de Teletandem segundo práticas de pareamento, p. 34 desta tese), visto que essa prática caracteriza-se pela ausência de vínculos formais entre o Teletandem que se oferece e o currículo institucional da universidade onde ocorre essa oferta.

Nesse sentido, os colaboradores deste estudo caracterizam-se por serem voluntários de um projeto pedagógico de aprendizagem telecolaborativa e autônoma de línguas. Tal característica dos participantes trouxe implicações para a pesquisa, como a dificuldade na

implementação de instrumentos de pesquisa variados, pois a adesão dos colaboradores era quase nula.

Isto posto, os dados que puderam ser coletados estão divididos em três grupos: (a) grupo de transcrições de mediação 1 (código M1), (b) grupo de transcrições de mediação 2 (código M2); e (c) grupo de transcrições de mediação 3 (código M3). Cada grupo de dados (M1, M2 e M3) corresponde à coleta de um dos casos estudados neste trabalho (Caso 1, M1; Caso 2, M2, caso 3, M3).

A coleta desses dados se deu em anos distintos (M1, em 2010; M2, em 2011; e, M3, em 2012) e se referem a grupos de aprendizes diversos, embora todos brasileiros e universitários, cujas línguas-alvo eram idiomas estrangeiros igualmente diferentes (M1, alemão; M2, inglês; e, M3, espanhol). É possível afirmar que, embora sejam dados de uma mesma natureza (transcrições de áudio conseguido em sessões de mediação) o que é uma das limitações do presente estudo, possibilitam uma comparação (ou “triangulação”) das evidências identificadas dentro de um mesmo fenômeno.

A seguir, apresento uma figura que ilustra o contexto da coleta dos dados:

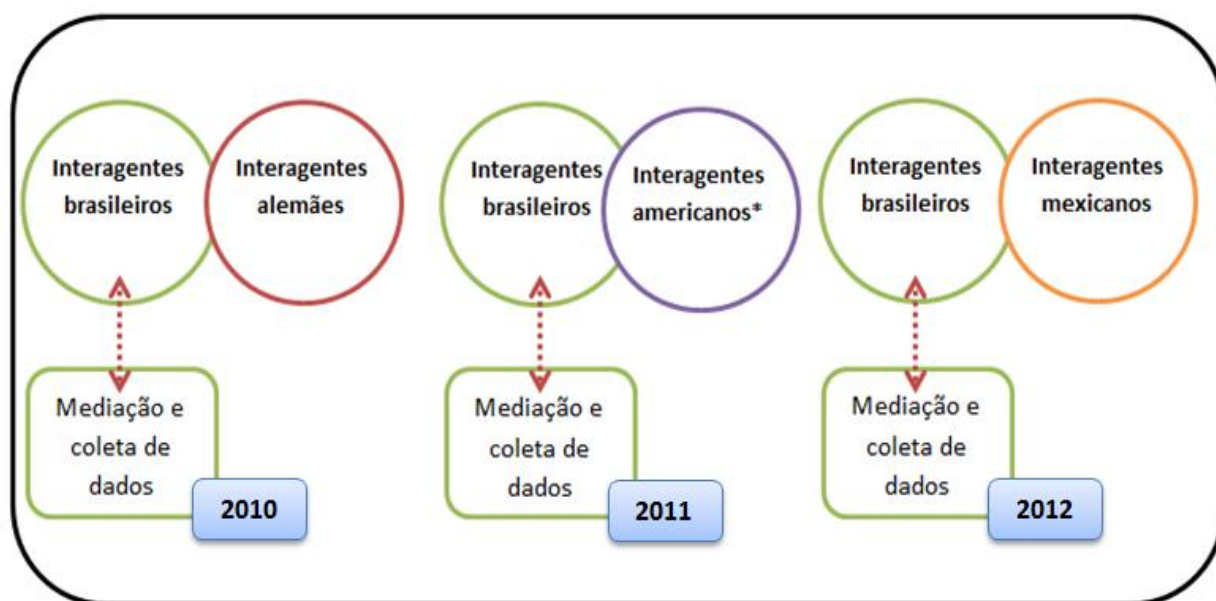


Figura 2: Configuração dos contextos de pesquisa de onde foram coletados os dados focais. Caso 2, o asterisco indica que, dentre os interagentes estadunidenses havia um de origem venezuelana

Cabe ressaltar, ainda, que tais dados trazem o registro da atuação de mediadores com perfis variados, correspondem a tempo de duração por sessão díspar entre os grupos, bem como neles difere o número dos colaboradores envolvidos. Tais características, sistematizadas

de modo sintético no quadro a seguir, também corroboram a definição desta pesquisa como um estudo de *três casos* sobre mediação em Teletandem:

SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS		
Grupo de Transcrições 1	Grupo de Transcrições 2	Grupo de Transcrições 3
Português/ Alemão (Caso 1; Código M1)	Português/ Inglês (Caso 2; Código M2)	Português/ Espanhol (Caso 3; Código M3)
Perfil dos colaboradores do Caso 1: interagentes brasileiros (universitários que faziam Teletandem institucional não integrado) os quais tiveram parceiros alemães (universitários que faziam Teletandem institucional integrado).	Perfil dos colaboradores do caso 2: interagentes brasileiros (universitários que faziam Teletandem institucional não integrado) os quais tiveram parceiros majoritariamente estadunidenses (universitários que faziam Teletandem institucional integrado).	Perfil dos colaboradores do Caso 3: interagentes brasileiros (universitários que faziam Teletandem institucional não integrado) os quais tiveram parceiros mexicanos (universitários que faziam Teletandem institucional não integrado).
Horas transcritas: 5h 4m aprox.	Horas transcritas: 2h 20 m aprox.	Horas transcritas: 2h 40m aprox.
Meses de coleta: Set/Out/Nov 2010	Meses de coleta: Set/Out/Nov de 2011	Meses de coleta: Set/Out/Nov de 2012
Total de Sessões: 6	Total de Sessões: 7	Total de Sessões: 6
Nomes fictícios dos participantes envolvidos Mediadora: Clara Interagentes: Aline, Ana, Célia, Franciele, Gislaine, Hugo, Leandra, Lena, Letícia, Maria, Nina e Taís.	Nomes fictícios dos participantes envolvidos Mediador: Francisco Professora convidada 1 Professora convidada 2* (Kristin) Akemi ³¹ , Alberto, Carla, Flávia, Jorge*, Laura, Luísa, Mariana, Ricardo, Rosely, Alice, Ana e Samira.	Nomes fictícios dos participantes envolvidos Mediadora: Janaina Mediadora: Kristin Mediadora: Lucrécia Interagentes: Jorge*, Gesebel, Isaias, Leandro, Alice, Brenda, Larissa, Laila, Carla, Tatiane, Lucas, Roseli, Amarílis, Gisele, Deise, Elisabete e Alaíde.

Quadro 6: Sistematização dos dados, Jorge é destacado neste quadro por estar presente em dois contextos.

A sistematização dos dados, conforme apresentado no quadro 6, levou em consideração os objetivos do presente estudo que, para refletir sobre como as sessões de mediação da aprendizagem em Teletandem podem contribuir para “a educação para se relacionar com outros povos” (TELLES, 2011), busca (a) descrever como se caracterizam as mediações, conforme os temas suscitados ao longo de suas reflexões compartilhadas; (b) investigar quais sentidos atribuídos à cultura emergem nessas sessões de mediação; bem como, (c) quais evidências das identidades culturais dos envolvidos emergem e quais sentidos podem ser deflagrados das evidências dessas identidades. Até o presente momento foram

³¹ Akemi (nome fictício) cursava psicologia, e não Licenciatura em letras, como os demais colaboradores deste estudo.

apresentadas informações acerca da abordagem do presente estudo, o contexto de pesquisa e a descrição dos dados coletados, a seguir, apresento uma descrição mais detalhada do perfil dos colaboradores deste estudo.

3.2.2 Participantes da pesquisa

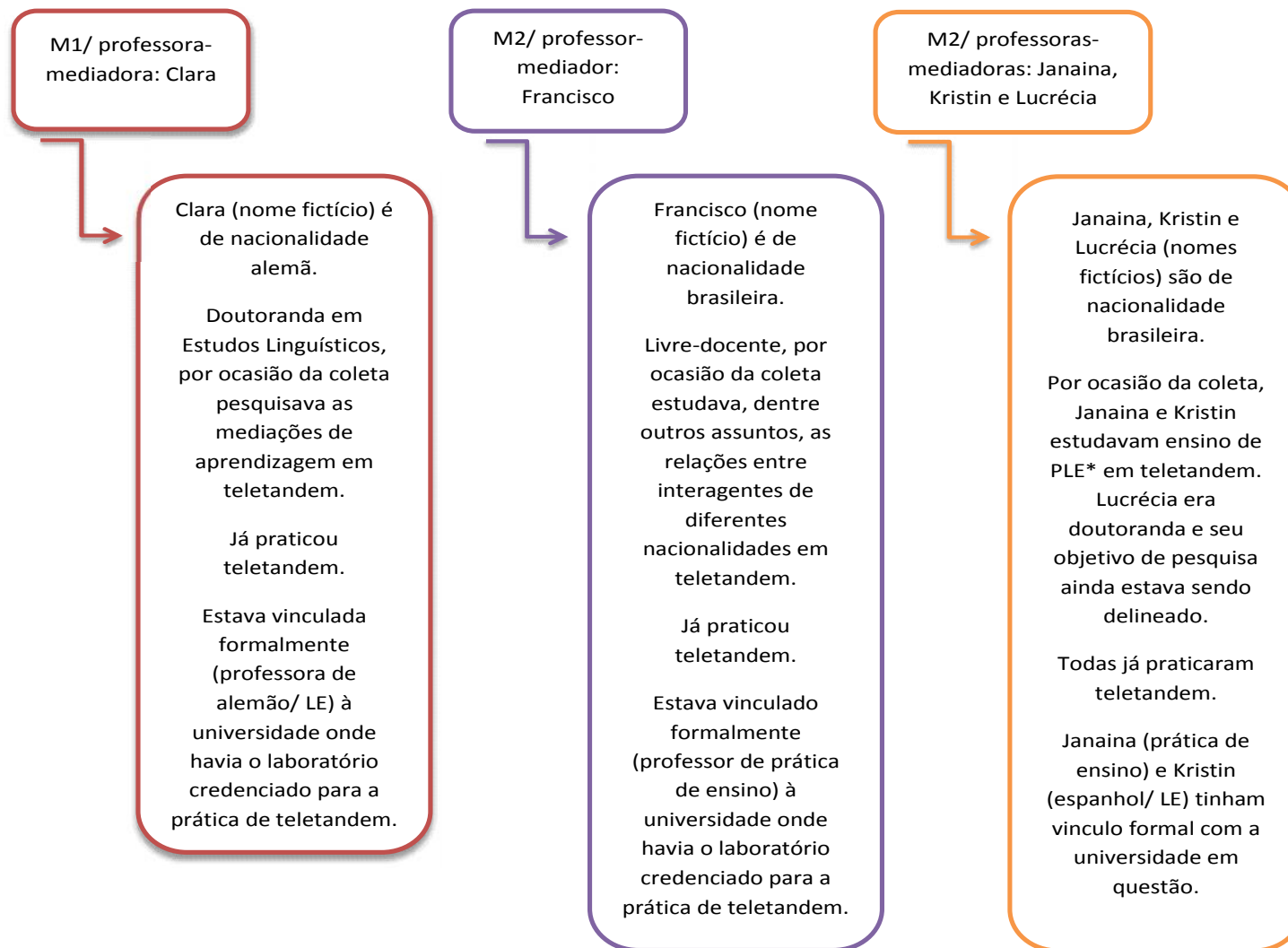
Participaram do presente estudo 42 interagentes brasileiros, de ambos os sexos, com idades que variavam entre 18 e 30 anos. Todos estavam vinculados à universidade na qual se situava um dos laboratórios credenciados para a prática de Teletandem e a maioria desses interagentes era do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação na mesma língua estrangeira que buscavam aprender ao fazerem Teletandem.

O Quadro 7 (Relação dos participantes de pesquisa), a seguir, sintetiza algumas informações sobre esses participantes³², dentre eles cinco mediadores e duas professoras por eles convidadas, sendo que todos esses sete colaboradores desenvolviam pesquisa própria por ocasião da coleta. Eles, nomeados de Clara (M1), Francisco (M2), Janaina, Kristin e Lucrecia (M3), tinham perfis diferentes e exerciam diferentes papéis na instituição que serviu de cenário para a coleta de dados da presente pesquisa, por isso o Quadro 8, localizado logo após o Quadro 7, traz a descrição do perfil desses professores-mediadores:

³² Nomes fictícios.

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA					
M1: 12 INTERAGENTES		M2: 13 INTERAGENTES		M3: 17 INTERAGENTES	
Aline Ana Célia Franciele Gislaine Hugo Leandra Lena Letícia Maria Nina Taís	Todos com idades entre 18 e 25 anos, de nacionalidade brasileira, cursando licenciatura em letras, com habilitação em alemão como língua estrangeira na instituição onde aconteceu a coleta de dados.	Akemi* Alberto Alice Ana Carla Flávia Jorge* Laura* Luísa Mariana Ricardo Rosely Samira*	A maioria (com idades entre 18 e 25 anos, sendo as exceções Samira e Laura, com idades acima de 25 anos). Todos de nacionalidade brasileira e a maioria (exceto Akemi, Laura e Samira) cursando licenciatura em letras, com habilitação em inglês como língua estrangeira (exceto Jorge) na instituição onde aconteceu a coleta de dados.	Alaíde Amarílis Brenda Carla Deise Elisabete Gesebel Gisele Isaias* Jorge* Laila Larissa Leandro Alice Lucas Roseli Tatiane	Todos com idades entre 18 e 25 anos, de nacionalidade brasileira, cursando licenciatura em letras, com habilitação em espanhol como língua estrangeira na instituição onde aconteceu a coleta de dados.
		M2: OBSERVAÇÕES		M3: OBSERVAÇÕES	
		<p>Akemi: cursava psicologia na instituição onde aconteceu a coleta de dados e não tinha vínculos acadêmicos com o mediador, ou seja, não era e não seria uma de suas alunas ao longo da graduação.</p> <p>Samira: orientanda de pós-graduação do mediador, havia sido convidada para observar e participar da mediação.</p> <p>Laura: orientanda de pós-graduação do mediado e interagente de Teletandem, seu parceiro era o único estrangeiro do grupo de alunos estadunidenses que compuseram as parcerias desse grupo (Venezuela) e as línguas envolvidas eram português e espanhol, trata-se do nome fictício que atribui para mim.</p>		<p>Isaias: era licenciando em letras, vinculado à universidade, porém sua habilitação era em português e japonês.</p> <p>Jorge: licenciando em letras, vinculado à universidade, sua habilitação era em português e espanhol, mas participou também do grupo M2, em que a língua-alvo era inglês.</p>	

Quadro 7: Relação dos participantes acrescida de breve descrição dos perfis dos participantes de pesquisa.



Quadro 8: Perfil dos professores-mediadores.

A descrição dos perfis dos mediadores, conforme apresentada no Quadro 8, acima, revela que quatro deles eram professores da instituição onde se deu a coleta (Clara, Francisco, Janaina e Kristin) e que alguns desses mesmos mediadores eram também responsáveis por disciplinas as quais foram, ou estavam sendo (na ocasião da pesquisa) cursadas pelos mesmos estudantes universitários que colaboraram para o presente estudo.

É necessário esclarecer que as condições sob as quais os dados dessa pesquisa foram gerados são as mesmas condições sob as quais as mediações relacionadas às sessões de Teletandem acontecem até a presente data; ou seja, os mediadores ainda são, em sua maioria, os mesmos professores vinculados ao *campus* pesquisado ou orientandos de pós-graduação desses professores, dessa forma, a gravação das sessões de mediação é uma prática rotineira e para os colaboradores que ingressam no Teletandem, há sempre a elucidação de que Teletandem é pesquisa e, assim, eles optam em participar ou não da coleta de dados.

3.2.3 Instrumento e procedimentos de coleta, organização e análise dos dados

A coleta dos dados foi realizada pelos próprios mediadores, que gravaram as sessões de mediação nas quais participavam (como comumente já faziam antes dessa compilação de registros). Para que as gravações fossem realizadas, serviram de instrumentos de coleta de dados gravadores de voz digitais que utilizavam os formatos WMA/MP3. Essas gravações foram transcritas em Documento do Word, segundo critérios simplificados a partir da obra de Marcuschi (1986), conforme o Quadro 9, apresentado a seguir:

OCORRÊNCIA	CÓDIGO APRESENTADO NAS TRANSCRIÇÕES
Falantes:	Nomes fictícios serão atribuídos tanto para os mediadores, quanto para os colaboradores deste estudo.
Pausas:	...
Dúvidas e comentários:	((incompreensível))
Truncamentos bruscos/ sobreposições:	/
Ênfase:	letra MAIÚSCULA
Sinais de entoação (pergunta):	?
Prolongamento de vogal:	:

Quadro 9: Critérios para transcrição utilizados na sistematização do material documentário em corpus de pesquisa. **Fonte:** Adaptado de Marcuschi, 1986.

Além dos critérios de transcrição supracitados, essas transcrições tiveram suas linhas enumeradas e foram codificadas da seguinte maneira: (a) o grupo de transcrições 1, referente às contribuições de interagentes brasileiros cuja língua-alvo era alemão, e cuja coleta aconteceu em 2010, foi intitulado M1; (b) grupo de transcrições 2, referente às contribuições

de interagentes brasileiros cuja língua-alvo era inglês, e cuja coleta aconteceu em 2011, foi intitulado M2; (c) grupo de transcrições 3, referente às contribuições de interagentes brasileiros cuja língua-alvo era espanhol, e cuja coleta aconteceu em 2012, foi intitulado M3.

Essa sistematização facilitou a referência aos excertos destacados na busca pelas categorias analíticas provisórias (CHARMAZ, 2009) e dessas categorias analíticas emergiram os primeiros esforços de interpretação dos dados. Cabe ressaltar que essas anotações analíticas preliminares, segundo Charmaz (2009), são elaboradas “com o estudo dos dados, a comparação destes e a redação dos memorandos”, a partir das quais “definimos as ideias que melhor se ajustam e interpretamos os dados como categorias analíticas provisórias” (CHARMAZ, 2009, p. 16).

Além da sistematização das transcrições, houve também a busca por temas, cujo objetivo era mapear quais assuntos foram suscitados durante as sessões de mediação. Para que um recorte temático pudesse ser realizado, procurou-se privilegiar os turnos conversacionais como unidades de mapeamento, deste modo, recorrências puderam ser apreendidas e roubos de turno foram considerados novos turnos na contagem das recorrências, assim como turnos considerados apenas com expressões enfáticas ou com informação incompletas, de difícil compreensão (por serem confusos ou devido à má qualidade do áudio), foram desconsiderados.

Faz-se necessário explicitar que a busca pelos temas foi o único procedimento de orientação quantitativa adotado nesta pesquisa, que é definida como estudo de casos de base qualitativa. Os dados nessa etapa da análise foram sistematizados em tabela do Excel, o que facilitava a identificação das recorrências e o mapeamento quantitativo consequente. A seguir, apresento uma figura (figura 4) referente à sistematização da busca temática nas transcrições de mediação:

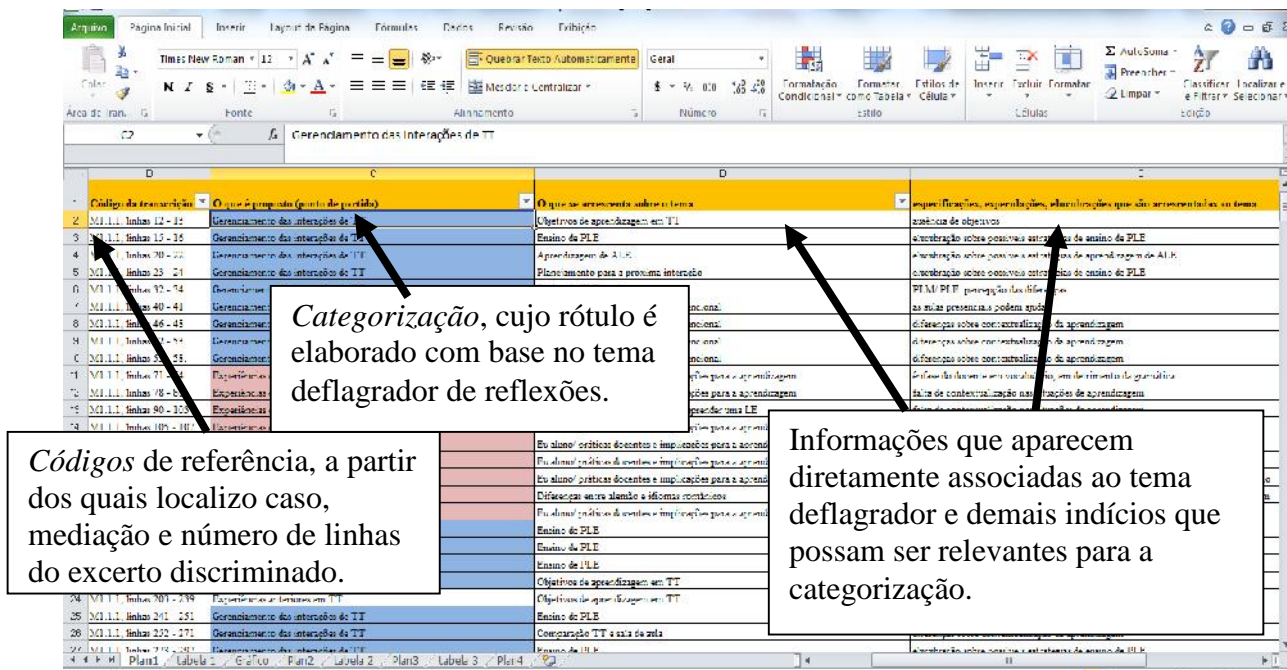


Figura 3: Sistematização da busca por temas, feita em tabela do Microsoft Excel.

Também foram investigados os turnos de enunciação proferidos pelos mediadores. O objetivo não era o de mapear o tempo/ extensão das falas desses colaboradores de pesquisa, mas o de evidenciar o que dizem esses educadores sobre cultura; em suma, o que medeiam afinal, e quais aprendizagens podemos inferir, a partir de seus exemplos sobre a educação para se relacionar com outras culturas.

Com análise das transcrições das mediações, também busquei indícios de quais definições e associações eram atribuídas discursivamente à cultura em cada um dos casos abordados pelo presente estudo.

Essa análise foi organizada em uma tabela que privilegiava, nesta mesma ordem: (a) o código da transcrição, (b) a cópia do excerto onde a citação direta sobre cultura aparece, (c) a elucidação de qual participante de pesquisa introduz a expressão, (d) elucidação dos indícios contextuais da introdução desse termo para a conversa em andamento, e, finalmente, (e) as interpretações sobre os sentidos produzidos por esses enunciadore sobre cultura.

O objetivo dessa estratégia de análise interpretativa (busca de ocorrências) foi obter indícios deflagradores de como as questões de identidade e cultura se manifestam no decorrer das sessões de mediação. O quadro 10, a seguir, apresenta uma síntese das estratégias de organização de dados que deram origem aos memorandos que sustentam a análise deste estudo:

ESTRATÉGIAS DE organização dos dados	Extrapolando as categorias analíticas provisórias	Objetivo
Transcrição dos dados	Organizar o material documentário em corpus de pesquisa	Descrever as sessões de mediação, analisá-las e tecer um corpo de saberes plausíveis embasado em uma compreensão analítica sobre como os participantes deste estudo significam discursivamente (performativamente) as questões de identidade e cultura nas sessões de mediação.
Busca por temas	Obter um mapeamento dos temas que emergem durante as sessões de mediação.	
Busca pelo emprego de expressões diretamente associadas à cultura	Obter indícios sobre quais definições e associações emergem nas enunciações dos colaboradores e interpretar quais sentidos são atribuídos à cultura em cada um dos casos estudados.	
Busca por ocorrências dentro de cada um dos grupos de transcrição que tenham relação ao tema identidade e cultura	Obter indícios deflagradores de como as questões de identidade e cultura se manifestam no decorrer das sessões de mediação.	
Busca por ocorrências entre os grupos de transcrição que tenham relação ao tema identidade e cultura		

Quadro 10: Síntese dos procedimentos de análise desenvolvidos ao longo do presente estudo.

Nesta seção, foram apresentadas as diretrizes metodológicas que orientaram este estudo, bem como os procedimentos e instrumentos de coleta, sistematização e análise de dados.

Também foram elucidados elementos como (a) o perfil dos participantes de pesquisa, interagentes e professores-mediadores; (b) o contexto, sessões presenciais de mediação da aprendizagem que ocorreram logo após as sessões virtuais de interação; e (c) natureza dos dados, transcrição das gravações dessas mediações presenciais. A seguir, o leitor da tese encontrará o capítulo referente à análise dos dados.

ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados a partir da qual o leitor poderá ter contato com as interpretações deste estudo sobre (a) quais os temas salientados no recorte desses encontros estudados, as sessões de mediação; e, (b) com as formas deflagradas pelo recorte metodológico de como (b1) cultura e (b2) identidade culturais foram significados pelos grupos enfocados, sendo esse o percurso interpretativo escolhido para que a repostas à seguinte pergunta de pesquisa pudesse ser tecida: (1) como as sessões de mediação podem contribuir para a educação para se relacionar com outros povos?

Saliento que a resposta para essa pergunta, que delimita o objetivo geral deste estudo, levará em conta, conforme já explicitado em sessão destinada aos objetivos específicos deste estudo as questões: (1.1) Como se caracterizam as mediações, segundo os temas levantados? (1.2) Quais sentidos são atribuídos à noção de cultura nesses encontros? (1.3) Quais indícios de identidade cultural puderam ser deflagrados?

Este capítulo de análise se divide em quatro seções, desse modo, a *primeira seção* diz respeito aos *temas deflagradores de discussão* que emergiram ao longo das mediações e o objetivo desta primeira etapa é dar ao leitor da tese uma visão panorâmica das características desses encontros e da complexidade de cada um dos três casos enfocados.

Com esse recorte que valoriza categorias temáticas, objetiva-se também oferecer subsídios para uma reflexão acerca da complexidade do papel exercido pelo mediador, demonstrando quão ampla e consolidada deve ser a preparação desse educador para que possa exercer seu papel pedagógico nesses encontros.

A *segunda seção*, por sua vez, aborda as formas segundo as quais a *cultura* foi significada ao longo das sessões de mediação, porque cultura e identidade são conceitos polissêmicos e intrinsecamente ligados, assim como língua e cultura, destarte, a forma como os participantes deste estudo definem cultura, em alusões explícitas ao termo, dialoga com a forma como performatizam (BUTLER, 1999) discursivamente suas identidades culturais.

A *terceira seção* aborda os indícios considerados deflagradores das *identidades culturais* de nossos colaboradores. A abordagem adotada nessa etapa da análise mostrou que a interpretação dos dados dialoga com / e corrobora os construtos teóricos de Woodward (2009) sobre identidades enquanto fabricadas e marcadas pela diferença.

A *quarta seção*, que antecede os encaminhamentos, dialoga com /e complementa a terceira seção deste capítulo, pois enfoca ainda os indícios das identidades culturais, mas sob o recorte exclusivo das discussões explícitas sobre *estereotipia*. Trata-se de um tema recorrente nos três casos estudados que não pode ser desconsiderado pela análise, por se

mostrar de grande pertinência para as reflexões sobre como as sessões de mediação em contexto teletandem podem contribuir para a educação para se relacionar com outros povos. A seguir, inicio a primeira seção da análise.

4.1 Temas deflagradores de discussão nas sessões de mediação

Nesta seção, apresento o recorte dos temas desencadeadores de discussão abordados nas reflexões compartilhadas, ou diálogos, ao longo das sessões de mediação da aprendizagem referentes aos casos: 1 (código M1, que contava com a participação de interagentes brasileiros, aprendizes de alemão/LE), 2 (código M2, que contava com a participação de interagentes brasileiros, aprendizes de inglês/ LE) e 3 (Código M3, que teve a colaboração de interagentes também brasileiros, mas aprendizes de espanhol/ LE).

A diversidade dos temas desencadeadores de discussão abordados ao longo das sessões permite que tenhamos um mapeamento dos assuntos contemplados pelos interagentes e pelos professores-mediadores em cada sessão de mediação. Tal diversidade também permite que tracemos o perfil das sessões de mediação em cada caso (caso 1, 2 e 3), salientando algumas de suas características contextuais. Sendo assim, por esses dois aspectos, justifico a apresentação desta etapa da análise nesta tese: ela permite uma forma de conhecermos como são esses encontros.

Os temas deflagradores foram mapeados segundo os turnos conversacionais e agrupados em categorias por similaridade. Considerei como temas desencadeadores aqueles que iniciam um movimento em cadeia de reflexões, elucubrações e especulações ao longo dos diálogos que aconteceram durante sessões de mediação da aprendizagem, vinculadas à prática de teletandem.

Ressalto que, além de permitirem uma amostra da complexidade desses encontros que ocorrem após as interações, o mapeamento desses temas também possibilita que possamos delinear algumas reflexões sobre o tipo de preparo pedagógico que um mediador deve ter para conseguir atuar nesses contextos. A seguir, inicio a apresentação dos temas referentes ao caso 1.

4.1.1 Temas desencadeadores de reflexão mais abordados no decorrer de todas as sessões de mediação do caso 1 (ou M1)

Ao longo dos seis encontros, os quatro temas mais recorrentes nas sessões de mediação que compõem o caso 1 foram: (a) correção nas interações de teletandem, (b) questões de gerenciamentos dessas interações, (c) objetivos de aprendizagem e (d) primeiros contatos. O Quadro 11 (M1: Temas desencadeadores de discussão)³³, a seguir, traz a extensão dos diálogos transcritos desenvolvidos ao longo desses encontros e foi composta por cada um desses temas mais recorrentes:

M1: temas desencadeadores de discussão	% de Turnos dedicados ao tema
Correção nas interações	29,0%
Gerenciamento das interações de TT ³⁴	24,9%
Objetivos de aprendizagem	14,2%
Primeiros contatos	9,7%

Quadro 11: Temas mais recorrentes nas sessões de mediação do Caso 1/ M1.

Ao abordar as *correções nas interações*, foram contempladas discussões sobre a importância das correções, a necessidade de se estabelecerem acordos que definam as regras dessas correções, a relação entre correção e reciprocidade, e, ainda, a necessidade de elucidação dos objetivos de aprendizagem para que a correção seja negociada.

Já com relação à categoria intitulada *gerenciamento das interações de teletandem*, questões como a necessidade de se conscientizar sobre o processo de aprendizagem experimentado, dificuldade em estabelecer objetivos de aprendizagem, os desafios do ensino de português como língua estrangeira em teletandem, reflexões sobre planejamentos para as sessões futuras, que por sua vez incluíam subtemas como organização pessoal e sistematização das aprendizagens nas sessões, foram muito recorrentes neste caso.

Os objetivos de aprendizagem, assunto também explorado nas categorias anteriores, quando focado enquanto tema central do debate contemplou questões como necessidade de redefinição dos objetivos de aprendizagem, sobretudo quando se tem a impressão de estagnação na aprendizagem de ALE³⁵, dificuldades em cumprir os objetivos previamente fixados e as estratégias para alcançar esses objetivos.

³³ Valores aproximados serão utilizados em todos os quadros, pois há perdas provocadas por ruídos.

³⁴ Teletandem, a sigla será utilizada em todos os quadros seguintes.

³⁵ Alemão como Língua Estrangeira

Ao abordar os primeiros contatos, entraram em pauta os estranhamentos causados pela forma como as mensagens de consolidação das parcerias foram elaboradas, culminando em deflagração de indícios de cultura e de identidade cultural, por exemplo.

Essa breve sinopse possibilita traçar um esboço da complexidade de temas abordados em sessões de mediação e demonstra a dificuldade enfrentada em se delimitar as categorias temáticas, uma vez que na dinâmica das falas os temas abordados estão entrelaçados e muitas vezes um mesmo turno compreende mais de um tema.

Essa complexidade justifica a escolha por um procedimento de seleção que enfocasse os temas desencadeadores de discussão dentro do recorte dos turnos conversacionais, conforme explicitado no início desta seção. Tal procedimento se repete também na análise dos casos 2 e 3 (M2 e M3).

A seguir, apresento os quadros sinópticos dos temas desencadeadores mais recorrentes por sessões de mediação ao longo do caso 1, o que, portanto, enfatiza a dinâmica das discussões de cada encontro. O objetivo dessa apresentação é oferecer ao leitor da tese uma visão panorâmica dos temas deflagradores de discussão suscitados ao longo das sessões de mediação da aprendizagem do caso 1.

É importante frisar que, com exceção dos encontros 1 e 6, as demais sessões de mediação do caso 1 se desenvolveram tendo como ponto de partida questionamentos norteadores explicitamente propostos pela professora-mediadora. Conforme o Quadro 12, a seguir, é possível inferir (e especular), que Clara tinha a preocupação de oferecer aos interagentes que integravam seu grupo de mediação um contexto frutífero para que a aprendizagem em teletandem, o aprender a aprender nesse contexto virtual e multimodal, fosse focado:

M1 (Caso 1)	Excerto com proposta norteadora	Tema proposto pela mediadora
M1.2, linhas 10 - 12	“ Clara ((mediadora)): (...) o que eu queria falar hoje um pouco é como a gente poderia... nós... vocês... planejar uma: uma sessão de teletandem... não é? (...) ”	planejamento para uma sessão de interação
M1.3, linhas 118 – 119	“ Clara ((mediadora)): (...) Vamos para a nossa ... reflexão hoje que é sobre correção, né? Como corrigir o meu parceiro? E na verdade como receber a correção (...)”	correção nas interações
M1.4, linhas 9 – 17	“ Clara ((mediadora)): encontro número quatro... hoje tema: objetivos de aprendizagem... tudo bem? então... queria de vocês então que vocês pensassem... uns cinco minutinhos talvez... sobre as perguntas que eu coloquei aqui... o que é um objetivo de aprendizagem para vocês? já pensaram sobre objetivos concretos para o SEU processo individual... né cada um de aprendizagem... sim... quais seriam? vocês podem dar	objetivos de aprendizagem

	exemplos... não... por que não? talvez nunca pensaram nisso... né? e... o que vocês acham, por que estabelecer metas ou objetivos de aprendizagem? refletem um pouco e depois... eu quero saber de tudo (...)"	
M1.5, linhas 171 – 178	<p>“Taís ((após discussão sobre trecho de interação de teletandem em que há registro de oferta de insumo)): ah: um pequeno feedback assim... porque ela vai falar sobre vocabulário né? ((incompreensível)) tem uma parte que você falou... que você aprendeu outros ((incompreensível))</p> <p>Clara ((mediadora)): SIM... isso! o começo era mais tipo: ah você falou <i>Cousin</i> errado... aí veio "<i>CousinE</i>" né? aí foi... eh... "<i>er sprEcht</i>" aí... não... tem que ser "<i>er SprIcht</i>"... aí essa fase da correção pelo menos as coisas que a alemã anotou e não corrigiu na hora (...)"</p>	Correção e oferta de insumo

Quadro 12: Temas norteadores das mediações do caso 1.

Cabe ressaltar ainda que os indícios relacionados à cultura e à identidade cultural estão englobados pelos temas desencadeadores abordados ao longo das mediações e que, neste caso em específico, o caso 1, cultura e identidade quase não apareceram como *assuntos focais* introduzidos por interagentes ou pela mediadora Clara, salvo algumas breves menções sobre Brasil, feriados e futebol, conforme os quadros a seguir poderão esclarecer.

4.1.1.1 Temas suscitados na primeira mediação do caso 1

O Quadro 13 (Temas desencadeadores de discussão – M1.1), a seguir, apresenta os temas abordados ao longo da primeira sessão de mediação do caso 1:

Temas desencadeadores de discussão – M1.1	% de Turnos dedicados ao tema
Primeiros contatos	44,7%
Gerenciamento das interações de TT	37,6%
Experiências em sala de ALE	11,8%
Experiências anteriores em TT	3,5%
Reciprocidade em TT	1,2%
Correção nas aulas de LE	1,2%

Quadro 13: Temas, caso 1, Mediação 1.

Ao abordarem o tema dos *primeiros contatos*, emergiram depoimentos sobre: (a) as primeiras trocas de e-mail entre os interagentes brasileiros e seus parceiros alemães, (b) os acordos firmados para as primeiras interações de teletandem e (c) as primeiras interações.

Ao abordarem *as primeiras trocas de e-mail*, os interagentes brasileiros deram depoimentos sobre os primeiros estranhamentos causados pelo contato com seus pares e,

dentre esses estranhamentos suscitados, figuram a inadequação da variante escolhida pelos parceiros para compor suas cartas em e-mails, por exemplo. Tais exemplos serão analisados em outra seção do capítulo de análise, por serem considerados indícios de cultura e de identidade cultural.

Com relação aos *acordos firmados*, são compartilhados depoimentos sobre esclarecimento acerca do horário das interações que deveriam ser repostas (fuso), sobre as datas e o tempo de duração previstos para a parceria (se a parceria duraria apenas o tempo previsto pela mediadora ou se seria estendido), bem como sobre apresentações pessoais.

Sobre as *primeiras interações*, os depoimentos compreenderam relatos variados que vão, por exemplo, desde as dificuldades percebidas pelos interagentes brasileiros (como o ensino da língua portuguesa para falantes de alemão), até a descrição dos temas abordados nas interações, como as reflexões sobre o uso separado dos idiomas.

Sobre *gerenciamento das interações de teletandem*, são abordados aspectos que vão desde a comparação entre a sala de aula tradicional, onde se aprende alemão como língua estrangeira (doravante ALE), até as datas dos próximos encontros, sugestões de colegas e da mediadora para as interações futuras, questões sobre ensino de PLE, duração prevista para as parcerias e mesmo dificuldades em se estabelecer os próprios objetivos de aprendizagem.

A sessão de mediação se mostrou como um ambiente profícuo também para que os interagentes refletissem em específico sobre a *sala de aula de alemão como língua estrangeira*, sobre as experiências vividas nesse contexto, ou seja, as diferenças (limitações e potencialidades) do teletandem em comparação com contextos tradicionais³⁶ de ensino de línguas, assim como sobre abordagens docentes e sobre o papel do aluno.

De forma semelhante ao tema anterior, alguns interagentes citaram suas *experiências anteriores em teletandem*, descrevendo as dificuldades que vislumbravam nas antigas parcerias e as diferenças que já conseguiam depreender entre essas parcerias anteriores e as parcerias firmadas por ocasião da coleta.

Reciprocidade e correção foram temas abordados de modo entremeado, uma vez que a não correção, os objetivos de aprendizagem, as estratégias de correção (suas consequências positivas e negativas para a interação) foram vistos como intimamente ligados à ideia de

³⁶ Por ensino de línguas *tradicional*, entendo aquele que concebe de modo estanque e dissociado os papéis do pesquisador, como supostamente o único produtor de saberes; os escritores de materiais didáticos, como aqueles que supostamente traduziriam os saberes científicos em forma de método pedagógico; o professor, como um mero implementador desses saberes e abordagens; e, o aluno, como figura passiva no final de uma cadeia linear. Contrapõe-se a essa visão as reflexões sobre docência e aprendizagem presentes em FREIRE, 1997 e KUMARAVADIVELU, 2006, por exemplo.

reciprocidade, a qual, por sua vez, era um conceito que estava sendo construído pelos interagentes, por meio de suas reflexões compartilhadas baseadas, sobretudo, nas trocas de relatos de experiência de aprendizagem em teletandem.

4.1.1.2 Temas suscitados na segunda mediação do caso 1

A segunda mediação teve um tema norteador, conforme já foi apresentado, que era “como se preparar para uma interação de teletandem”. O Quadro 14, a seguir, mostra que nesse encontro a maioria dos turnos de fala contemplaram questões relacionadas ao gerenciamento das interações de teletandem:

Temas desencadeadores de discussão – M1.2	% de Turnos dedicados ao tema
Gerenciamento das interações de TT	52%
Pronúncia	28%
Feriadados	8%
Experiências anteriores em TT	8%
Gerenciamento das sessões de mediação da aprendizagem	4%

Quadro 14: Temas, caso 1, Mediação 2.

No segundo encontro, questões sobre diários de aprendizagem (em específico sobre o diário como estratégia de elucidação e tomada de consciência sobre o que se aprendeu), sobre questionários trazidos pelos parceiros alemães, relatos sobre planos para as próximas interações e especulações sobre os possíveis benefícios da aplicação de um questionário de sondagem para os alemães são alguns dos exemplos que fulguraram quando os interagentes debatiam sobre como *gerenciar suas interações de TT*.

Dúvidas sobre *pronúncia e vocabulário* na língua alemã e duas breves citações sobre o Brasil como sendo um país com muitos *feriadados* também apareceram no *corpus*, assim como relatos relacionados às *experiências anteriores em teletandem*.

4.1.1.3 Temas suscitados na terceira mediação do caso 1

A terceira mediação também teve um tema norteador proposto pela professora-mediadora Clara, que era “correção nas interações”. Dentre os turnos de fala dos quais se pôde depreender um tema deflagrador de reflexões, aqueles que se referiam diretamente à

proposta norteadora da mediadora compunham a somatória de pouco mais de 56%, conforme mostra o Quadro 15, a seguir:

Temas desencadeadores de discussão – M1.3	% de Turnos dedicados ao tema
Correção nas interações	56,9%
Gerenciamento das interações de TT	20,8%
Afetividade (intimidade com o par)	6,9%
Diários de aprendizagem	6,9%
Experiências anteriores em TT	5,6%
Gerenciamento das sessões de mediação da aprendizagem	2,8%

Quadro 15: Temas, caso 1, Mediação 3.

Além dos temas já contemplados nas outras sessões de mediação, neste encontro a professora mediadora e os interagentes abordaram também questões que considerei como relativas à afetividade, ou seja, reflexões sobre as possíveis interferências para a aprendizagem em teletandem que fossem decorrentes de uma relação de maior ou menor familiaridade com o parceiro. Poucas falas contendo algumas observações sobre as próprias *sessões de mediação* também apareceram nesse recorte dos dados.

4.1.1.4 Temas suscitados na quarta mediação do caso 1

A quarta mediação do caso 1 teve como tema norteador “objetivos de aprendizagem”, o assunto proposto pela professora mediadora foi citado na condição de tema desencadeador de reflexões compartilhadas em mais de 76% dos turnos conversacionais:

Temas desencadeadores de discussão – M1.4	% de Turnos dedicados ao tema
Objetivos de aprendizagem em teletandem	76,7%
Exame de proficiência	15,1%
Gerenciamento das interações de TT	6,8%
Gerenciamento das sessões de mediação da aprendizagem	1,4%

Quadro 16: Temas, caso 1, Mediação 4.

Sobre os *objetivos de aprendizagem* foram citados a aprendizagem de alemão tanto para a comunicação fluente na língua-alvo quanto para a docência, o desafio da proficiência oral, a complexa relação entre os objetivos pessoais de aprendizagem em teletandem em contraposição com o currículo das aulas regulares na universidade, a motivação do aprendiz, a

dificuldade em se estabelecerem esses objetivos com clareza, a relação entre os objetivos almejados e as estratégias de aprendizagem e de correção em teletandem, bem como a relação entre metas de aprendizagem e respeito ao princípio de reciprocidade nas interações.

Além de objetivos de aprendizagem, *exames de proficiência* em alemão como língua estrangeira também foram abordados ao longo da sessão de mediação. Ao abordar os exames de proficiência em alemão, os interagentes contemplaram em suas reflexões as características desses exames e as possíveis estratégias de aprendizagem em teletandem e em sala de aula regular das quais pudessem fazer uso para assegurar um bom desempenho.

4.1.1.5 Temas suscitados na quinta mediação do caso 1

A quinta sessão é a última do caso 1 que contou com uma proposta norteadora explicitamente feita pela professora Clara, professora-mediadora do grupo. Nesse encontro, Clara propõe que os interagentes analisem um trecho de interação de teletandem no qual ela mesma participa na condição de interagente mais proficiente em alemão e aprendiz de PLE (português como língua estrangeira).

No trecho de interação em questão, há momentos de correção e de avaliação do aproveitamento da interação. Após a execução dessa gravação, a mediadora explicita a proposta de debate: *correção*.

O tema proposto por Clara foi abordado como deflagrador de reflexões em mais de sessenta por cento dos turnos de fala, conforme mostra o Quadro 17, a seguir:

Temas desencadeadores de discussão – M1.5	% de Turnos dedicados ao tema
Correção nas interações/ oferta de insumo	64,0%
Gerenciamento das interações de TT	22,8%
Competência escrita	7,0%
Experiências anteriores em TT	2,6%
Afetividade	1,8%
Experiências anteriores em aulas presenciais de línguas estrangeiras	0,9%
Diários de aprendizagem	0,9%

Quadro 17: Temas, caso 1, Mediação 4.

4.1.1.6 Temas suscitados na sexta mediação do caso 1

A sexta mediação do caso um, assim como a primeira mediação desse mesmo caso, teve uma maior abertura para o debate, ou uma menor restrição quanto ao tema a ser focado. Conforme os dados, essa sessão de mediação começa com o seguinte questionamento: “só queria saber... como foi esse semestre de teletandem pra vocês?” (Clara, M1.6, linhas 14 -15), que, de certa forma, propõe uma avaliação (sobre o semestre de interações em teletandem), mas não determina os itens relacionados ao semestre que deveriam ser avaliados.

Nesse encontro, a divisão temática contemplou majoritariamente três assuntos: (a) questões relacionadas ao *gerenciamento das interações de teletandem* (que envolviam reflexões sobre estratégias para romper o silêncio e para otimizar a aprendizagem nas interações, planos de continuidade para as parcerias que se firmaram, além de planos para intensificar a prática de produção textual nessas parcerias); (b) *léxico* (que enfatizava reflexões sobre as especificidades de se aprender vocabulário em teletandem, os problemas com mal entendidos e a presença de expressões idiomáticas nas interações); e, (c) as *interferências de outros idiomas na aprendizagem da língua-alvo em teletandem* (com relação a esse tema, foram enfocadas as influências do espanhol e do italiano na aprendizagem de português como língua estrangeira, a necessidade de correção e o perigo da sedimentação de estruturas consideradas como pertencentes ao estágio de interlíngua na aprendizagem do idioma-alvo).

O Quadro 18, a seguir, ilustra os temas enfocados na última sessão de mediação do caso 1:

Temas desencadeadores de discussão – M1.6	% de Turnos dedicados ao tema
Gerenciamento das interações de TT	29,2%
Léxico: elucidação de significado	16,7%
As interferências de outros idiomas na aprendizagem da l-alvo em TT	12,5%
Experiências em sala de ALE	12,5%
Importância das sessões de mediação	8,3%
Competência escrita	8,3%
O uso da língua inglesa para solucionar mal entendidos	4,1%
Futebol e Brasil	4,1%
Avaliação das interações realizadas ao longo do semestre	4,1%

Quadro 18: Temas, caso 1, Mediação 6.

Com o Quadro 18, supracitado, encerro a sistematização dos temas que pude apreender das trocas reflexivas (ou diálogos) que aconteceram ao longo das seis sessões de mediação compreendidas pelo caso 1. Com esse recorte temático, ofereço ao leitor da tese um panorama dessas sessões, que compõem o primeiro dos três casos enfocados nesta análise.

Pode-se perceber que no caso 1 *cultura* ou *identidades culturais* não se configuraram como um dos temas propulsores de reflexão, no entanto, como busquei demonstrar em notas explicativas sobre os quadros temáticos apresentados, pude apreender dentro dos temas enfocados alguns indícios de identidade cultural e de cultura que analiso mais detalhadamente em outras seções do capítulo de análise.

É possível aprendermos com esta análise que, para a mediadora Clara, as sessões de mediação da aprendizagem em teletandem deveriam focar temas que pudessem otimizar as estratégias de aprendizagem dos interagentes envolvidos, tais como: estratégias de correção no ambiente virtual que dava suporte às interações, reciprocidade e planejamento para os encontros virtuais, ou como estabelecer e respeitar os próprios objetivos de aprendizagem e os do parceiro.

Também podemos aprender com essa análise de temas deflagradores que é possível fazer uso de estratégias que aumentem ou diminuam a regulação dos temas enfocados (o uso de perguntas norteadoras serve de exemplo para este caso).

Algumas falas mostraram que a mediadora contava com instrumentos de coleta de dados que favoreciam tanto suas mediações, quanto sua pesquisa, como o uso de questionários e de diários reflexivos que eram propostos (e não impostos) aos alunos interagentes, como em:

Clara (mediadora): “é... acho que vocês vão perceber isso durante as suas sessões... que tem que achar o seu caminho de corrigir: e: alguém vai gostar receber mais correção outros não eu acho que... do que eu vi até agora dos seus objetivos o que vocês queriam fazer no TT... pelo menos pelos **questionários** que já recebi... é muito falar a PRONÚNCIA...essas coisas” (M1.2, linhas 529 – 534).

Clara (Mediadora): “(...) eu sei que o seu tempo livre que vocês poderiam sei lá fazer o que... e: então eu já dei uma olhada hoje nos últimos dias nos e: **diários de aprendizagem** o que foi bem interessante assim” (M1.3, linhas 22 – 24).

Outras falas, ditas durante as sessões de mediação, demonstram que Clara estava atenta e observando com critérios investigativos e pedagógicos as práticas dos alunos ao longo das interações, como na fala a seguir, na qual ela demonstra ter notado que os interagentes não sistematizavam a oferta de *feedback* aos seus pares alemães:

Clara (Mediadora): Sim... só a última pergunta porque com certeza vocês estão com fome eu também. ((ruído)) importante: o que vocês fazem com as correções dos seus parceiros... o que: eles corrigem? e: o que vocês fazem? vocês anotam na hora ou não? e o que vocês fazem depois né... porque uma correção é pra ajudar alguma coisa melhorar... mas depois? vocês ainda olham o que aconteceu? **NÃO NÉ?** Falem um pouco das suas experiências (M1.3, linhas 591 – 597).

Esses saberes, embora não tenham sido enfocados com profundidade pela presente análise, ajudam-nos a entender um pouco mais sobre como são esses encontros presenciais que visam assistir alunos que interagem em regime multimodal de telecolaboração recíproca para a aprendizagem de línguas com parceiros pertencentes a outras nacionalidades.

A seguir, apresento a discriminação dos temas deflagradores de reflexões compartilhadas no segundo caso focado pela presente pesquisa, caso 2, que envolve aprendizes brasileiros cuja língua-alvo era o inglês e que interagiram com parceiros estadunidenses.

4.1.2 Temas mais abordados no decorrer de todas as sessões de mediação do caso 2 (ou M2)

O caso 2, que compreende as sessões de mediação da aprendizagem oferecidas para um grupo de universitários brasileiros que interagiram com parceiros estadunidenses, é marcado pelo interesse explícito do professor mediador por *questões culturais*, conforme podemos depreender dos excertos: “(...) hum... a parte CULTURAL! como é que foram os temas? há algum tema constrangedor... alguma coisa?” (M2.1, linhas 102 – 104); e, “hum hum ((expressando concordância)) ... tá! tem mais algum tema cultural que apareceu aí e que vocês acharam interessante e gostaria de contar? tem várias pessoas que não falaram ainda (...)” (M2.1, linhas 136 – 138), ambos referentes a falas do mediador.

Como consequência desse interesse declarado, *cultura* foi o tema desencadeador de reflexões mais recorrente ao longo das mediações desse caso, conforme podemos observar no Quadro 19, seguir:

M2: temas desencadeadores de discussão	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	44,7%
Gerenciamento das interações de TT	21,6%
Afetividade	7,8%
Política	7,5%
Correção	5,2%

Quadro 19: Temas mais recorrentes nas sessões de mediação do caso 2.

Ao abordarem o tema *cultura*, assuntos como o café típico brasileiro, a *arepa* (um tipo de pão) para o venezuelano, o funk (estilo de música e dança) e sua marginalização no Brasil, a globalização, os natais brasileiros em comparação aos natais estadunidenses, estereótipos entre as culturas, dentre muitos outros foram contemplados. Alguns dos excertos em que o tema cultura foi focado como propulsor de discussões no decorrer do caso 2 foram abordados ao longo das demais seções deste capítulo de análise.

Afetividade é uma categoria que compreende temas como confiança, afinidade entre parceiros, desconforto causado por falta de entrosamento, medo dos longos períodos de silêncio, dentre outros assuntos que denotam sentimentos e emoções associados à prática de teletandem.

Cabe ressaltar que um dos excertos em que foi constatado desconforto por parte do interagente está relacionado às expectativas dele com relação à parceira estadunidense, desse modo, como esse excerto foi considerado como possuidor de indícios sobre identidade cultural, ele foi retomado com maior ênfase em outra seção da análise.

Política foi um termo que poderia ter sido incluso na categoria cultura, pois de fato está estritamente ligado ao mesmo, mas por ser ele mesmo um tema propulsor de reflexões e ser um assunto cujas menções denotaram grande desconforto por parte dos interagentes, decidi que se tornaria uma categoria solitária.

Sobre *correção*, por sua vez, foram abordadas as estratégias utilizadas pelos interagentes para oferecer insumo aos seus parceiros (tais como uso de chat concomitante à conversação e uso de anotações para ponderação posterior sobre desvios no uso da língua-alvo), também foram citados relatos sobre negociação das estratégias de correção entre pares e uso de ferramentas do *Microsoft Word* para sistematização das correções em textos trocados entre interagentes.

A seguir, apresento os quadros com os temas abordados em cada uma das sessões de mediação do caso 2.

4.1.2.1 Temas suscitados na primeira mediação do caso 2

Durante a primeira sessão de mediação do caso 2, os temas que foram mencionados com mais frequência retomam três dos temas mais recorrentes de todo o caso (conforme apontado no Quadro 20), ou seja, são eles *cultura*, *correção* e *gerenciamento das interações*:

Temas desencadeadores de discussão – M2.1	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	46,9%
Correção	28,1%
Gerenciamento das interações de TT	18,8%
Tecnologia	3,1%
Mediação	3,1%

Quadro 20: Temas, caso 2, Mediação 1.

Neste encontro, contudo, questões relacionadas à *tecnologia* e reflexões sobre o papel da *mediação* para a consolidação da aprendizagem em teletandem também aparecem, mas de modo mais modesto (correspondendo a apenas 3,1% do total de turnos mapeados).

As reflexões sobre *tecnologia* abordaram o uso de uma plataforma virtual de aprendizagem contendo atividades de apoio para os interagentes, já ao citar *mediação* aparecem ponderações sobre o papel desses encontros para ajudar os interagentes a aprenderem sobre formas possíveis de aprendizagem (“aprender a aprender” é uma das expressões usadas pelos participantes de pesquisa).

4.1.2.2 Temas suscitados na segunda mediação do caso 2

O segundo encontro, todavia, foi brevíssimo, pois durou aproximadamente 6 minutos e, nesse encontro, as falas do interagente Ricardo e do mediador Francisco predominam e nelas as *correções*, sobretudo as correções que a parceira de Ricardo fez a ele sobre o uso do futuro em inglês.

Como o relato de Ricardo sobre as explicações da parceira dão indícios de possíveis mal-entendidos entre o par, outro tema é evocado: o da confiança nas explicações dos parceiros nativos, uma vez que são solicitados a explicar aspectos relacionados à língua, mesmo sem serem especialistas nestes assuntos. Cabe ressaltar que a questão da confiança entendida como um dos assuntos relacionados à categoria *afetividade*.

Temas desencadeadores de discussão – M2.2	% de Turnos dedicados ao tema
Correção	80,0%
Afetividade	20,0%

Quadro 21: Temas, caso 2, Mediação 2.

4.1.2.3 Temas suscitados na terceira mediação do caso 2

Os temas da terceira mediação do caso 2 retomam o quadro de temas mais recorrentes em todas as mediações, pois a maioria dos temas que foram enfocados ao longo desse encontro são compatíveis com os temas gerais mais citados: *cultura*, *gerenciamento das interações*, *afetividade* e *política*.

Temas desencadeadores de discussão – M2.3	% de Turnos dedicados ao tema
Gerenciamento das interações de tt	44,7%
Afetividade	28,9%
Cultura	15,8%
Tecnologia	7,9%
Política	2,6%

Quadro 22: Temas, caso 2, Mediação 3.

Sobre *cultura*, foram abordadas as questões dos sotaques ou variantes do português falado no Brasil, com direito a críticas relacionadas ao fato de que a mídia enfatiza mais as variantes paulista e carioca.

Embora as variantes linguísticas sejam enfocadas por áreas do saber como sociolinguística, por exemplo, e embora possam ser entendidas por alguns como conteúdo pertencente exclusivamente ao universo da linguagem (imaginando-se aí uma cisão entre língua e cultura), esclareço ao leitor que optei por classificar o excerto como relacionado à cultura. Assim, fui fiel à classificação elencada pelos interlocutores que colaboraram com esta pesquisa, pois o modo como eles significam cultura e identidade é um dos enfoques deste estudo.

Ainda sobre os tópicos englobados no tema cultura, o churrasco gaúcho também foi citado e, além dele, a cultura americana como perversa também foi mencionada.

Sobre *tecnologia*, foi enfocada o uso de ferramentas de tradução instantânea disponibilizadas na rede concomitante à interação de teletandem e, também, a organização das várias interfaces na tela do computador para otimizar a interação. Os demais itens retomaram aspectos já mencionados nas mediações anteriores.

4.1.2.4 Temas suscitados na quarta mediação do caso 2

O quadro a seguir traz os temas abordados ao longo da quarta sessão de mediação do caso 2:

Temas desencadeadores de discussão – M2.4	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	37,3%
Gerenciamento das interações de TT	27,1%
Tecnologia	18,6%
Afetividade	8,5%
Correção	8,5%

Quadro 23: Temas, caso 2, Mediação 4.

Ao longo das discussões desse encontro, foram abordadas questões relativas à *cultura*, tais como: (a) as representações negativas e estereotípicas que, segundo os interagentes, são associadas ao Brasil, (b) as vivências dos parceiros estadunidenses, mais especificamente a possibilidade de viajar e conhecer outros países que esses parceiros têm (e que os interagentes brasileiros não possuem), e, (c) o Texas, visto como um estado estadunidense de características peculiares por ter sofrido colonização espanhola, por ter se envolvido em confrontos armados para manter sua separação do México e por sua anexação tardia ao território estadunidense.

Com relação às questões de *gerenciamento das interações* o uso separado de línguas e a alternância do idioma que inicia as interações foram os temas mais enfocados. Sobre *tecnologia*, citou-se o uso de uma plataforma virtual de aprendizagem (Teleduc³⁷) como apoio às sessões de mediação. Acerca do tema *afetividade*, neste encontro, houve relato sobre sensações de incômodo e desconforto com relação à parceria. Já sobre *correção*, o enfoque recaiu nas produções escritas entre os pares e nas estratégias de correção.

4.1.2.5 Temas suscitados na quinta mediação do caso 2

Ao longo da quinta sessão de mediação, *cultura* foi o tema mais abordado, ultrapassando 50% dos turnos considerados no mapeamento temático desse encontro:

³⁷ O uso de plataformas virtuais de aprendizagem é encontrado na literatura sobre Teletandem, sobretudo em teses e dissertações. Essas plataformas têm contribuído para a prática pedagógica dos professores-mediadores, bem como para a investigação científica. Para mais detalhes, ver: Salomão (2008), Funo (2011) e Souza (2012).

Temas desencadeadores de discussão – M2.5	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	55,2%
Política	20,7%
Gerenciamento das interações de TT	15,5%
Mediação	1,7%
Afetividade	1,7%
Experiências anteriores em TT	1,7%
Aprendizagem de gírias	1,7%
Experiências anteriores em TT e atual	1,7%

Quadro 24: Temas, caso 2, Mediação 5.

Sobre *cultura*, muitos temas foram contemplados, dentre eles: as roupas de banho dos brasileiros e de pessoas de outras nacionalidades, o café no Brasil e na Itália, o café da manhã para brasileiros e estadunidenses, o carnaval no Brasil e as fantasias brasileiras.

Do mesmo modo, depoimentos em que representações sobre etnia e nacionalidade fulguravam também foram tecidos, o que tornou esse encontro especialmente interessante para o presente trabalho.

Cabe ressaltar que os conceitos de hibridismo e de transculturalidade, conforme propostos por Welsch (1999), também foram citados em colocações feitas pelo professor mediador, portanto essas menções também foram incluídas na categoria temática cultura.

4.1.2.6 Temas suscitados na sexta mediação do caso 2

Novamente, *cultura* desponta como tema mais citado nas reflexões compartilhadas por esse grupo de interagentes ao longo da sexta e penúltima sessão de mediação do caso 2, em proporções assinaladas pelo quadro a seguir:

Temas desencadeadores de discussão – M2.6	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	44,4%
Gerenciamento das interações de TT	25,0%
Afetividade	16,7%
Comparação: interação em TT e aula de PLE	5,6%
Correção	2,8%
Política	2,8%
Experiências anteriores em TT	2,8%

Quadro 25: Temas, caso 2, Mediação 6.

Nesta interação, os temas rotulados como pertencentes à categoria *cultura* foram: (a) os preparativos para a copa do mundo de futebol no Brasil e a implantação das unidades pacificadoras da polícia nas favelas cariocas como parte dos preparativos para a copa, (b) os protestos estudantis na USP, (c) séries televisivas, (d) obras literárias e (e) a disparidade entre a língua portuguesa que se ensina nos cursos de PLE e a língua que se fala no Brasil (esse tema aparece mediante o relato de um dos interagentes brasileiros que alega que seu parceiro estadunidense se queixou de que os brasileiros estariam acabando com a língua portuguesa).

4.1.2.7 Temas suscitados na sétima mediação do caso 2

A última sessão de mediação da aprendizagem referente ao caso 2 teve como temas mais discutidos (a) *cultura* e (b) *globalização e cultura*, conforme demonstra O Quadro 26, na página a seguir:

Temas desencadeadores de discussão – M2.7	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	52,5%
Globalização e cultura	24,6%
Gerenciamento das interações de TT	14,8%
Afetividade	3,3%
Desejo de viajar pelo mundo	1,6%
Experiências anteriores em TT	1,6%
Experiências anteriores em TT e atual	1,6%

Quadro 26: Temas, caso 2, Mediação 7.

Ao longo deste encontro, vários temas tidos como culturais emergiram, tais como preconceito, rap e funk, entretanto, a percepção de que as culturas brasileira e estadunidense são semelhantes e a percepção de que essa semelhança tenha se desenvolvido graças à globalização foram os temas de ordem cultural mais problematizados e discutidos.

Essa percepção teria sido embasada nas discussões dos interagentes deste caso com seus parceiros estadunidenses acerca do natal brasileiro e do natal norte americano. A iniciativa de separar os temas (a) *cultura* de (b) *globalização e cultura* foi embasada no fato de que em certos momentos das reflexões compartilhadas as percepções sobre *globalização* eram o foco, ao passo que, em outros momentos, o enfoque recaía sobre o apagamento das diferenças entre as *culturas*.

Essa discussão sobre globalização e cultura, sobre diferenças, foi uma discussão que se mostrou profícua para o debate acerca de como as identidades culturais se materializam ou são performatizadas (BUTLER, 1999) ao longo das sessões de mediação, o que é um dos objetivos deste estudo. Assim, trata-se de uma sequência de debates cujos elementos serão posteriormente explorados por outra seção do capítulo de análise.

Ao chegarmos ao fim da exposição desses temas, mapeados a partir das transcrições das reflexões compartilhadas que aconteceram nas sessões de mediação do caso 2, constatamos que o enfoque e o interesse do mediador sobre cultura nas interações de teletandem tiveram um profundo impacto nos rumos delineados para esses encontros. Também podemos observar que muitas contribuições dos participantes de pesquisa deste caso se mostraram como possuidoras de indícios sobre como cultura é significada nas mediações e de como as identidades culturais emergem nesses espaços de diálogo e reflexão.

4.1.3 Temas mais abordados no decorrer de todas as sessões de mediação do caso 3 (ou M3)

O terceiro e último dos casos a ser focado nesta pesquisa conta com a participação de universitários brasileiros, falantes de português como língua materna, que interagem em regime de teletandem com parceiros mexicanos com o propósito de aprender espanhol como língua estrangeira.

O caso 3 foi marcado por uma maior abertura ao longo dos encontros³⁸, que normalmente começavam com propostas semelhantes a esta: “alguém quer começar falando como foi a interação?” (M3.1, linha 7). Os temas mais recorrentes ao longo de todos os encontros do caso 3 podem ser verificados a seguir, no Quadro 27:

M3: temas desencadeadores de discussão	% de Turnos dedicados ao tema
Gerenciamento das interações	37,0%
Cultura	33,2%
Tecnologia	10,0%
Correção	6,6%
Afetividade	6,0%

Quadro 27: Temas mais recorrentes nas sessões de mediação do Caso 3.

³⁸ Ver página 98 para constatação sobre indícios de abordagem pedagógica referente ao o caso 1 e página 106 (segundo parágrafo) para constatação referente ao caso 2.

Sobre as *estratégias de gerenciamento* foram consideradas reflexões sobre como consolidar a aprendizagem do vocabulário novo que emerge nas interações de teletandem, além disso, muito se falou também sobre trocas de parceiros nas interações³⁹ (um problema que ocorreu neste caso por falta de experiência da mediadora mexicana que não instruiu os aprendizes do México a manterem a mesma parceria), as ausências dos parceiros e os acordos para reposição também foram mencionados, bem como uso separado de idiomas e estratégias para se preparar para as interações futuras.

Sobre *cultura*, temas como o dia dos mortos no México e o dia de finados no Brasil, pratos típicos no Brasil e no México, folclore e lendas mexicanas, símbolos usados nas diferentes culturas para expressar contentamento ou “riso” em *chats* e redes sociais, dentre vários outros assuntos vieram à tona.

A categoria intitulada *tecnologia*, por sua vez, considera falas sobre o uso de redes sociais como estratégia para familiarização com os parceiros, uso de plataformas virtuais de aprendizagem como apoio à aprendizagem (Teleduc), a troca de imagens no chat concomitante às interações orais (imagens de diferentes modos de se preparar pipoca e de locais no México que inspiraram algumas lendas dos nativos são exemplos pertinentes dessa categoria).

Sobre as *correções* também foram mencionados os usos de chat concomitantes à conversação, a relação entre o princípio da reciprocidade e as correções efetivas, assim como a provável sedimentação do estágio de interlíngua quando a correção é negligenciada pelo parceiro e até mesmo o constrangimento causado por excessos de correção sem negociação prévia.

Sob o rótulo de *afetividade*, foram agrupados excertos contendo depoimentos sobre medo dos esquecimentos (ou de “brancos”) na hora da interação, de nervosismo, medo de errar ao usar a língua-alvo, tensão às vésperas da primeira interação e amizade entre parceiros.

A seguir, inicio a apresentação dos temas desencadeadores de discussão do caso 3, por encontro:

³⁹ Durante as mediações em Teletandem entre grupos (envolvendo teletandem integrado, por parte da universidade estrangeira, por exemplo), os interagentes são aconselhados a manterem seus parceiros. Esse aconselhamento se dá com base em sondagens que evidenciam que a troca constante de parceiros impede que os interagentes consigam abordar uma maior variedade de temas, ou arriscar-se na língua-alvo, por exemplo. GARCIA, 2010, traz em sua tese evidências que corroboram para essa constatação.

4.1.3.1 Temas suscitados na primeira mediação do caso 3

O Quadro 28, a seguir, traz os temas suscitados ao longo da primeira sessão de mediação referente ao caso 3. Nesse encontro, as falas relacionadas ao *gerenciamento das interações* e à *cultura* aparecem como a maioria:

Temas desencadeadores de discussão – M3.1	% de Turnos dedicados ao tema
Gerenciamento das interações	40,2%
Cultura	23,2%
Teletandem e tecnologia	22,0%
Correção	13,4%
Afetividade	1,2%

Quadro 28: Temas, caso 3, Mediação 1.

Sobre *cultura*, neste encontro, foram citados os assuntos abordados ao longo das interações que foram considerados como temas culturais pelos interagentes, tais como: dia de finados (Brasil) e dia dos mortos (México), as flores típicas do dia dos mortos, paisagens montanhosas no México e a associação dessas paisagens a personagens mitológicos, desastres naturais e a relação desses desastres com os contos folclóricos no México, programas televisivos, música e literatura. Os demais temas discriminados no Quadro 28 retomam a explanação geral que introduziu esta seção da análise.

4.1.3.2 Temas suscitados na segunda mediação do caso 3

Dúvidas sobre como vivem as famílias mexicanas, história das guerrilhas no México e sugestões de filmes brasileiros que pudessem ser indicados para os parceiros foram alguns dos assuntos discutidos neste encontro, ambos englobados pela categoria *cultura*:

Temas desencadeadores de discussão – M3.2	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	65,2%
Gerenciamento das interações	26,1%
Teletandem e tecnologia	4,3%
Correção	2,9%
Afetividade	1,4%

Quadro 29: Temas, caso 3, Mediação 2.

4.1.3.3 Temas suscitados na terceira mediação do caso 3

No terceiro encontro entre interagentes e mediadores, referente ao caso 3, predominaram questões relacionadas ao *gerenciamento das interações*:

Temas desencadeadores de discussão – M3.3	% de Turnos dedicados ao tema
Gerenciamento das interações	32,9%
Afetividade	16,4%
Cultura	15,1%
Acordos entre parceiros	12,3%
Teletandem e tecnologia	8,2%
Correção	8,2%
Política	4,1%
Experiências anteriores em TT	1,4%
Heterotônimos	1,4%

Quadro 30: Temas, caso 3, Mediação 3.

Dente os assuntos abordados, estão: a dificuldade em manter o uso separado de idiomas, a troca de estratégias para solicitar esclarecimento na língua-alvo em caso de dúvidas de vocabulário, relatos de incompreensões (ou mal entendidos entre os interagentes), os acordos que envolviam colaboração entre os parceiros para a realização de trabalhos acadêmicos, a questão das ausências e das trocas de parceiros, por exemplo.

A segunda categoria com maior número de recorrências foi *afetividade* e sobre esta foram enfocadas as seguintes questões: a falta de intimidade entre os parceiros como fatos dificultador da negociação das correções, os medos de esquecimentos repentinos na hora de se expressar na língua-alvo (os “brancos”, M3.3, linhas 67 – 72), a superação do nervosismo e da ansiedade presentes nas primeiras interações.

4.1.3.4 Temas suscitados na quarta mediação do caso 3

Durante o quarto encontro, houve repetição das duas categorias temáticas mais frequentes nas demais interações: *gerenciamento das interações* e *cultura*, conforme mostra o Quadro 31, a seguir:

Temas desencadeadores de discussão – M3.4	% de Turnos dedicados ao tema
Gerenciamento das interações	52,9%
Cultura	17,6%
Nativos no TT	7,8%
Afetividade	7,8%
Correção	7,8%
Teletandem e tecnologia	5,9%

Quadro 31: Temas, caso 3, Mediação 4.

A novidade desse encontro recai em algumas reflexões sobre a nacionalidade dos interagentes falantes de espanhol (mexicanos) e sobre as representações que os interagentes tinham acerca dos benefícios da interação com nativos.

Segundo as colocações dos participantes de pesquisa, eles acreditam que *nativos* saibam mais vocabulário, mais cultura e que, no caso, os parceiros em questão não são quaisquer nativos, mas estudantes universitários, ou seja, pessoas com formação acadêmica e considerável conhecimento sobre a variante da língua espanhola falada no México, como podemos ilustrar pelo excerto a seguir:

Jorge: Porque você vai ter um **nativo** que ... dá: a impressão de que... ((pensativo, enquanto outros interagentes parecem concordar))

Lucrécia (Mediadora): ((ruído)) todo nativo fala certo?

Jorge: Ó... particularmente... questão de vocabulário... estou aprendendo BASTANTE e acontece que eles não são qualquer nativo assim... ((ruído)) estão na educação superior isso já é um tipo diferente (M3.4, linhas 275 – 279)

4.1.3.5 Temas suscitados na quinta mediação do caso 3

As categorias temáticas contempladas ao longo da penúltima sessão de mediação do caso três, conforme apresentado no Quadro 32, foram:

Temas desencadeadores de discussão – M3.5	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	40,4%
Gerenciamento das interações	40,4%
Teletandem e tecnologia	9,6%
Afetividade	5,8%
Gênero	3,8%

Quadro 32: Temas, caso 3, Mediação 5.

Sob a categoria *cultura*, estão compreendidos relatos sobre os assuntos das interações que contemplavam a Copa do Mundo de Futebol (evento que, por ocasião das interações, seria sediado no Brasil nos meses de junho a julho de 2014), os estereótipos sobre o Brasil (carnaval e futebol), datas comemorativas e pratos típicos.

Embora as demais categorias compreendam recorrências dos assuntos já citados neste caso, uma nova categoria temática emergiu ao longo deste encontro: *gênero*. Essa categoria temática compreende as falas de um participante de pesquisa brasileiro acerca do estranhamento que ele teria causado em parceiro mexicano como consequência dos relatos sobre o envolvimento de seu pai em afazeres domésticos – que seriam, na visão do parceiro mexicano, afazeres típicos das mães, ou das mulheres (M3.5, linhas 169 – 171; e, M3.5, linhas 173 - 174).

4.1.3.6 Temas suscitados na sexta mediação do caso 3

A última mediação do terceiro caso apresenta, novamente, uma maior ênfase em assuntos vinculados à *cultura* e ao *gerenciamento das interações*:

Temas desencadeadores de discussão – M3.6	% de Turnos dedicados ao tema
Cultura	50,0%
Gerenciamento das interações	27,3%
Descrição do parceiro	18,2%
Acordos entre parceiros	4,5%

Quadro 33: Temas, caso 3, Mediação 6.

Sobre cultura, foram citadas as viagens internacionais de um dos parceiros mexicanos, assim como foram também feitas perguntas sobre o catolicismo e a crença na vida após a morte dentre os mexicanos e, nessa situação, uma das interagentes citou o fato de que as novelas mexicanas retratam a forte influência do catolicismo naquele país (“qualquer novela lá **já é**: VIRGEM de guadalupe (...)” M3.6, linhas 136 – 137).

Alguns interagentes teceram algumas descrições sobre o perfil de seus parceiros, como o que estudam, onde trabalham, do que gostam... e essas informações foram agrupadas em uma categoria intitulada descrição dos parceiros. Os demais itens retomam as descrições já citadas nesta seção da análise.

O caso 3 foi marcado por uma maior abertura com relação aos temas e um menor direcionamento dos mesmos, por isso, ao chegar ao final do mapeamento, constatamos que a

maior ênfase foi dada aos temas *cultura* (que emergiu predominantemente dos relatos acerca das trocas entre os parceiros) e *gerenciamento das interações* (categoria essa que compreendeu reflexões compartilhadas sobre os problemas que envolviam as interações, assim como sobre os possíveis encaminhamentos a esses problemas).

4.1.4 Síntese da análise e categorização dos temas abordados nos casos 1, 2 e 3

Esta etapa da análise teve como objetivo elencar evidências de como se caracterizam as sessões de mediação da aprendizagem nos três casos estudados (casos 1, 2 e 3). Tal tarefa foi realizada segundo o mapeamento dos temas deflagradores de discussão que puderam ser apreendidos de transcrições feitas a partir da gravação em áudio desses encontros que, por sua vez, ocorreram logo após sessões de interação em teletandem nas quais alunos brasileiros estiveram em contato virtual com alunos de outras nacionalidades.

Elucidar quais são esses temas e com que frequência eles se tornaram recorrentes foi importante não apenas para oferecer ao leitor da tese uma visão panorâmica e descritiva dos assuntos que emergiram ao longo desses encontros, mas também para apreender indícios do que poderíamos chamar de estilos de mediação. Por estilos de mediação quero dizer as estratégias pedagógicas de cada mediador, que tendem a se repetir e marcam a trajetória, o ritmo e os enfoques de conteúdo da sessão de mediação.

Em cada caso estudado, pelos indícios das formas como os debates foram propostos e pelo mapeamento dos assuntos enfatizados, foi possível notar três exemplos de práticas pedagógicas em sessões de mediação da aprendizagem, que vão desde:

(a) o uso de temas norteadores (práticos para elucidar aspectos da aprendizagem em teletandem), como ocorreu no caso 1;

(b) a ênfase de aspectos relacionados à cultura em dinâmicas de problematização dos relatos oferecidos pelos interagentes, caso 2; até

(c) uma abordagem mais flexível, que proporcionou maior abertura com relação à escolha dos temas a serem abordados, como no caso 3.

Interpreto as diferenças nos percursos assumidos ao longo dos encontros desses três casos estudados como consequência não-linear da relação complexa que se estabeleceu entre o grupo de interagentes com seus parceiros e entre esse mesmo grupo e seu o professor-mediador, o que está de acordo com as reflexões de Telles (2009, p. 74), para quem as sessões de mediação da aprendizagem lidam com o “imprevisto da comunicação real”.

Embora existam muitas limitações no recorte escolhido, pois esta abordagem não explora cada um dos temas enfocados em detalhes, esta etapa da análise oferece subsídio relevante para a reflexão acerca da formação docente para a mediação da aprendizagem vinculada a contextos onde tecnologia multimodal de comunicação síncrona é utilizada para favorecer a colaboração entre pessoas que se representam como pertencentes a nacionalidades e culturas distintas.

Afinal, o mapeamento dos temas e os indícios das práticas pedagógicas são também uma forma de oferecer material pertinente para o enriquecimento do debate sobre como preparar docentes para esses novos contextos de atuação profissional pedagógica.

Finalmente, outra característica que deve ser relevada nesta síntese é a de que a partir do mapeamento dos temas (deflagradores de diálogos e de reflexões compartilhadas) pude dar ao leitor da tese uma noção da extensão daquilo que se mostrou como frutífero para as etapas seguintes a serem apresentadas neste capítulo de análise: o estudo dos modos como *cultura* é significada pelos colaboradores desta pesquisa e dos indícios de *identidade cultural* que puderam ser apreendidos.

Esta primeira etapa da análise, cabe ressaltar, embora dialogue com a abordagem intitulada Teoria Fundamentada, exerce o papel de salientar aspectos contextuais daquilo que vem a ser o foco deste estudo: cultura e identidade.

A seguir, inicio a segunda seção da análise, destinada a investigar as dinâmicas de significação do termo *cultura* que ocorreram em cada um dos três casos estudados.

4.2 Cultura: depreendendo sentidos

Conforme já pudemos explorar na sessão destinada à fundamentação teórica, cultura é uma expressão polissêmica, porque dessa expressão muitas tramas de sentidos complexos são discursivamente tecidas, enunciadas (WILLIAM, 2007; CUCHE, 1999), ou, muitas tramas já têm sido tecidas em diferentes sistematizações ao longo da história do pensamento humano (CUCHE, 1999, p. 18), tramas permeadas por ideologias de dominação.

Cultura também é um termo “perigoso”, afinal, o modo como pensamos e definimos essa expressão influencia (não-linearmente, não deterministicamente) o modo como pensamos e orientamos nossas relações com pessoas que se representam como pertencentes a outras culturas; ou seja, nossas perspectivas sobre as culturas exerceriam um fator ativo em nossas vivências sociais (WELSCH, 1999) (e, daí, depreende-se a ideia de “perigo”).

A maneira como definimos cultura(s) e a maneira como construímos representações de nossas identidades culturais ou das identidades de nossos *outros culturais*⁴⁰ parecem dialogar. Na literatura sobre o assunto, cultura, língua e identidade são conceitos entrelaçados.

Culturas e identidades, na pós-modernidade, são performatizadas (BUTLER, 1999) de modo a negar preceitos extremos essencialistas ou relativistas (CUCHE, 1999), por isso, mostram-se emaranhadas (WELSCH, 1999), contestam a sedimentação de quadros sociais rígidos que modelam os modos de ser das pessoas e, ainda assim, dialogam com esses quadros (PENNYCOOK, 2004; 2007).

Essa contestação se materializa em um momento histórico marcado por instabilidades: a globalização do mercado e das ideias, as novas ordens sociais, assim como o fortalecimento dos anseios locais, elementos que deslocaram os sujeitos pós-modernos de suas esferas de certezas imaginadas (GIDDENS, 2002; HALL, 2006, WOODWARD, 2009).

Destarte, começo a presente análise apresentando os indícios das definições e associações que emergiram nas enunciações dos colaboradores desta pesquisa sobre *cultura*.

Ao interpretar quais sentidos são atribuídos diretamente à expressão *cultura* em cada um dos casos estudados, pretendo construir um saber circunstancial sobre como essa expressão é explicitamente significada no específico contexto estudado.

Como Moita Lopes (2006, p.86), busco “inteligibilidades sobre a vida contemporânea” e, assim, o confronto dessa forma de inteligibilidade com as formas menos explícitas segundo as quais indícios de *cultura e identidade cultural* se materializam ao longo do *corpus*.

Como já foi explicado na metodologia da presente pesquisa, são três os casos abordados no presente estudo, todos referentes às sessões de mediação vinculadas ao contexto (multimodal e telecolaborativo) Teletandem de aprendizagem de línguas: contexto M1, cuja coleta aconteceu em 2010, envolvendo aprendizes de ALE; M2, cuja coleta aconteceu em 2011, envolvendo aprendizes em ILE; e, M3, cuja coleta aconteceu em 2012, envolvendo aprendizes de ELE.

Esta etapa da análise apresentará um recorte dos dados enfocados em cada um dos casos (M1, M2 e M3), apresentando uma síntese da análise de cada caso ao final. Em seguida, essas sínteses elaboradas por caso serão confrontadas entre si, de modo a possibilitar uma leitura comparativa dos sentidos deflagrados.

⁴⁰ Expressão que adoto neste estudo para fazer referência aos nossos interlocutores culturais, aqueles que performatizam a diferença e, assim, problematizam nossas vivências culturais.

4.2.1 M1: aprendizes de ALE em sessões de mediação

A seguir, inicio a análise trazendo os indícios deflagrados pela construção de categorias analíticas provisórias referentes aos memorandos redigidos a respeito do primeiro caso estudado (M1, ou mediação 1) que envolvia aprendizes de ALE (alemão como língua estrangeira).

Nesse grupo de dados (M1), foram constatados 12 excertos com turnos de fala com alusões diretas ao vocábulo *cultura*. Dentre esses 12 excertos com alusões diretas, apresento a análise de 8 excertos acrescidos de trechos da transcrição que julgo relevantes para sua compreensão (em uma tentativa de oferecer indícios contextuais ao leitor da tese), pois considero que esses oito excertos também sejam representativos dos significados atribuídos ao termo *cultura*. Tais significados podem ser depreendidos pelo recorte metodológico escolhido (das alusões diretas) no grupo de dados abordados (M1).

A seguir, inicio a análise dos excertos:

4.2.1.1 Excerto 1: um pouco de uma parte de cultura

Clara ((mediadora)): (...) aí tem que ver né se vocês querem **passar algo... alguma coisa brasileira...** talvez né e que para mostrar de uma maneira... letras fáceis... e de outra maneira talvez já dá para colocar **alguma coisa samba...** ou alguma **coisa um pouco mais brasileira** pra também mostrar **um pouco de uma parte de cultura... assim do Brasil...** a sua criatividade não tem fim né... assim... vocês podem ... eh ... fazer quase tudo (...) (M1.1.1, linhas 224 – 230).

Nesse primeiro excerto, no qual a mediadora dialoga com seu grupo de interagentes sobre estratégias de gerenciamento das interações (mais especificamente sobre que tipo de insumo oferecer aos parceiros alemães), os indícios deflagram certa dificuldade em definir esse insumo que remeteria à cultura brasileira, usando os termos *algo* e *coisa*.

Em seguida, a mediadora acaba por fazer referência ao *samba* como estilo musical, ou *artefato cultural*, genuinamente brasileiro, mas pontua sobre a limitação dessa estratégia (um pouco de uma parte de cultura... assim do Brasil).

Dessa forma, podemos depreender que a significação atribuída à *cultura* nesse excerto é a de um *artefato ou construto* (samba) *passível de ser compartilhado* (passar, mostrar) e *do qual se depreendem alguns valores de um determinado povo* ou nação referentes a um determinado momento histórico (afinal, sendo o samba um provável artefato cultural, que exemplifica o que a mediadora não pôde explicitar em lugar das expressões *algo* e *alguma*

coisa, é plausível que compreenda o samba também como representativo e impregnado de valores sociais e históricos).

A dificuldade constatada no excerto supracitado, especulando, pode ser atribuída tanto à complexidade inerente ao conceito de cultura, quanto a uma possível dificuldade de uso da língua portuguesa, uma vez que a professora mediadora, embora muito proficiente, não era brasileira e o português era para ela um idioma estrangeiro.

Relembrando que o enfoque por ora atribuído à análise recai sobre as maneiras segundo as quais a *cultura* é significada ao longo das sessões de mediação, é importante pontuar que significar cultura enquanto um *artefato* que possa ser compartilhado em sessões de teletandem é ao mesmo tempo uma tendência *comoditizadora* da cultura, pois os elementos tidos como artefatos culturais passam a figurar como *moeda de troca* nas interações, marcadas pela diferença.

Tratar cultura como moeda de troca atenta diretamente para as relações de poder entre as culturas, afinal as moedas são meios pelos quais transações monetárias se tornam possíveis, as moedas têm diferentes valores nas sociedades sendo que umas representam uma maior possibilidade de aquisição que outras, dado que as moedas estão relacionadas às formas de exploração do trabalho e às ideologias de mercado, todos esses valores e muitos outros passam a ser parte constituinte, mesmo que camuflada, do conceito de cultura evocado.

Obviamente, há consequências pedagógicas no uso desse sentido, contudo, o presente estudo permite apenas que possamos desnaturalizar nossos olhares para um fenômeno possivelmente corriqueiro nas sessões de mediação: tratar cultura como artefato cultural ou moeda de troca entre interagentes.

4.2.1.2 Excerto 2: foi uma aprendizagem muito mais cultural do que, do que gramatical

Lena: (...) nós tivemos duas sessões... né... além dessa: dessa primeira... aí na primeira ela falou um pouquinho de... de **música** pra mim e alguns... alguns **autores**... e citou algumas **obras** e eu também falei de algumas **músicas** pra ela... e a nossa última sessão... ela falou **sobre a cidade de Hamburg** e aí... eu falei um pouquinho **da literatura brasileira** pra ela... mas... eh... tipo... na questão de aprendizagem assim... tipo... foi uma aprendizagem muito mais **cultural** do que... do que gramatical... nesse sentido (...) (M1.2, linhas 52 – 78).

Elementos como música, obras de arte, literatura retomam o sentido atribuído à *cultura* no primeiro excerto analisado (como *artefato* passível de ser compartilhado e do qual

alguns saberes e valores representativos de uma dada cultura, povo, nação, podem ser apreendidos). Contudo, ao opor *cultura* à *gramática*, a interagente Lena adiciona mais nuances ao termo focado: cultura como *atributo*, *característica* ou *delimitação* de uma realidade processual (aprendizagem cultural), cuja materialidade extrapola os aspectos estruturais (gramática) de uma língua.

4.2.1.3 Excerto 3: as diferenças de culturas regionais que nós temos

Maria: Lembro vagamente assim do ((incompreensível)) e o que nós combinamos que eu perguntei pra ele o que ele gostaria de conversar... nada muito preparado... a gente tirou a consenso que a gente às vezes tentava preparar alguma coisa mas tomava outro rumo... então a gente:... podemos falar sobre isso... então o que ele queria saber mais era sobre a literatura brasileira e as **diferenças de culturas regionais que nós temos**... que aliás... por exemplo... as dúvidas de gramática tanto as minhas quanto a dele iam: surgem conforme a gente vai conversando... então... TIPO... então eu não falo assim... eu falo de tal jeito e é porque não sei o que tananá ((onomatopeia)) depende disso... e a mesma coisa ele... AH então não fala assim não... você fala de tal jeito... ((incompreensível)) e nem fiquei corrigindo muito porque é: muito chato tudo: ainda mais porque ele mistura algumas coisas com o italiano então... (M1.3, linhas 449 - 462).

Maria evoca a ideia de posse, de pertencimento e coletividade (que nós temos). Esse *nós*, ao que tudo indica pode ser constituído (a) por ela (Maria, brasileira, universitária do interior paulista) e seu parceiro de teletandem (um rapaz alemão, universitário), ambos, então, paradoxalmente iguais em suas *diferenças locais* e culturais; ou, ainda, (b) por ela e os demais brasileiros, o que implicaria uma negação da homogeneidade interna de uma cultura nacional, afinal composta por diferentes culturas *regionais*. Assim, um vocábulo que chama a atenção no excerto é a expressão “regional”, que, em ambos os casos citados, remete a limites político-geográficos e suas características ou atributos de ordem cultural.

Conforme a contribuição de Maria, apesar da ambiguidade do excerto, *cultura* está ligada às pessoas, à diferença das falas e a limites político-geográficos, destarte, existem nessa enunciação evidências de *cultura* enquanto *filiação e posse* (a cultura regional que nós temos) e de *cultura* enquanto *performance ou atuação* (você fala de tal jeito).

Cabe ressaltar que *cultura* enquanto *filiação* é uma leitura que evoca os construtos teóricos de Levy (2007), pois, para ele, essa dimensão cultural é compreendida como forma de pertencimento ou identificação com determinado grupo ou comunidade discursiva (LEVY, 2007, p. 108).

4.2.1.4 Excerto 4: pra mim já entra em choque esse negócio de ... de cultura!

Clara ((mediadora)): assim... isso realmente é uma coisa interessante porque realmente a gente não manda raramente você manda beijos assim... por exemplo... eu... minha irmã me escreveu que ela estava super triste aí eu NOSSA muitos beijos para você... aí eu mando SIM para amigas também... mas para meninos... você assim na Alemanha mesmo sendo seu amigo você não manda beijos senão for para o seu namorado né. ... EH ((interjeição))

Leandra: mas aqui é muito beijo

Lena: Muito beijo MESMO

Maria: É: tipo... aí então aí... **pra mim já entra em choque esse negócio de ... de cultura...** por isso eu não mando ... porque às vezes a gente pode ser malvisto não uma coisa...tudo bem poderia também entender AH ((interjeição)) ela é brasileira

Lena: ((incompreensível))

Maria: mas talvez... mas até o alemão que estava aqui... tipo... ele falou para mim uma vez ele falou vocês brasileiras são TODAS ... vocês vão abraçando e beijando todo mundo... era preconceito

Lena: é: mas isso é **cultural** (M1.2, linhas 761 – 784).

Maria percebe que o cumprimento, mais especificamente o modo de se cumprimentar, a forma segundo a qual se desenha o ritual social é um elemento de ordem cultural e engendra conflitos (choques culturais), por isso, ao relatar uma experiência passada, Maria esclarece que a prática de se despedir pessoalmente, por telefone ou e-mails, tão comum entre jovens brasileiros, nossos “até mais, beijos”, quando em uma interação entre pessoas que se representam como pertencentes a nacionalidades e gêneros distintos (no caso brasileira mulher supostamente heterossexual/ alemão homem supostamente heterossexual) gera “preconceito” a respeito da mulher brasileira (mulher brasileira como afoita/ disponível para/ interessada em sexo fácil e casual, por exemplo).

O choque cultural acontece, porque o que é dado como *invariável* em uma cultura (a “disponibilidade” das brasileiras), é *contestado* por representantes dessa cultura (mulheres brasileiras).

Temos, então, a partir do relato do excerto 4, acima, indícios de *cultura* como *performance* (beijos nas saudações), como *arena* capaz de engendrar *conflitos* (choques culturais) e *fortalecer estereótipos e generalizações* (“falou vocês brasileiras são TODAS ... vocês vão abraçando e beijando todo mundo”), como construto sócio-histórico passível de ser *estranhado e contestado*.

Cultura, enquanto contestada, é também uma das dimensões culturais elucidadas por Levy (2007), visto que, segundo o autor (LEVY, 2007, p. 110), a cultura enquanto contestada está vinculada à ideia de choque cultural e pode acontecer em nível individual ou envolver grupos, sendo marcada pelo sentimento de estranhamento mediante a contraposição de valores ou crenças de um indivíduo ou grupo com relação aos da cultura com a qual ele ou o referido grupo está em contato. Logo, existe semelhança entre as percepções deflagradas pelos estudos de Levy (2007) e as interpretações deste estudo.

4.2.1.5 Excerto 5: ... mas culturalmente hum...:

Clara ((mediadora)): é. e então o que é interessante é quando uma eh quando a minha parceira escreveu em alemão um email e depois escreveu *küsse larissa*...só que escrevendo *küsse* em alemão aí isso realmente parece um pouco estranho... se ela tivesse escrito beijos... bom eu agora já estou acostumada né... mas mesmo assim quando uma brasileira escrevendo *ok* né quer... eh escreve *liebe clara* depois blablabla aqui e escreve em português... depois *küsse fulana* né: aí eu sempre fico um pouco ah... em alemão ... né? especialmente quando a gente não é muito amiga você não escreve *küsse* claro eu sei que é uma brasileira que queria escrever em alemão por isso *beijos*... ah legal... isso é *küsse* em alemão... CONHEÇO ESSA PALAVRA... **mas culturalmente... hum...:**

Maria: é alguma coisa que não sei se isso é comum... que a gente viu já assim ((ruído)) deve ter sido no passado... mas ((incompreensível)) emails tipo amigas ou entre amigos homens... mandando tipo *seu não sei o que*

Lena: *dein*

Maria: para a gente isso soa a coisa mais estranha do mundo

Leandra: isso é o puro romantismo ((incompreensível)) colocando *sua leandra*... NOSSA isso quer dizer que você quer ficar com a pessoa a vida inteira... para CASAMENTO

Maria: para a gente isso já é a coisa mais estranha do mundo... o que é mandar um beijo para você etc

Clara: só que acho que isso ta mudando um pouco... realmente... verdade... né. assim... acho que... quando eu escrevo uma carta de verdade eu até escrevo *liebe nenene* e depois *deine clara*. mas no email... realmente... é *liebe grüsse viele grüsse... bis später*... alguma coisa assim... mas é... sim... é interessante... mas esses... por exemplo... também são temas muito legais de conversar com o parceiro de teletandem. né? tipo falando sobre esses essas/

Maria: /**diferenças culturais** (M1.3, linhas 729 - 832).

O excerto 5 traz um novo indício de cultura enquanto *arena capaz de gerar conflitos, contestação* ou *estranhamento (do outro)*, pois adiciona novos matizes a essa percepção,

afinal, aqui aparece a percepção de *cultura* enquanto *medida*⁴¹ ou *termômetro potencial de adequação performática (mas culturalmente... hum:)*.

Em *potencial* porque suas referências de mensura são deflagradas pela presença do *outro cultural*, do *diferente*, o que pode levar um indivíduo que se representa como exemplar de uma cultura distinta a contestar práticas sociais que antes ele considerava adequadas à cultura que representa, dessa forma, emerge a *autocontestação* (“só que **acho** que isso ta mudando um pouco... realmente... verdade... né”).

Temos nos excertos 4 e 5 indícios de *cultura* associada a conceitos como *norma*, *normalidade* e *normatividade*, isto é, se minha cultura serve de *termômetro ou medida* de adequação performática, isso é possível porque se pressupõe *um padrão para o aceitável* (como em um termômetro, até 37° C a temperatura corpórea é tida como aceitável, não implicando em preocupações com a saúde), e, dessa pressuposição, evoca-se, mesmo que de modo inconsciente, uma *norma*.

As manifestações *dentro dessa norma* referem-se à *normalidade* (aquilo que é aceito sem estranhamento). As manifestações que *diferem da norma* (mandar beijos, por exemplo) são marginais e devem se submeter à prática *normativa* da adequação cultural ou serão sancionadas (ser tida como brasileira fútil e pré-disposta ao sexo fácil por mandar/ usar beijos em cumprimentos).

Outra característica do excerto que deve ser pontuada é sobre o uso da expressão “temas”, o que interpreto como indício de que, ao questionar sobre os “temas culturais”, para Clara os *momentos de aprendizagem cultural* que emergem nas sessões de teletandem poderiam ser *tematicamente delimitados*.

A contribuição de Leandra, a seguir, sintetiza a compreensão do grupo sobre as discussões realizadas até então:

4.2.1.6 Excerto 6: ... é como as pessoas se comportam!

Leandra: Isso são coisas legais para você falar por exemplo vamos falar sobre CULTURA! e aí a gente pense assim... aí então vou falar sobre as festas Típicas sobre ((incompreensível)) e na verda:de É MUITO MAIS DO QUE ISSO! é como as pessoas se comportam! (M1.3, linhas 850 - 854)

⁴¹ É interessante notar que esse excerto evoca o famoso axioma de Protágoras, “o homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são”, assim, evoca também preceitos que podemos chamar de relativistas, afinal se o homem é a medida de tudo, nenhuma outra medida pode submeter ao homem. Para saber mais: PLATÃO. *Protágoras*. Trad. Ana Piedade Elias Pinheiro. Relógio D água: Lisboa, 1999.

Compreender a *cultura* além de seus artefatos culturais seria, conforme os indícios do excerto 6, compreender a *cultura fluída*, cujos contornos não-estáticos são materializados pelo comportamento ou atuação (como as pessoas se comportam) dos que podem ser identificados como representantes de um dado grupo culturalmente distinto (cultura como filiação e como diferença). Assim, temos mais um excerto que legitima a percepção do grupo sobre *cultura* enquanto *performance*.

4.2.1.7 Excerto 7: a gente entrou mesmo muito mais na parte cultural...

O sétimo excerto, por sua vez, traz o recorte de um momento no qual mediadora e interagente debatem objetivos da aprendizagem em teletandem:

Clara ((mediadora)): Então tipo... mas por exemplo... você já falou... ehm:... por exemplo... ehm: ((hesitação))... explicações sobre o esporte na Alemanha... seria um objetivo? Você poderia dar outros exemplos... quais seriam?

Franciele: Então... o problema é que a gente realmente - eu pelo menos - a gente nunca pensou muito na gramática. a **gente entrou mesmo muito mais na parte cultural...** mas pode ser... pode ser... **na época das eleições é eleições... como funciona aqui... como funciona lá.** (M1.5... linhas 173 - 180).

Nesse excerto podemos depreender os sentidos de *cultura* como *cultura-alvo*, *passível de ser aprendida* (na fala da colaboradora Franciele, aprender cultura passa a ser um objetivo de aprendizagem em interações de teletandem, ao passo que aprender gramática não) e de *cultura* como *diferença* (marcada pelo exemplo das eleições e pelo uso das expressões “aqui”, evocando o Brasil, e “lá”, evocando a Alemanha).

Cultura como *diferença* dialoga com as reflexões de Woodward (2009), para quem as identidades são fabricadas e marcadas pela diferença, de modo que um brasileiro é brasileiro justamente por não ser estadunidense, japonês, italiano etc. *Cultura* como diferença também retoma a ideia de cultura enquanto moeda de troca, conforme já foi apontado neste estudo.

Constatações como essa se repetem ao longo desta etapa da análise e ajudam a construir uma compreensão acerca dos sentidos que são evocados quando a palavra *cultura* é mencionada nas sessões de mediação.

O objetivo dessa abordagem é (a) tecer um corpo de saberes plausíveis sobre a aprendizagem considerada de ordem cultural em Teletandem (ou sobre quais dimensões culturais são contempladas por essa aprendizagem), (b) sobre como as identidades culturais se apresentam nesses encontros, para, finalmente, refletirmos sobre (c) como as sessões de mediação (e nelas os mediadores) contribuem para a educação dos interagentes para se relacionarem com outros povos.

4.2.1.8 Excerto 8: é pra vocês aprenderem melhor alemão e vocês... sabe... gostarem... sei lá... da língua... da cultura... de tudo...

O excerto final a ser abordado nesta seção traz a fala de Clara, a mediadora. Os indícios do posicionamento político enunciativo adotado pela mediadora nos trarão uma nova vestimenta ideológica ao vocábulo cultura:

Lena: não... estou satisfeita... gostei muito de fazer... perdi todo meu medo... sabe... medo que eu tinha... e o pessoal que fala pra mim... ah... eu tenho muito medo pra falar... não... não tenha medo... sabe eu falo do nosso grupo aqui... aí eu já passo as dicas pra eles também... sabe.

Clara ((mediadora)): ótimo!

Lena: pode passar as dicas pra frente... né?

Clara ((mediadora)): CLARO... claro... claro... com certeza... na verdade... **o objetivo... assim... super geral disso... é pra vocês aprenderem melhor alemão e vocês... sabe... gostarem... sei lá... da língua... da cultura... de tudo... né...** (M1.6. linhas 455 - 467)

Clara fala enquanto uma *mediadora* de aprendizagem em teletandem, logo, seus objetivos são pedagógicos e aparentam visar à educação linguística e à educação para se relacionar com outros povos (aprenderem melhor alemão e vocês... sabe... gostarem... sei lá... da língua... da cultura). Concomitantemente, Clara fala enquanto *alemã* (é alemã e nasceu na Alemanha), ou seja, representante socialmente considerada legítima (ou por nascença, uma legitimidade imaginada) da *cultura-alvo* dos alunos interagentes.

A *bricolagem* (MORIN, 2002; DERRIDA, 1971) entre esses dois papéis (mediadora e alemã) que se somam e se sintetizam, os quais apesar de distintos não são antagônicos, é que define a complexa posição enunciativa da mediadora, a qual “diplomaticamente” (como diria o senso comum) traz para o grupo a representação de *cultura* como *uma realidade pela qual se pode “tomar gosto”, admirar, se encantar.*

4.2.2 Caso M1: síntese das significações evocadas até então

Nesta etapa da análise os objetivos eram (a) abordar alusões diretas ao vocábulo *cultura* em fragmentos textuais referentes às transcrições das mediações do grupo 1 (M1, aprendizes de ALE) a partir das quais (b) se pudessem depreender e (c) interpretar as evidências dos sentidos tecidos para esse vocábulo nas reflexões compartilhadas pelo grupo.

Assim, oito excertos com citações diretas ao termo *cultura* foram abordados e, a partir desses excertos, cultura foi um termo significado:

- como *artefato* passível de ser compartilhado e do qual alguns saberes e valores representativos de uma dada cultura, povo, nação, podem ser depreendidos.
- como *atributo*, *característica* ou *delimitação* de uma realidade dinâmica, processual, cuja materialidade extrapola os aspectos estruturais (gramática) de uma língua.
- enquanto *filiação e posse*;
- como *arena* capaz de engendrar *conflitos* (choques culturais) e *fortalecer estereótipos e generalizações*, como construto sócio-histórico passível de ser *estranhado e contestado*; como *diferença*;
- como *medida ou termômetro potencial de adequação performática do outro cultural*, lente que permite vislumbrar o *diferente*, associada às ideias de *norma, normalidade, normatividade e sanção*;
- como capaz de engendrar *autocontestação*;
- como *fluída*, de contornos ou limites não-estáticos, materializados *performaticamente*; *cultura* enquanto *performance ou atuação*;
- como *cultura-alvo*, *passível de ser aprendida*;
- *como diferença*;
- como *uma realidade pela qual se pode “tomar gosto”, admirar, encantar-se*.

Essas formas de significação demonstram a complexidade do tema e, mesmo tendo sido tecidas de modo informal, em diálogos e relatos de experiência, elas dialogam com as leituras propostas como horizonte interpretativo deste trabalho, evidenciando eixos de significação que remetem a concepções ora estáticas de *cultura* (*norma* e *artefato*), ora dinâmicas (*performance*), ora de caráter propulsor de divergência (*arena*), ora de caráter propulsor de confluência (*realidade pela qual se pode “tomar gosto”, admirar, encantar-se*).

A seguir, inicio a análise dos dados referentes ao caso 2.

4.2.3 M2: aprendizes de ILE⁴² em sessões de mediação

No grupo de dados referente ao caso M2, foram constatados 28 excertos com turnos nos quais foram feitas alusões diretas ao vocábulo *cultura* e cabe ressaltar que neste caso

⁴² Inglês como língua estrangeira.

(M2) o termo *transcultural* também foi considerado. Dentre esses trechos do caso M2, foram destacados 8 excertos representativos dos sentidos atribuídos pelo grupo à expressão enfatizada nesta etapa da análise, conforme apresentarei a seguir:

4.2.3.1 Excerto 1: a parte cultural! como é que foram os temas?

Francisco ((mediador)): mas... cuidado... porque senão fica a aula de gramática e não sai nada⁴³ ... é essa a questão... a criatividade desse negócio aqui é a fluência... é a vontade de falar... de discutir... de aprender... não é só língua NÃO É? huh... então... deixa a gramática e a pronúncia e a língua... a correção de língua... para um determinado espaço vai interagir e conversar e aprender coisas sobre a **cultura americana**... vamos passar para um outro ponto... se vocês não tiverem nada para colocar? huh... **a parte cultural! como é que foram os temas? há algum tema constrangedor... alguma coisa?** (M2.1, linhas 96 – 104)

O primeiro excerto a ser analisado (referente ao caso M2) traz duas alusões ao termo *cultura*. A primeira alusão (conversar e aprender coisas sobre a *cultura americana*) evoca os sentidos de cultura como *filiação e posse* (deflagrada pelo adjetivo pátrio), como *alvo de aprendizagem* (aprender sobre), todos aspectos também deflagrados no caso M1.

Já a segunda alusão direta ao termo *cultura* traz as expressões “parte cultural” e “temas”, o que interpreto como indícios de uma maior especificidade das características da *cultura-alvo* em sessões de teletandem, pois ao dizer “parte cultural” o mediador evoca o sentido *de um momento ou um episódio relacionado à cultura* e, ao questionar sobre os “temas culturais”, infiro que para esse mediador, esses *momentos de aprendizagem cultural* que emergem nas sessões de teletandem poderiam ser *tematicamente delimitados*.

Zhu (2012) traz no escopo de sua pesquisa de doutorado, sobre aprendizagem de cultura em aulas de chinês como língua estrangeira, o termo *episódios relacionados à cultura* e define sua unidade de análise como “momentos em que o discurso falado em sala de aula tem como foco a construção colaborativa de entendimento cultural e conhecimento cultural entre os participantes.” (ZHU, 2012, p. 7).

Telles, Zakir & Funo (no prelo) também abordam em um estudo sobre interações de teletandem os mesmos episódios. Na pesquisa desses autores, os episódios culturais são definidos como partes de um diálogo cujo foco seja alguma explicação, questionamento ou

⁴³ Não há indícios na tese que levem o leitor a pensar que a oposição gramática/ cultura nesse trecho desprestige o ensino da estrutura da língua-alvo. Há registro no *corpus* de que o mediador em questão se importava muito com a aprendizagem gramatical em Teletandem. Interpreto o excerto como uma preocupação sobre a exigência que alguns alunos interagentes tinham de discutir de modo descontextualizado tópicos estruturais da língua-alvo.

curiosidade sobre aspectos da própria cultura ou da cultura do parceiro de teletandem (TELLES, ZAKIR & FUNO, no prelo, p. 14).

4.2.3.2 Excerto 2: um choque cultural! foi muito positivo...

Laura: Ah... hoje o meu parceiro disse que se surpreendeu... por que ele estava andando por um shopping...uma loja grande né lá na cidade onde ele está e ele encontrou uma máquina de fazer um tipo de pão muito específico da Venezuela que é um tipo de pão que ele come lá na casa dos pais e tal... e ele ficou muito feliz por encontrar aquele tipo de equipamento **num país onde ele achou que JAMAIS alguém se preocuparia com isso...com esse tipo de necessidade...**

Francisco ((mediador)): ... fazer o pão venezuelano?

Laura: é...VENEZUELANO... e ele disse que ficou muito feliz... ele falou assim **NOSSA... para mim foi um choque cultural! foi muito positivo... assim...** (M2.1, linhas 112 – 118).

O excerto 2 traz indícios de cultura enquanto *arena* (choques culturais), evocando novamente a ideia de *estranhamento ou surpresa*. Contudo, dessa vez há evidências de que as *representações das culturas nacionais* (americana ou venezuelana, por exemplo) engendram *antecipações* sobre as culturas (nos Estados Unidos ninguém se preocuparia com as especificidades do cardápio de um venezuelano) *que podem ser refutadas*.

O parceiro de Laura, um jovem venezuelano que foi estudar nos Estados Unidos, segundo o relato dessa colaboradora, parece estar inserido em uma trama complexa de discursividades e representações sobre culturas a partir da qual projetou (ou imaginou) um esquema de referências ou de posicionamentos para si (universitário venezuelano, jovem, branco, do sexo masculino) e para a sociedade americana.

Assim, a partir dessas representações imaginadas sobre realidades culturais possíveis, esse rapaz supõe antecipadamente que suas necessidades, como estudante estrangeiro (latino), não teriam o valor que ele julga justo em contexto estadunidense.

Por outro lado, essas pressuposições, que envolviam a *arepa* (o pão típico venezuelano em questão) e a máquina de preparar essa iguaria, não se confirmaram, o que gerou um *choque* adjetivado, segundo o excerto em questão, de *cultural* (existe no comércio local uma máquina à venda capaz de preparar *arepas*). Logo, é coerente que a partir do excerto, o sentido de *cultura* depreendido seja o de uma realidade sócio-histórica passível de ser

*socialmente representada e de engendrar antecipações que podem ser refutadas (daí o choque)*⁴⁴.

4.2.3.3 Excerto 3: Feijoada transcultural

Francisco ((mediador)): akemi... sabe o que eu falaria pra ele? ME CONTA como é que é essa feijoada que você fez?

Akemi: ((dá risada))

Francisco: DAÍ... você iria ver uma **feijoada transcultural** (M2.1, linhas 187 - 191).

No terceiro excerto, temos o mediador especulando sobre o relato de Akemi acerca da feijoada feita pelos estadunidenses e nesse excerto o termo *transcultural*, vocábulo formado por derivação prefixal (trans + cultura), acaba demonstrando a *cultura* como algo dinâmico e passível de *apropriação ou apoderamento*, cujas produções ou cujos *artefatos apropriados* podem ser *transformados* pelos *outros culturais*.

É importante ressaltar que ao longo dessa mediação o termo *transcultural* é abordado diretamente como parte dos construtos teóricos de Welsch (1999), pois, segundo esse autor, as culturas modernas configuram-se como emaranhadas entre si e internamente complexas e heterogêneas, englobando várias possibilidades e formas de vida social.

Trata-se de uma concepção de cultura que é diferente das concepções essencialistas que vislumbravam as culturas como internamente homogêneas e das concepções relativistas que as vislumbravam como totalmente heterogêneas e com fronteiras claramente determinadas entre si. Desse modo, para Welsch (1999), essas visões imprimiam às culturas a ilusão de serem como bolhas.

4.2.3.4 Excerto 4: Coxinha falsa

Francisco ((mediador)): Huh... porque tem muita coisa que não tem... entendeu? E às vezes eles fazem substituição... uma vez eu fui comer coxinha em Miami ((Samira ri)) que um amigo me levou... ele abriu assim a coxinha e disse essa coxinha aqui é meio falsa... ela não tem:: catupiry ((marca de queijo do tipo cremoso, metonímia)) ela tem... huh... *sour cream... cream cheese* você comia a coxinha realmente ERA UMA COXINHA mas não era uma coxinha daquelas bem feitas... huh...
LAURA: XXX ((nome de padaria local onde se faz coxinha))...

⁴⁴ É importante notar que o interagente, no caso supracitado, parece desconsiderar o grande número de descendentes e de imigrantes venezuelanos que habitam os Estados Unidos.

FRANCISCO: ... da XXX ((nome de padaria local onde se faz coxinha)) ou coisa assim entendeu? Então você come um HÍBRIDO! Não é NEM Americano... não é NEM brasileiro... é uma TERCEIRA coisa... então eu queria muito que vocês prestassem atenção nessas coisinhas... a gente ACHA que **a gente está conversando... com a cultura americana... mas na verdade não é cultura americana... eles ACHAM que eles estão conversando com cultura brasileira... mas tem tanta coisa que a gente está misturado aqui... se a gente for conversar com a SAMIRA...** (M2.1, linhas 192 - 205)

O uso da expressão “conversando... com a cultura americana” faz emergir figurativamente outro conceito para a expressão *cultura*, ou seja, “conversar com a cultura americana” não é uma expressão aleatória, mas é uma forma de raciocínio (ou associação) que personifica a cultura americana ou toma uma pessoa (como em conversando com John, Peter, Mary, por exemplo) pela sua cultura nacional (cultura americana), *metonimicamente*.

Como é possível tomar o ser pela sua cultura nacional? Temos aqui um indício da complexidade das questões de identidade cultural nacional, nas quais *cultura e ser* aparecem como indissociáveis em si e indissociáveis das outras culturas e dos outros seres (“mas tem tanta coisa que a gente está misturando aqui”) isto é, *a cultura, o eu, e o outro cultural* aparecem discursivamente em situação de *interdependência dinâmica e circunstancial*, de modo que a *representação de autenticidade de seus artefatos pode ser contestada* (relativizando-se o relativismo).

O conceito de interpelação, conforme proposto por Butler (1999) em sua teoria da performatividade, parece encaminhar a questão, dado que, ao tomar o ser pela sua cultura, materializa-se um ponto de convergência entre um conjunto socialmente construído de características (ou um quadro sedimentado de códigos de significação) e assujeitamento, interpela-se.

Assim, o que ocorre neste excerto é a materialização de uma manifestação possível dentro dos processos de interpelação que nos levam a performatizar nossas identidades culturais e, nesse caso, há a sobreposição desse quadro regulatório (BUTLER, 1999) à identidade cultural.

4.2.3.5 Excerto 5: Essa coisa da... da cultura do país da gente...

Laura: Essa coisa da... da cultura do país da gente... é:: ele tem uma necessidade muito grande de se firmar como venezuelano então a gente estava conversando no primeiro encontro e aí? Mas... você está aí? morando nos ESTADOS UNIDOS! Eu perguntei pra ele como é que é? você se

sente... já se sente americano? e ele falou NÃO! de jeito nenhum! eu sou venezuelano! estou aqui só para estudar e por uma questão política!. porque o Chávez ((Hugo Chávez, presidente da Venezuela de 1999 até 2013)) ele domina lá... a questão da... da... universidade e não: não: não disponibiliza VERBA suficiente e é por isso que eu estou aqui... por uma necessidade... mas eu vou voltar para lá... eu sou venezuelano e ele FIRMA essa coisa da... da identidade nacional dele como se fosse um... huh... uma espécie de... COMO SE DIZ? aquelas estruturas que ficavam na beira do mar sinalizando para os navios onde está a praia (M2.1, linhas 206 – 218).

No excerto 5, *cultura nacional* e *identidade* novamente se encontram, sendo os sentidos de *cultura* como *filiação* e como *sinalizador de limites* (aquelas estruturas que ficavam na beira do mar sinalizando para os navios onde está a praia) os que mais facilmente podemos depreender. Aqui, os sentidos de fluidez e de dinâmica não são evocados, apenas o sentido de *cultura* como *diferença* é ressaltado.

Contudo, há indícios contextuais de que essa forma de delimitação do sentido de *cultura* emerge mediante ao que parece ser uma “provocação” da interagente Laura (como é que é? você se sente... já se sente americano?), assim, *cultura* enquanto *diferença*, *filiação* e *limite* aparece como forma de *resistência*, *objeção*, como necessidade de delimitação de fronteiras para a identidade nacional (venezuelano *versus* americano).

4.2.3.6 Excerto 6: e: Meio perversa, isso... da cultura americana...

Akemi: huh... foi boa... a gente... acho que... essas últimas sessões... essa e a última foram bem... evoluíram mais do que as outras a gente está falando sobre vários assuntos não só ligados ao que você fez no dia... o que você faz... e a gente discutiu: o ensino lá da faculdade lá e aqui que é bem diferente... e aí ele veio falar que... lá eles fazem esses quatro anos antes de fazer alguma coisa específica e eles comentam que... eles preparam os... americanos para terem conversas curtas eles conseguem manter uma conversa e que... você não sabe profundamente você não conhece as pessoas TÃO profundos os segredos mas você consegue conversar com ela ((pausa longa)) **e: eu achei uma coisa.... meio perversa, isso... da cultura americana...** e ele já não acha tanto, acho que essa **diferença de cultura...**

FRANCISCO: Você falou isso prá ele?

AKEMI: Falei.

FRANCISCO: Hum...

AKEMI: ... eu falei que eu achava huh... perversa... E ele não concordou. Ele falou que... talvez mas não... talvez seja um modo que eu entendi que não, que eles só tenham essas... relações meio superficiais eles têm um outro lado também mas com... eles não são fáceis de... transpor essa barreira (M2.3, linhas 51 – 68).

No excerto 6, temos uma manifestação de juízo de valor sobre a *cultura* do outro como *perversa*. Essa definição evoca o sentido de *cultura* como “*termômetro da normalidade performática* do meu *outro cultural*”, ou seja, minha *cultura* (ou o quadro regulatório socialmente construído pelo qual tomo minha cultura) me ofereceriam a medida (ou a temperatura) do aceitável e do não aceitável (ou do saudável e do patológico).

Assim como os excertos 4 e 5 referentes aos dados do grupo M1 (português/alemão), pressupõe-se *um padrão para o aceitável*, evoca-se uma *norma imaginada* e, dessa *norma*, presume-se a necessidade de uma *sanção* (o que evoca a ideia de *normatividade*, sendo essa normatividade que permitiria chamar de perversa a performance que difere), no caso do excerto supracitado, a sanção seria taxar a cultura alheia como perversa.

4.2.3.7 Excerto 7: Ela é americana mesmo... mas os pais são de *El Salvador*

Maria: não... ela é americana mesmo... mas os pais são de *El Salvador* huh... até a questão... eu até falei na: na: no fórum de discussão eu: eu: eu acho que até às vezes o papel mais importante da língua é a questão de conhecimento ... **até uma inserção assim cultural... né?** que... não tem jeito... porque aí... né... tipo a gente faz assim e como vocês fazem aí? né? Huh... é muito interessante... assim... a gente fala... eu gosto muito de história aí a gente conversa e ela faz relações internacionais huh... então é assim (M2.3, linhas 163 - 180).

A expressão cultura, no excerto 7, aparece associada à ideia de inserção (*inserção cultural*), visto que a possibilidade de *inserção cultural* mediada por ferramentas multimodais de interação virtual evoca o sentido de cultura enquanto *uma realidade fechada, atmosfera*, ou uma *bolha*, na qual o aprendiz estrangeiro pode adentrar, como um elemento alienígena, apesar das fronteiras ou limites.

Essa percepção, de culturas enquanto bolhas, dialoga com as reflexões de Welsch (1999), para quem algumas percepções de *cultura* são potencialmente perigosas, pois ao trazerem a representação de uma cultura enquanto uma bolha estariam favorecendo concepções de culturas essencialmente distintas entre si, favorecendo práticas comparativas calcadas em juízos de valor capazes de fomentar conflitos entre *culturas* (como franceses serem mais civilizados que ameríndios e por isso terem o papel de elevar as culturas ameríndias ao seu modelo civilizatório, por exemplo).

4.2.3.8 Excerto 8: não é só a minha cultura e a dele... são as experiências que ele teve em outros países são OUTRAS diferenças

Laura: sabe o que eu notei das diferenças? É... eu sou brasileira... que é diferente dele que é venezuelano... nós somos diferentes dos americanos... então nós falamos dos americanos como diferentes nós e ele teve uma experiência na China e ele começa falar da China... que é uma coisa que eu não conheço e que ele acha diferente dele... então é TUDO! **não é só a minha cultura e a dele... são as experiências que ele teve em outros países são OUTRAS diferenças** (M2.4, linhas 201 - 207).

No excerto supracitado temos indícios de *cultura* como *filiação*, como *arena* e como *diferença*. É interessante notar que a estratégia dos interagentes, segundo o depoimento de Laura, é a de utilizar uma terceira cultura como objeto de estranhamento, deslocando o conflito para uma realidade que seja considerada alheia aos dois interagentes.

Essa estratégia de eleger uma terceira cultura como foco de estranhamento, especulando, parece reestabelecer uma zona de conforto, ou amenizar as tensões da interação, destarte, temos a definição de uma *terceira cultura* como *objeto de estranhamento*, *fetichismo*, ou elemento que mascara ou encobre os conflitos do enfrentamento cultural que emergem em uma interação de teletandem.

4.2.4 Caso M2: síntese das significações evocadas

Conforme já elucidado, os objetivos desta etapa do estudo eram (a) abordar alusões diretas ao vocábulo *cultura* em fragmentos textuais referentes às transcrições das mediações do grupo 2 (M2, aprendizes de ILE) a partir das quais (b) se pudessem depreender e (c) interpretar as evidências dos significados compartilhadas pelo grupo.

Para tanto, oito excertos com citações diretas ao termo *cultura* foram abordados dos dados referentes ao grupo M2 e, a partir desses excertos, foram identificadas as seguintes significações de cultura:

- *filiação*, enquanto *diferença e limite* aparece como forma de *resistência, objeção*, como necessidade de delimitação de fronteiras;
- *objeto de aprendizagem*, passível de ser *tematizada*;
- como uma realidade sócio-histórica passível de ser *socialmente representada e de engendrar antecipações que podem, por sua vez, serem refutadas*;
- dinâmica e passível de *apropriação*, cujos *artefatos apropriados* podem ser *transformados* pelos outros culturais (*cultura plástica*);

- *a cultura, o eu, e o outro cultural* em situação de *interdependência dinâmica e circunstancial*, de modo que a *representação de autenticidade de artefatos tidos como típicos de uma dada cultura que pode ser contestada*;
- *medida ou termômetro potencial de adequação da atuação do outro cultural*, lente que permite vislumbrar o *diferente*, associada às ideias de *norma, normalidade, normatividade e sanção*;
- *uma realidade fechada, atmosfera*, ou uma *bolha*, na qual o aprendiz estrangeiro pode adentrar, como um elemento alienígena;
- *objeto de estranhamento, fetiche*, ou elemento que mascara, encobre os conflitos do enfrentamento cultural que emerge em uma interação de teletandem.

Novamente, entramos em contato com formas de significação que demonstram a complexidade do tema e que evidenciam os mesmos eixos de significação já citados na síntese referente à análise dos excertos do caso 1, ou seja, que remetem às concepções ora mais estáticas de *cultura* (bolha, norma), ora mais dinâmicas (performance e interdependência), ora de caráter propulsor de divergências (estranhamento), ora de caráter propulsor de confluências (filiação).

Cabe ressaltar que esses eixos não são excludentes, pois, conforme o que os dados indicam, funcionam como uma tabela de gradação de cores, na qual cada um deles se configura como uma forma de extremos ou de tons mais acentuados, sem que os limites que os separam sejam pontuais e bem delimitados.

A seguir, inicio a análise dos dados referentes ao caso 3.

4.2.5 M3: aprendizes de ELE⁴⁵ em sessões de mediação

No grupo de dados referente ao caso M3, por sua vez, foram constatados 14 excertos com alusões diretas ao vocábulo *cultura*, e, dentre eles, foram destacados 5 excertos representativos dos sentidos atribuídos pelo grupo à expressão *cultura*. Os excertos e as suas interpretações serão apresentados a seguir:

4.2.5.1 Excerto 1: coisas de cultura

Brenda: comida: coisas de cultura que eu perguntei pra ele... ele falou sobre a questão dos povos ah... méxicas né? ((esperando alguma confirmação)) como se chamavam antes eu não sabia ((méxicas)) se chamavam antes depois... com o: processo né? de evolução tal... se torna

⁴⁵ Espanhol como língua estrangeira.

mexicano tal... falou da: do: dia dos mortos que eu perguntei... explicou né? (M3.1, linhas 114 - 117)

A significação atribuída à *cultura* nesse excerto, em que Brenda relata sua interação, é a de um *artefato, evento ou construto* (comida, coisas, dia dos mortos) de um determinado povo, materializado em um dado momento histórico, *passível de ser compartilhado e do qual se depreendem valores ou saberes* de um determinado povo ou nação (explicou né?) em um determinado tempo.

4.2.5.2 Excerto 2: alguém mais ((ruído)) conversou sobre: que questões culturais assim... históricas... eles perguntaram o que do Brasil?

Janaina ((mediadora)): alguém mais ((ruído)) conversou sobre: que questões culturais assim... históricas... eles perguntaram o que do Brasil?

Alice: clima: calor frio

Leandro: futebol

Janaina((mediadora)): futebol

((alguém comenta em tom de voz baixo sobre esporte))

Janaina((mediadora)): esporte

Voz feminina: o: meu diz que quando: /

Gesebel: /o meu perguntou da minha vida

Alice: a minha é louca pelo Brasil (M3.1, linhas 150 - 167)

No segundo excerto referente ao caso M3, temos indícios textuais que levam a interpretar *cultura* como *objeto de aprendizagem* (cultura-alvo) capaz de ser tematizado. Afinal, é o que acontece após a intervenção da mediadora nomeada Janaina, dado que ela recebe dos interagentes temas culturais pelos quais os interagentes estrangeiros teriam se interessado ao longo das interações de teletandem, tais como: clima, esporte e vida cotidiana.

Além dos temas supracitados, as respostas dos colaboradores (alunos de licenciatura em Letras que faziam teletandem nos idiomas português/ espanhol) podem também nos levar a interpretar outros sentidos para a expressão que nos interessa: *cultura*.

A cultura de um povo estaria, então, relacionada às *características da região* onde esse povo habita, tais como o clima que é um dos temas relatados (calor, frio) e a cultura estaria relacionada também ao *modo de vida* ou atuação cotidiana e rotineira das pessoas que compõem essa realidade cultural (Kramsch & Uryo, 2014), o que evoca a ideia de cultura como *performance* (BUTLER, 1999), ou modo de vida relacionado (talvez condicionado, mas de modo não determinístico) às características geoclimáticas.

4.2.5.3 Excerto 3: porque o teletandem proporciona isso... é um desafio pra vocês... linguísticos... desafio de conhecimento... de autoconhecimento de vocês e da língua e da cultura de vocês...

Gisele: porque no português eu quase não corrijo ele... porque ele fala muito bem mesmo... agora já no espanhol eu sinto essa insegurança... porque ele sempre me corrige... isso esta me ajudando bastante... mas na hora coisas que eu sei eu erro por conta disso

Lucrécia ((mediadora)): dai você fica chateada?

Gisele: é: tipo: com coisas bobas que eu sei... mas na hora...

Kristin ((mediadora)): talvez ((cita o nome real de Gisele)) isso seja superado porque no teletandem... a gente vê muito essa superação como a ((nome de outra colega)) estava descrevendo... **porque o teletandem proporciona isso... é um desafio pra vocês... linguístico... desafio de conhecimento... de autoconhecimento de vocês e da língua e da cultura de vocês...** uma reflexão que vocês fazem sobre isso... é um momento que vocês vão amadurecendo... então experimente mais um pouco... e: se der certo de você ficar com ele... você:

Gisele: não... ele é super bacana... eu to gostando... só que eu achei que com a ((nome de outra interagente))... ela não era fluente no ((português)) eu falava espanhol (M3.2... linhas 452 – 467).

No excerto 3 referente ao caso M3 (aprendizes de ELE), o sentido de *desafio* é atribuído à expressão *cultura*, o que evoca os sentidos depreendidos nos casos M1 e M2 de *arena*, porém, por outro lado, temos *cultura* colocada em um mesmo eixo paradigmático que as expressões: *linguístico*, *conhecimento*, *autoconhecimento*, e *língua*, e essa relação vertical nos dá a dimensão de *complexidade equivalente* atribuída pela mediadora Kristin ao termo enfocado.

Destarte, *cultura* pode ser definida como *arena capaz de engendrar estranhamentos e conflitos subjetivos*, ou *desafios* cuja complexidade estaria relacionada aos desafios de aprendizagem linguística, de conhecimento de mundo e autoconhecimento, apesar de serem elementos distintos.

4.2.5.4 Excerto 4: conversar as coisas com: culturais assim é legal... porque ele sabe bastante nós falamos da independência do México... que foi no final de semana

Taís: ah... não: acho que já virou assim uma relação de amizade mesmo... só que passei anos da faculdade: e: com ele eu acho diferente... porque... querendo ou não... aqui... como instituição tem que ter um grau assim... não

da conversa que nós temos em casa... então tem que ser um assunto assim mais VIAJADO e tudo mais... eu vejo muita dificuldade em fazer isso com ele em relação ao espanhol porque não é da área dele... como você falou na prova de curso... eu senti essa diferença... porque uma vez eu fiz com um menino que era de esp/ era área mesmo estudava espanhol e: assim a conversa fluiu... a conversa foi BEM melhor assim... porque ele conseguiu saciar as minhas dúvidas e tudo mais foi bem legal... mas o ((nome do interagente))... ele não consegue ele ((faz gestos de desapontamento)) ah... é assim eu falei ah... pra aceitar... ((ruído)) tem uma regra... mas eu não entendi direito... não sei o quê e ele ((faz gestos de desapontamento indicando fala do interagente)) ah... tem regra? não sabia disso... ((risos)) não... tudo bem ele não estuda... até acontece às vezes com a gente também... não temos a obrigação de saber tudo... mas eu vejo mais uma relação... **conversar as coisas com: culturais assim é legal... porque ele sabe bastante nós falamos da independência do México... que foi no final de semana ((alusão à comemoração do evento))... falamos da comparação com o Brasil e com as coisas também... eles falaram que amanhã eles vão ter... inclusive o Lula ((político e ex-presidente do Brasil)) vai estar lá amanhã dando uma palestra (M3.3... linhas 786 – 803).**

No excerto supracitado temos o uso de *cultura* enquanto *artefatos ou eventos de um povo ou nação* (marcado pela comemoração da independência no país em questão) e *diferença* (marcada pelo uso das expressões “comparação com”).

Temos também a oposição cultura *versus* língua (o interagente de Taís não sabe as regras – estrutura – da língua, mas sabe “coisas culturais”) e a possibilidade de aprendizagem cultural (*cultura como alvo de aprendizagem*) *passível de ser sistematizada tematicamente*.

4.2.5.5 Excerto 5: ... a gente chegou a comentar sobre o carnaval porque ... a gente conversou mais sobre cultura hoje

((voz feminina)): Bom... a gente chegou a comentar sobre o **carnaval** porque ... a gente conversou mais sobre **cultura** hoje... então ele: ele falou: ((incompreensível)) eu perguntei para ele que: ele como mexicano o que ele pensava sobre o país dele... então... daí ele fez... ele falou um pouco sobre o país dele... falou sobre os indígenas... sobre a discriminação que eles sofrem lá... daí depois ele fez... eu perguntei... ele como mexicano quais eram os **estereótipos**... o que eles pensavam do Brasil... daí foi que: daí surgiu o **carnaval... o futebol** e essas coisas (M3.4, linhas 9 - 15)

No excerto supracitado, encontramos o termo *cultura* relacionado ao termo *estereótipos*, desse modo, o que em outros momentos da análise, nos casos M1 e M2, foi tomado como *artefato cultural (carneval e futebol)*, aqui é tido como *estereótipo*⁴⁶.

Tendo isto posto, depreendo que, no excerto em questão, *cultura* é definida como *uma realidade sujeita à imposição de estereótipos* e entendo isso como algo negativo para as culturas, pois favorece uma visão simplista, engessada e generalizante das mesmas.

4.2.6 Caso M3: síntese das significações evocadas até então

A partir da análise dos 5 excertos representativos dos sentidos atribuídos pelo grupo M3 à expressão *cultura*, pude depreender os seguintes sentidos:

- como *artefato, evento ou construto* de um determinado povo, materializado em um dado momento histórico, *passível de ser compartilhado e do qual se depreendem valores ou saberes*;
- como *objeto de aprendizagem (cultura-alvo) capaz de ser tematicamente delimitado*;
- como *modo de vida* de um povo ou *atuação* relacionada (modo não determinístico) às características geoclimáticas da região onde essas pessoas habitam;
- como *arena capaz de engendrar estranhamentos e conflitos subjetivos, ou desafios* cuja complexidade equivaleria às complexidades de desafios de aprendizagem *linguística, de conhecimento de mundo e autoconhecimento*;
- *uma realidade sujeita à imposição de estereótipos, capaz de ser rotulada.*

É interessante notar que, assim como nos casos 1 e 2, as formas de significação da expressão *cultura* depreendidas pela análise do caso 3 também se dão segundo os *fluxos de singularidade* que remetem as concepções ora mais estáticas de cultura (artefato), ora mais dinâmicas (performance, ou modo de vida), ora de caráter propulsor de divergências (arena), o que considero como indicativo das dinâmicas de significação que puderam ser depreendidas pela análise dos dados, conforme já citei nesta tese.

A seguir, retomo, em uma breve síntese, a análise dos sentidos atribuídos à *cultura* ao longo das sessões de mediação dos casos 1, 2 e 3.

⁴⁶ Os estereótipos podem ser entendidos como estruturas engessadas sobre um povo, uma classe social, um gênero, estruturas que “embaçam” nossas percepções, que nos são impostas com tal força e autoridade que nos é difícil identificá-los ou contestá-los (BOSI, 1992) e que afetam nossas práticas sociais (BACCEGA, 1998).

4.2.7 Os casos M1, M2, M3 e a comparação entre os sentidos atribuídos diretamente à expressão cultura

Com a presente análise foram apresentados os indícios e as interpretações de como *cultura* foi significada em cada um dos casos estudados: M1 (mediação oferecida para universitários brasileiros aprendizes de ALE, no ano de 2010), M2 (mediação oferecida para universitários brasileiros aprendizes de ILE, no ano de 2011), e M3 (mediação oferecida para universitários brasileiros aprendizes de ELE, no ano de 2012).

Foram apresentados um total de 21 excertos sendo 8 relativos ao caso M1, 8 relativos ao caso M2 e 5 ao caso M3. Vale lembrar que os excertos apresentados foram selecionados por serem representativos dos significados que pudessem ser apreendidos pelo recorte metodológico escolhido (das alusões explícitas).

Os sentidos atribuídos ao termo *cultura* pelos colaboradores deste estudo apresentaram recorrências que permitiram a identificação de quatro *fluxos de singularidade* nas dinâmicas discursivas de significação, dentre os quais não pude depreender rupturas bruscas ou fronteiras estanques, são eles: os das significações que salientam aspectos *estáticos, dinâmicos, convergentes ou divergentes* de *cultura*.

É preciso salientar que o que chamo de *fluxos de singularidade* são formas de significação que ocorreram ao longo das sessões de mediação. Essas formas demonstram certa proximidade ou adjacência, e que é possível que existam pontos de intersecção, ou interstícios, entre esses cursos de sentido que se formam enunciativamente. Além disso, a leitura que apresento como síntese da análise desenvolvida sobre as formas de significação da expressão cultura ao longo dos três casos estudados deve ser tomada como uma possibilidade de compreensão.

Assim, os sentidos que remetem às ideias de *cultura* enquanto *posse* (caso 1), *objeto de aprendizagem, passível de apropriação, ou de estranhamento* (caso 2), e *artefato* (caso 3), por exemplo, denotam movimentos de significação que tendem a reconhecer *cultura* como *estática* ou *ancorada* em objetos, fatos históricos, lugares, obras literárias, ou seja, em construtos sócio- historicamente reconhecidos que denotam, por sua vez, a representação de *estabilidade e concretude*.

Os sentidos que remetem às ideias de *cultura* e *plasticidade* (caso 2), *modo de vida e sua relação com a natureza* (caso 3), por exemplo, tendem a reconhecer *cultura* enquanto *virtualidade, dinâmica ou fluidez*.

Já os sentidos que remontam às concepções de cultura enquanto *atributo* (caso 1) e *filiação* (caso 1 e 2), remontam à uma dinâmica de significação que salienta a representação de confluências entre grupos, povos, lugares, saberes, etc.

Finalmente, ao salientar os sentidos de *normatividade e conflito* (caso 1), *arena* (caso 1 e 3), *bolha* (caso 2) e *estereotipia indesejada* (caso 3), os colaboradores do estudo parecem materializar em seus discursos uma dinâmica de significações que tende a elencar aspectos de *divergência* à expressão cultura.

A seguir, inicio a terceira etapa da análise, que visa investigar os indícios de identidade cultural que emergiram ao longo das sessões de mediação da aprendizagem dos casos estudados.

4.3 Identidades culturais: retomado as características deste estudo

Antes de prosseguir com a apresentação desta etapa da análise é necessário relembrar alguns aspectos contextuais da pesquisa, bem como incluir novas considerações que se mostraram pertinentes ao tipo de reflexão almejada.

A análise que apresento a seguir teve como objetivo identificar indícios de identidade cultural (a) nos relatos de experiência e (b) nas reflexões compartilhadas entre interagentes de teletandem e educadores. Essas reflexões e esses relatos foram deflagrados em um contexto pensado para servir à mediação da aprendizagem de língua e de cultura em teletandem: as sessões de mediação.

A análise dos indícios de identidade cultural identificados no *corpus não* tem como objetivo embasar quadros indutivos sobre aprendizagem de língua, cultura e mediação, diferente disso, essa análise proporcionará a possibilidade de (a) desnaturalizarmos nossos olhares sobre as maneiras como os indícios de identidades culturais engendram projeções muitas vezes tidas na literatura como as próprias identidades culturais.

A partir dessa *desnaturalização* é que espero poder contribuir para a reflexão (b) acerca da educação para se relacionar com outros povos e (c) do papel da mediação da aprendizagem na consolidação dessa educação, sobretudo porque a partir dessa *dinâmica de estranhamentos* sou capaz de justificar a necessidade de se refazer a seguinte pergunta: *existem identidades culturais?*

Destarte, foram contemplados nesta análise três casos, referentes a três contextos de sessão de mediação em teletandem. O caso 1 refere-se às sessões realizadas com a

participação de alunos universitários brasileiros que interagiram com falantes de alemão como língua materna, com o objetivo de desenvolverem seu aprendizado na língua e cultura alemãs.

Já no caso 2, composto por alunos universitários brasileiros, mas que interagiram com pares em sua maioria estadunidenses, a língua e a cultura-alvo referiam-se ao inglês e aos Estados Unidos (com exceção de Laura, que interagiu com um imigrante venezuelano e aprendia espanhol/ LE).

Por sua vez, o caso 3 refere-se às sessões de mediação de aprendizagem oferecidas para alunos universitários brasileiros que interagiam com parceiros universitários mexicanos e, desse modo, as trocas entre os pares envolviam as línguas português e espanhol, sendo a cultura-alvo de nossos colaboradores a mexicana.

Ressalto que as mediações aconteciam logo após as interações de teletandem e que cada caso (1, 2 e 3) contava com professores-mediadores diferentes. Essas diferenças de perfil serão salientadas agora, pois há evidências textuais de que cada mediador materializou discursos e reflexões que tiveram um papel importante no vir a ser dos indícios de identidade cultural que consegui depreender do *corpus*.

No caso 1, contei com a colaboração da professora-mediadora Clara, uma nativa, que contribuiu com debates e dúvidas de seus aprendizes enquanto educadora e enquanto alemã. Conforme salientado no excerto a seguir, os interagentes assistidos por Clara contaram com suas visões de alemã sobre os estranhamentos causados pelo contato entre culturas distintas:

Clara ((mediadora)): assim... isso realmente é uma coisa interessante porque realmente a gente não manda raramente você manda beijos assim... por exemplo... eu... minha irmã me escreveu que ela estava super triste aí eu NOSSA muitos beijos para você... aí eu mando SIM para amigas também... mas para meninos... você assim na Alemanha mesmo sendo seu amigo você não manda beijos senão for para o seu namorado né. ... EH ((interjeição)) (M1.1, linhas 761 – 764)

No excerto a seguir, a professora mediadora Clara deixa evidente para o grupo sua posição de estrangeira:

Leandra: eu acho que o meu teletandem tá muito... assim... patinando no gelo... nossa... parece que:
Clara ((mediadora)): tá patinando no gelo? eu não sei o que isso quer dizer... explica pra mim por favor... pra estrangeira (M1.5, linhas 486 – 490)

Segundo esse excerto, Clara se define “a estrangeira” como forma de justificar o desconhecimento da expressão “patinar no gelo” que, para a interagente brasileira (Leandra),

teria o sentido de “estar encontrando dificuldades para se desenvolver”. Esse excerto, além de demonstrar o posicionamento que a mediadora determina para si no grupo, é também um indício de como a identidade pode ser discursivamente e performaticamente marcada pela oposição e diferença (sou estrangeira, logo não sou como vocês).

No caso 2, os interagentes contaram com a presença do mediador Francisco, um educador com vasta experiência em línguas e culturas estrangeiras que, enquanto pesquisador, demonstra interesse em questionar definições essencialistas de cultura, propondo constantemente que os alunos reflitam sobre suas vivências levando em conta autores como Welsch (1999):

Francisco ((mediador)): eu fiz essa pergunta porque a gente está estudando a questão da transculturalidade... vocês sabem o que é transculturalidade? não? tem aqui ó... ((pausa... mediador se dirige para o *smartboard*)) bem aqui... ó... ((mostrando projeção na lousa eletrônica)) leituras... o texto do Welsch sobre transculturalidade... (M2.1... linhas 152 – 156)

De forma semelhante, mesmo ao usar a expressão “a gente” para referir a si mesmo, Francisco também marca discursivamente um indício de como performatiza ou vive sua identidade (a) naquele grupo e (b) por ocasião das sessões de mediação que ele conduziu: “a gente”, dessa forma, equivaleria a “grupo de pesquisadores e mediadores de aprendizagem em teletandem no qual eu me incluo”.

Janaina e Kristin são as mediadoras do caso 3. Ambas contaram com o apoio de uma pós-graduanda em estudos linguísticos, chamada nesta pesquisa de Lucrécia (Lucrécia também aparece nos dados do caso 2, mas como interagente. Na transcrição dos dados referentes ao caso 2, no entanto, seu nome é Laura).

As educadoras do caso 3, Kristin e Janaina, são professoras universitárias da instituição onde a coleta foi realizada e são proficientes em espanhol/ LE. Embora eu possa inferir a partir dos dados que ambas são interessadas em questões de (a) formação docente para o ensino de línguas estrangeiras (como português para estrangeiros, por exemplo) e, também, de (b) aprendizagem de línguas entre interagentes proficientes em idiomas próximos como o português e o espanhol, por exemplo, não foram encontrados indícios (tão claros quanto os supracitados) em que esses interesses ficassem explícitos aos alunos durante as mediações.

A partir da convivência ao longo da coleta e de registros esporádicos de observação, posso afirmar que todos os envolvidos com mediação (caso 1, 2 e 3) já praticaram teletandem

em momentos anteriores, por isso esses professores-mediadores contribuem para a aprendizagem em teletandem dos alunos envolvidos também lembrando e compartilhando suas experiências enquanto interagentes, o que fica evidente ao longo do *corpus*, em excertos como os que apresento a seguir:

Clara ((mediadora alemã)): é por exemplo... eu estou fazendo teletandem também... com um amigo meu e... por exemplo... eu estou aprendendo agora como escrever... candidaturas... quando você quer se... né... candidatar para um... sei lá... um trabalho. porque pensei... ah... talvez vou ter que fazer isso. então... fui lá... né... e a gente já viu... eh... eu escrevi alguma coisa... ele corrigiu e aí a gente... eu preparei tudo... escrevi uma carta de motivação... assim... né. mandei para ele. e aí ele já krr krr comentário... comentário... comentário... a gente abriu os dois documentos e ele me falando... olha... aqui é assim... assim... eu não entendi isso... aí eu expliquei o que eu queri::a dizer com isso... aí eu percebi que novamente eu escrevi na verdade alemão só com palavras portuguesas... e fiquei pensando... por que eu não - né... a mesma coisa que você tava falando - por que eu já não penso logo em português (M1.2, linhas 552 – 564)

Kristin ((mediadora)): ela tava falando sobre mandar e-mail... uma vez quando eu fiz teletandem eu combinei assim com minha parceira eu mandava em espanhol e depois ela me respondia em português e o meu texto em espanhol ela fazia anotações no próprio texto da resposta ela manchava de amarelinho... onde ela achou que a estrutura não estivesse legal ou uma palavra em fim as correções já vinham automaticamente... e ela só escrevia em português e eu fazia o mesmo com ela... então é um recurso também, se vocês não quiserem fazer um outro texto... no próprio e-mail já é um texto escrito autêntico... que vocês estão ali produzindo (M3.2, linhas 189 – 195)

Lucrécia ((mediadora, falando de outro mediador)): justamente... em uma conversa com o ((nome verdadeiro do mediador Francisco)) ele contou que algumas correções que a parceira de italiano ((nome da parceira)) fazia em relação ao italiano dele ele só vinha a aprender efetivamente quando ele se esforçava em usar aquela situação aprendida em diferentes contextos... então em e-mail ele se esforçava em usar aquela experiência... aquela frase em que ele foi corrigido ou aquele vocábulo... não sei... pra tentar usar sempre em outros contextos pra se forçar a consolidar aquela aprendizagem (M3.2, linhas 21 – 28)

Finalmente, após lembrar as informações contextuais deste estudo, posso retomar a análise e oferecer, aos educadores e aprendizes interessados nesta tese, reflexões plausíveis sobre como, nas sessões de mediação estudadas, na língua, na troca de ideias e nos relatos de experiência, depreendemos a plasticidades das tentativas de se ancorar ou fixar as identidades culturais.

4.3.1 Identidades culturais em sessões de mediação: caso 1

No caso 1, identifiquei 7 excertos como deflagradores dos indícios de identidades culturais enunciativamente marcados ao longo das sessões de mediação. Nos excertos destacados do caso 1, ficam evidentes (a) os *estranhamentos* relatados pelos interagentes brasileiros, causados pelo contato com seus parceiros alemães (ou pela mediadora alemã, acerca dos brasileiros); (b) as *generalizações*, marcadas textualmente pelo uso de expressões como “a gente”, “nós”, “alguns brasileiros”, “outro brasileiro”; (c) as *oposições* entre um “aqui” (Brasil) e um “lá” (Alemanha), marcando o peso das diferenças na composição das identidades.

Tais indícios foram separados em três categorias (*a*, *b* e *c*) apenas por questões de estruturação da análise, sendo que em muitos excertos *estranhamentos*, *generalizações* e *oposições* se encontram entrelaçados sem que seja possível destacar a sobreposição de um aspecto com relação aos demais, conforme poderá ser demonstrado a seguir:

4.3.1.1 Excerto 1: Queres me encontrar quando?

Neste primeiro excerto, temos evidência do *estranhamento* das interagentes brasileiras com relação à conjugação verbal utilizada por uma parceira alemã em mensagem de correio eletrônico, na qual o verbo *querer* é usado na segunda pessoa do singular do presente do indicativo.

Esse estranhamento demonstra que na concepção dessas interagentes o modo verbal em questão *não reflete* a realidade dos falantes brasileiros, *é diferente* dessa realidade, mas refletiria a dos falantes portugueses, o que indica um dos nuances da estreita relação entre *língua e identidade*:

Aline: bom... eu recebi um e-mail da clara ((nome fictício da mediadora))... apresentando a minha parceira e aí mandei um e-mail pra ela ((interagente alemã))... e ela me respondeu e eu destaquei que achei curioso porque ela fala assim **queres** me encontrar quando?

Nina: AH... ela fala o português de Portugal

Aline: ela: ela faz o português/

Lena: /porque a gente nem usa... né?

((voz não identificada)) **é quase português de Portugal**

Aline: É: a gente fala assim **ah quando você quer ir?** Eh... então... eu achei muito engraçado ela falando **queres me encontrar amanhã** ... eh:: ... eh... eu achei engraçado isso... então a gente só trocou e-mail até agora e semana que vem a gente vai ter a primeira sessão (M1.1, linhas 12 – 29).

Além da questão do *estranhamento*, emerge também o uso da expressão “a gente” em “porque **a gente** nem usa... né?”. Essa generalização, na qual a expressão “a gente” pode ser substituída paradigmaticamente por “nós brasileiros”, evidencia que a escolha da parceira alemã teve sua pretensa “legitimidade” maculada, ou desestabilizada.

Afinal, embora adequada nas gramáticas normativas, podemos depreender pelo excerto que *para as interagentes envolvidas* esse tipo de conjugação (queres) seria inadequada, pelo menos em interações subsidiadas por *webtools* (e-mail), nas quais acontecem trocas de textos que envolvem jovens universitários brasileiros.

Outro excerto de características semelhantes:

Maria: Aí ele perguntou para mim... Você gosta de **telenovelas**? Uma coisa que **a gente** nem fala (M1.2, linhas 523 – 524).

Nesse segundo excerto, há a recorrência dos indícios deflagrados pela interpretação do excerto 1, mas desta vez a percepção de inadequação emerge pelo uso da expressão “telenovela”, visto que, segundo a interagente Maria, em conformidade com seu parâmetro imaginado, a expressão “novela” seria mais adequada, por ser a expressão mais usada pelos brasileiros.

No terceiro excerto, apresentado a seguir, há mais uma evidência de generalização e uso da expressão “a gente”:

Franciele: eu nunca combinei assim com a minha parceira também antes da sessão... mas eu sinto que a gente faz a correção... e tanto: e eu acho que ela faz isso de mim também porque eu faço com ela é: dentro do que: SABE não fica compreensível... não fica sabe CORRETO do que ela tá falando... se eu compreendi o que ela falou mesmo com erro eu não vou corrigir... **porque se ela tivesse conversando com uma outra pessoa no Brasil... a pessoa também compreenderia...** então vou corrigir aquilo que vai atrapalhar (M1.3, linhas 407 – 412).

Nesse terceiro excerto temos noção da interferência que essa possibilidade de generalização, ou seja, esse *espectro cultural* que se cria sobre *uma brasilidade imaginada como internamente homogênea*, ou sobre uma *identidade brasileira*, pode ter nas estratégias de oferta de insumo linguístico em interações de teletandem.

Esse *espectro de identidade cultural* com o qual estamos tendo contado graças às reflexões compartilhadas entre interagentes e mediadora, no caso 1, evidencia que aquilo que

imaginamos como *essencialmente brasileiro* (como dizer *novela*, ao invés de *telenovela*), mesmo que de fato não o seja, não apenas interfere, mas possibilita, é subjacente à, engendra ou mesmo materializa algumas de nossas práticas sociais.

Em outras palavras, as generalizações *marcam* uma homogeneidade interna (pois apagam as diferenças inconvenientes, como em: se ela estivesse conversando com outro brasileiro é certo que seria igualmente compreendida) e uma heterogeneidade (salientam as diferenças que convêm, ou como se infere a partir da afirmação destacada: ela seria compreendida por que não é brasileira como nós, assim, teria certa licença para cometer certos deslizes) com relação aos elementos externos àquilo que é tido como representativo de uma cultura, essas marcações são *iterações verbais* que tentam *fixar ou ancorar* elementos que seriam “denotativos” de uma identidade cultural.

4.3.1.2 Excerto 4: mas aqui é muito beijo

No quarto excerto, temos a mediadora (Clara) se colocando enquanto alemã acerca da inadequação da presença dos cordiais *beijos* brasileiros em despedidas presentes em mensagens de correio eletrônico:

Clara ((mediadora)): assim... isso realmente é uma coisa interessante porque realmente a gente não manda raramente você manda beijos assim... por exemplo... eu... minha irmã me escreveu que ela estava super triste aí eu NOSSA muitos beijos para você... aí eu mando SIM para amigas também... mas para meninos... você assim na Alemanha mesmo sendo seu amigo você não manda beijos senão for para o seu namorado né. ... EH ((interjeição))

Leandra: mas aqui é muito beijo

Lena: Muito beijo MESMO

Maria: É: tipo... aí então aí... pra mim já entra em choque esse negócio de ... de cultura... por isso eu não mando ... porque às vezes a gente pode ser malvisto não uma coisa...tudo bem poderia também entender AH ((interjeição)) ela é brasileira

Lena: ((incompreensível))

Maria: mas talvez... mas até o alemão que estava aqui... tipo... ele falou para mim uma vez ele falou **vocês brasileiras são TODAS ... vocês vão abraçando e beijando todo mundo...** era preconceito (M1.2, linhas 761 – 784).

Novamente, manifestam-se indícios de generalização (*a gente*, como forma de pronunciamento em nome de uma cultura), desta vez, banindo os beijos das mensagens de e-mails (cartas), sobretudo quando essas mensagens são trocadas entre pares que se identificam

como gêneros distintos (mesmo sendo seu amigo [homem heterossexual] você [mulher heterossexual] não manda beijos senão for para o seu namorado [homem heterossexual] né?).

Todavia, desta vez, não apenas as escolhas lexicais ou de conjugação verbal entram em jogo, mas (a) a materialidade do gênero textual debatido pelas interagentes (carta) e sua relação com (b) a representação de uma identidade cultural (cartas veiculadas por e-mail a alemães por brasileiros ou por outros alemães *não* podem ser terminadas com a expressão “beijos”).

Assim, algumas práticas sociais, textualmente materializadas (cabíveis nesse suporte de gêneros textuais que é o correio eletrônico) *são reguladas por, ou se relacionam com, ou ainda, materializam* identidades culturais, porque essas práticas textuais são engendradas pela comunidade que as sustenta, e como não dizer, que age *coercivamente* nesses contextos virtuais.

Também, nesse excerto, a presença da expressão “aqui”, referindo-se ao Brasil e às práticas sociais brasileiras, é encontrada e essa expressão marca uma oposição à Alemanha, aos costumes alemães, que seriam representados antagonicamente como um “lá” elíptico.

Essa leitura dicotômica (*aqui e lá, alemães e brasileiros, brasileiros e portugueses*), por sua vez, evoca uma *postura essencialista* perante a relação entre as *culturas* e as *identidades* em jogo nessas sessões de mediação.

A evocação das *diferenças* no âmbito cultural sinaliza alguns momentos de posicionamento enunciativo dos colaboradores, momentos esses que podem ser considerados performáticos (BUTLER, 1999), visto que esses posicionamentos (ou performances) revelam uma aura etnocêntrica embutida nas escolhas feitas pelos colaboradores, sejam elas lexicais ou de materialização de gêneros textuais, por exemplo. Essa valoração se refere à ilusão de *autenticidade*, ou de *legitimidade* de uma dada cultura ou povo e, com base nessa ilusão, os participantes deste estudo ancoram suas subjetividades em algum elemento que possa remeter à ideia de identidade cultural.

Outros exemplos de oposição (aqui e lá) são encontrados nos **excertos 5 e 6**, a seguir:

Excerto 5

Ana Maria: minha primeira parceira... a gente fazia muito isso porque ela queria mais aprender mais a gramática do que falar... quer dizer... não foi isso... porque ela já falava muito bem... ela já esteve em Portugal e também tinha bastante sotaque de português de Portugal... mas ela falava muito... e ela mandava texto... a gente fez tarefas... ehm... e eu mandava pra ela

exercícios de português... a gente corrigia... aí eu explicava... porque essa era mais a intenção a gente trocava textos... agora... nas duas últimas... elas queriam praticar mais só a fala... então: eu acabei ensinando isso... desenvolvendo outras coisas... como a ((nome de colega))... ela pegava livros... um livro de contos infantis e falava... olha... esse livro aqui... sabe... desenvolvia esse tipo de coisa... e com a minha última parceira... a gente desenvolveu isso... porque ela... mas a gente sentou para conversar... e a gente simplesmente começou a conversar... ah... meu final de semana foi assim... ah... eu fiz isso... olha... aconteceu isso! ai você acabou de trocando experiências... como... ela falou da nossa despedida de solteira aqui... que as mulheres jogam porcelana... ((trecho incompreensível)) fiquei curiosa... por que? né? daí ela falou que traz sorte... né. aí eu falei que aqui também tem tinha algumas coisas... que não eram assim. e a gente conversou sobre **como é o casamento lá... como é o casamento aqui...** só que a gente não tinha assim... a gente ficou conversando e foi mudando os assuntos. é... ia fluindo assim. agora... com essas coisas de texto... foi mesmo só com a primeira... mas foi legal também! se aprende bastante (M1.3, linhas 476 – 492).

Excerto 6

Maria: ele... por exemplo... ele pediu semana passada quando entramos na parte de português ele falou assim agora você vai me explicar CARA eu fiquei meio assim ali na cabine... **como são os os os jogos de futebol do Brasil?** como que é? E eu, ah, então você está preparado para ouvir ne? ... Aí fui explicando tudo pra ele... porque a gente já tinha falado em alemão de *Nürnberg* que é o time que ele torce... e **aí depois ele queria saber como que era no Brasil** então eu expliquei bem devagar mas ele conseguiu me entender... como era TUDO... classificação... times... (M1.6, linhas 242 - 250)

Os exemplos supracitados foram apresentados com o intuito de ilustrar com outras recorrências a marcação da diferença entre culturas de forma dicotomizadora, segundo a qual, presume-se, mesmo que de modo inconsciente, traços de homogeneidade interna em cada cultura dita nacional e de heterogeneidade entre as culturas de países diversos.

Cabe ressaltar que conforme Welsch (1999) nossas concepções de *cultura* podem funcionar como conceitos operatórios, ou seja, a forma como entendemos cultura influencia nossa vida cultural.

Em nosso percurso de análise temos (a) indícios da vivência e, por meio do estudo desses indícios, somos capazes de apreender (b) indícios das tentativas de fixação das identidades culturais emergentes das reflexões compartilhadas pelo grupo focado.

Os indícios referentes à identidade cultural (ou melhor, aos seus espectros) que emergiram até o presente momento indicam uma visão marcada por uma percepção das identidades culturais como reflexo ou decorrência de culturas internamente homogêneas e

distintas entre si, o que remonta às ideologias eurocêntricas que nortearam por muito tempo os estudos antropológicos e culturais.

4.3.1.3 Excerto 7: para a gente isso já é a coisa mais estranha do mundo... o que é mandar um beijo para você

O **excerto** a seguir traz a continuação do debate evidenciado nos **excertos 4, 5, e 6**, evidenciando a complexidade dessa discussão:

Clara ((mediadora)): É... e então o que é interessante é quando uma eh: quando a minha parceira escreveu em alemão um e-mail e depois escreveu *küsse* ((nome da parceira de Clara)). só que escrevendo *küsse* em alemão aí isso realmente parece um pouco estranho... se ela tivesse escrito beijos... bom eu agora já estou acostumada né... mas mesmo assim quando uma brasileira escrevendo ok né quer... eh escreve *liebe* clara depois blablabla aqui e escreve em português... depois *küsse* fulana né: aí eu sempre fico um pouco ah... em alemão ... né? especialmente quando a gente não é muito amiga você não escreve *küsse* claro eu sei que é uma brasileira que queria escrever em alemão por isso beijos... ah legal... isso é *küsse* em alemão... CONHEÇO ESSA PALAVRA... mas culturalmente... hum...:

Maria: é alguma coisa que não sei se isso é comum... que a gente viu já assim ((ruído)) deve ter sido no passado... mas ((incompreensível)) e-mails tipo amigas ou entre amigos homens... mandando tipo seu não sei o que

Lena: *dein* ((*dein* significando *seu*))

Maria: para a gente isso soa a coisa mais estranha do mundo

Leandra: isso é o puro romantismo ((incompreensível)) colocando *sua*
Leandra... NOSSA isso quer dizer que você quer ficar com a pessoa a vida inteira... para CASAMENTO

Maria: para a gente isso já é a coisa mais estranha do mundo... o que é mandar um beijo para você etc

Clara ((mediadora)): só que acho que isso ta mudando um pouco... realmente... verdade né. assim... acho que... quando eu escrevo uma carta de verdade eu até escrevo *liebe* ((Caro)) nenene e depois *dein* ((*sua*)) Clara... mas no e-mail... realmente... é *liebe grüsse viele grüsse* ((com amor, os cumprimentos))... *bis später* ((até breve))... alguma coisa assim... mas é... sim... é interessante... mas esses... por exemplo... também são temas muito legais de conversar com o parceiro de teletandem. né? tipo falando sobre esses essas/

Maria: /diferenças culturais (M1.3, linhas 729 - 832).

A literatura que apoia o horizonte interpretativo da presente análise aponta para a necessidade de se *transpor posturas essencialistas sobre cultura e identidade cultural*, baseada na ideia de que nossas concepções sobre cultura exercem *ação operatória*, ou seja, influenciam nosso modo de se relacionar com aqueles que identificamos como nossos semelhantes ou nossos *outros culturais*.

Não sabemos ao certo qual a abrangência da aprendizagem cultural que pode ser vivida em interações de Teletandem, sobretudo devido às limitações desse contexto, marcado pelas possibilidades que envolvem uma dupla de interagentes que se reconhecem como proficientes em línguas distintas e, muitas vezes, como representantes de culturas diferentes. No entanto, o sétimo excerto traz um indício de *um tipo de aprendizagem cultural possível* em interações de Teletandem.

Ao dizer: **“só que acho que isso ta mudando um pouco... realmente... verdade né assim... acho que... quando eu escrevo uma carta de verdade eu até escrevo *liebe* ((caro, pronome de tratamento)) nenene e depois *dein* ((sua)) Clara... mas no e-mail...”**, a mediadora Clara, que se posiciona como uma representante da cultura alemã *legítima*, uma vez que é nativa, questiona as próprias práticas sociais (a forma como materializa o gênero carta no suporte correio eletrônico) face ao debate engendrado na sessão de mediação sobre as interações e os primeiros contatos entre os pares interagentes.

Possivelmente, *questionar-se, desnaturalizar seu olhar sobre o que você imagina ser sua cultura e as práticas sociais que a materializam*, seja a aprendizagem cultural *possível* em interações de teletandem.

No sétimo excerto, essa aprendizagem enunciada pela professora-mediadora é compartilhada por ela com os alunos interagentes, materializando-se como *aprendizagem de todos* pela reflexão compartilhada dentro de uma sessão de mediação da aprendizagem.

Esse processo de desnaturalização do nosso olhar, em sua complexidade, emerge da única semelhança possível na relação entre pessoas que se pensam como representantes de culturas distintas: *a diferença* (“para a gente isso já é a coisa mais estranha do mundo... o que é mandar um beijo para você”).

A dicotomia que *evocava uma postura essencialista* de contraposição das culturas no excerto 4 (bem como nos excertos 5 e 6), por supor uma homogeneidade cultural interna aos grupos sociais em questão, aparece, no excerto 7, concomitantemente como *elemento de propulsão da desnaturalização* acerca das próprias práticas sociais que materializam uma dada cultura.

Baseando-me na complexidade deflagrada pelos indícios enfatizados, pergunto: caso não existissem as mediações, seriam os aprendizes ou seriam os mediadores capazes de vivenciar esse tipo de aprendizagem *emancipadora* (que proporciona o estranhamento sobre si mesmo) ou ficariam esses aprendizes presos a uma experiência *embrutecedora* (calcada em

posturas etnocêntricas, essencialistas, que marcam a falta de legitimidade do outro ao enveredar pela cultura que represento como minha)⁴⁷?

Embora esta tese não traga a resposta para essa pergunta, não há como ignorar o peso que as sessões de mediação podem ter para a aprendizagem em Teletandem, dada a evidência destacada pelo **excerto 7**.

É preciso salientar que o caso estudado neste momento (caso 1) é o único que conta com a presença de uma mediadora estrangeira, falante nativa da língua-alvo dos colaboradores de pesquisa (alemão). Mas seria essa característica *determinística* para a aprendizagem cultural do grupo em questão?⁴⁸

Não tenho respostas para as perguntas que suscito, mas as compartilho por serem válidas para que pensemos a formação docente e a educação para se relacionar com outros povos, sobretudo em contextos que envolvam tecnologias de interação multimodais como o Teletandem.

4.3.2 Síntese desta etapa da análise do caso 1

Com a análise dos indícios referentes ao caso 1, foi possível entrar em contato com nuances da identidade cultural dos participantes de pesquisa, sobretudo porque certos modos enunciativos de significação dessa identidade produzidos nas trocas de experiências, bem como nas reflexões compartilhadas, foram deflagrados *performativamente* (Pennycook, 2007, p. 58).

A análise também foi capaz de salientar uma das formas segundo as quais a aprendizagem cultural em teletandem pode se manifestar: pelo *estranhamento* das concepções essencialistas que temos acerca de nós mesmos, de nossa identidade cultural, ao possibilitar que em certas situações sejamos interpelados e estranhemos as práticas nas quais irrefletidamente ancoramos nossas representações de identidade (alemães não mandam beijos em cartas, ou terminam suas cartas com o uso do pronome possessivo, sua/seu, como na expressão “*de sua Clara*”).

Contudo, manifestações de percepções essencialistas (que chamei anteriormente de *espectro de identidade cultural imaginada e internamente homogênea*) são recorrentes e merecem nossas atenções, sobretudo porque nos fazem refletir sobre o desafio de se educar

⁴⁷ Utilizo as expressões emancipador e embrutecedor com base na obra de Rancière (2007).

⁴⁸ Talvez, alegue o leitor deste estudo, que perguntas deste tipo e neste momento do texto não caibam no corpo de uma tese. Embora eu respeite as colocações, acredito que as perguntas têm caráter propulsor de reflexão e por isso eu decido mantê-las.

para a relação entre povos que se identificam como pertencentes a culturas distintas em contextos semelhantes aos estudados.

Ressalto que esta síntese é preliminar e diz respeito apenas ao recorte de dados referentes ao caso 1, assim, uma visão mais ampla sobre identidade cultural em sessões de mediação será possível após refletirmos sobre o que é possível aprender a partir da análise dos três casos enfocados nesta tese.

Reitero ainda que os dados apontam para o que chamei de tentativas de fixação de elementos que seriam denotativos de uma dada cultura ou identidade cultural, que a diferença permeia os indícios dessas tentativas e que apenas nesse sentido é que se pode supor a pretensa existência de uma identidade cultural.

Destarte, se o leitor da tese tiver como referência uma conceitualização de identidade enquanto essencial e legítima, não há nos dados do caso 1 indícios que ratifiquem ou neguem a existência dessas identidades. Há, no entanto, indícios que apontam para uma leitura das identidades enquanto fabricadas, imaginadas, conflituosas (ver excerto M1.5, linhas 486 – 490, por exemplo), conforme nos é proposto por Woodward (2009), e pelas tentativas enunciativas de se ancorar discursivamente essas identidades enquanto materializações discursivas e performáticas, conforme as reflexões de Butler (1999).

Em sintonia com Woodward (2009), os dados apontam que esse entrelaçamento (ou ancoragem) se dá pela *diferença*, pois a diferença socialmente construída acerca das nacionalidades e das culturas está relacionada com os *estranhamentos*, com os apagamentos que evocamos para consolidar nossas *generalizações* e, também, com as *oposições* entre um “cá” e um “lá” bipolarizados, ou dicotômicos.

Assim, deduzo que as *diferenças* deflagradas são mecanismos de *iterabilidade* (BUTLER, 1999) que permitem a *sustentação* dos espectros ou das sombras das identidades culturais imaginadas, pois *constringem* e *dão vida* a esses espectros.

Saliento que tais mecanismos de iterabilidade, marcados pela necessidade de Clara se afirmar estrangeira (M1.3, linhas 729 – 832; por exemplo), pelas necessidades dos interagentes evocarem as diferenças entre um lá (outro cultural) e um cá, eles/ nós, você/ eu (presentes em quase todo *corpus*), dentre outras estruturas binárias e repletas de dicotomias, **não** se mostram como obsoletas, nem redundantes.

Isto é, **não** são marcações que representam “o mero efeito” de pessoas que nasceram e cresceram dentro de uma determinada nacionalidade (ou cultura), nem como características “naturais” de representantes de um dado país.

Ao contrário disso, são marcas de performances discursivas dessas identidades, ou seja, tais ancoragens são performatizadas porque **não é certo** que um integrante de uma dada cultura possua algo de essencial referente ao seu país de origem, por isso é que cabe ao integrante **proclamar-se discursivamente** como estrangeiro, oposto ao outro e, assim, **atualizar** sua condição de diferente.

Contudo, o que parece resultado de uma diferença é, antes disso, a fabricação performática e discursiva dessa diferença, pois são práticas de ancoragem em indícios ou pistas que retomam quadros (sociais e históricos) de referência capazes de suscitar espectros de identidades culturais.

4.3.3 Identidades culturais em sessões de mediação: caso 2

No caso 2, ao elaborar as categorias analíticas provisórias, foram encontrados 40 excertos dos quais pude depreender possíveis indícios de identidade cultural. Após a redação dos memorandos que possibilitaram uma estruturação mais concisa dos indícios plausíveis, esse número de recorrência caiu, sendo que esta etapa da análise conta com a exploração de 9 excertos.

O leitor da tese poderá constatar que há semelhanças entre os indícios do caso 1, abordado anteriormente, e os indícios do caso 2, que abordarei neste momento, pois no caso 2 também foram depreendidas manifestações de (a) *estranhamentos*; (b) *generalizações sobre nacionalidades*; (c) *e oposições entre um “aqui” (Brasil) e um “lá” (Estados Unidos)*.

Início, a seguir, a análise dos excertos referentes ao caso 2:

4.3.3.1 Excerto 1: na... na... nas SITUAÇÕES... assim... contando as situações... é um pouco diferente... assim. eu SINTO a diferença aí... mas eu não...

O excerto a seguir é o registro de um depoimento complexo, no qual o interagente Alberto expressa certo desconforto e *estranhamento* com relação à sua parceira americana, mas sem conseguir assinalar exatamente o nó górdio que desencadeia essas sensações, alegando apenas que elas têm relação com “jeito”, com “relações” e “situações”:

Francisco ((mediador)): huh huh... quando você fala essa coisa dela não... conseguir saber muito sobre o Brasil. que você quer dizer com isso?

Alberto: ah... não... eu falo da... de algumas... algum jeito... assim... eu não sei explicar muito bem... também... mas... é complicado... é triste ((riso, impressão de desconforto e fala sobreposta à de Francisco))

Francisco((mediador)): vamos tentar... eu ajudo... vai...

Alberto: huh... não sei... algumas... coisas que mais da... do... do tipo de relação... assim... sabe... o que...

Francisco((mediador)): ... tão risível...

Alberto: ... eu não sei... ((dá risadas))

Francisco: ... fala!((insistindo)) é na conversa???

Alberto: na... na... nas SITUAÇÕES... assim... contando as situações... é um pouco diferente... assim. eu SINTO a diferença aí... mas eu não...

Francisco: o que você espera... dessas situações... assim...

Alberto: como assim?

Francisco: o que você espera dela? dessas situações? você fala em lidar com situações...

Alberto: não... não que eu espere alguma coisa. mas... eu... eu consigo perceber que... aqui é um pouco diferente... sabe? huh... aqui é de um outro jeito... e...

Francisco: você promete pensar sobre isso... depois?

Alberto: ((rindo)) prometo! me cobra a semana que vem ((rindo))

Nesse excerto fica evidente que os pressupostos de Alberto (ou seja, ao conviver intimamente com um brasileiro espera-se que o estrangeiro atue de determinada forma ou saiba sobre determinados assuntos) têm estreita relação com o desconforto que ele sente ao perceber o que julga serem as diferenças entre ele e sua parceira.

Não sabemos quais *diferenças* são essas, conforme o excerto, pois nem mesmo Alberto as conseguiu expressar, contudo, sabemos que *as pressuposições estão marcadamente envolvidas nesse processo, como vestígio de um olhar homogeneizante, que fere* o colaborador deste estudo (“mas... é complicado... é triste”, ele diz), tanto quando *sanciona* sua interagente.

Ao pressupor que um estrangeiro deva ter sua atuação modelada pelo contato íntimo com um brasileiro, ou pela estadia no Brasil, Alberto deixa transparecer uma concepção essencialista que anteriormente chamei de *espectro cultural de uma identidade brasileira internamente homogênea*, e atribui a essa concepção a ideia de que esse espectro fantasmagórico e mutante, uma vez que assume os contornos que lhe são *imaginados* ou que lhe são *ideologicamente convenientes*, deva ser incorporado, transmitido como um vírus, para aqueles que entram em contato conosco.

O excerto 2, já abordado neste estudo e reapresentado a seguir, traz em si recorrências claras dos mesmos indícios deflagrados no excerto 1:

Akemi: huh... foi boa... a gente... acho que... essas últimas sessões... essa e a última foram bem... evoluíram mais do que as outras a gente está falando sobre vários assuntos não só ligados ao que você fez no dia... o que você faz... e a gente discutiu: o ensino lá da faculdade lá e aqui que é bem diferente... e aí ele veio falar que... lá eles fazem esses quatro anos antes de fazer alguma coisa específica e eles comentam que... eles preparam os... americanos para terem conversas curtas eles conseguem manter uma conversa e que... você não sabe profundamente você não conhece as pessoas TÃO profundos os segredos mas você consegue conversar com ela ((pausa longa)) **e: eu achei uma coisa... meio perversa, isso... da cultura americana...** e ele já não acha tanto, acho que essa **diferença de cultura...**

Francisco ((mediador)): Você falou isso prá ele?

Akemi: Falei.

Francisco: Hum...

Akemi: ... eu falei que eu achava huh... perversa... E ele não concordou. Ele falou que... talvez mas não... talvez seja um modo que eu entendi que não, que eles só tenham essas... relações meio superficiais eles têm um outro lado também mas com... eles não são fáceis de... transpor essa barreira (M2.3, linhas 51 – 68).

No segundo excerto, além da oposição *aqui/ lá* (“o ensino lá da faculdade lá e aqui que é bem diferente”), também há a materialização de um *estranhamento*, desta vez quanto ao fato de que existe uma preparação para que os interagentes estadunidenses consigam se relacionar com seus pares brasileiros sem que exponham excessivamente sua vida pessoal.

Apesar de ser um caso isolado, afinal, pelo relato de Akemi ficamos sabendo apenas que essa é uma prática do grupo estadunidense com o qual os alunos do caso 2 estão em contato, esse *estranhamento* causa profundo *desconforto* em nossa colaboradora e leva a aprendiz a generalizar *o evento* como “uma coisa(...) perversa (...) *da cultura americana*”.

Em momento anterior, esse mesmo excerto foi utilizado como deflagrador de indícios de que o termo cultura é significado pelos participantes deste estudo como “*termômetro da normalidade cultural*”, ou seja, pressupõe-se *um padrão para o aceitável*, evoca-se uma *norma imaginada* e, dessa *norma*, presume-se a necessidade de uma *sanção* (qualificar a cultura americana como perversa).

Ressalto agora que essa interpretação dialoga com a percepção de que *existem espectros de identidades culturais imaginados de homogeneidade interna das culturas*, percebidas sob o recorte da nacionalidade (cultura brasileira, cultura americana), mas, desta vez, o espectro refere-se à cultura alheia e materializa *o caráter operatório* de uma percepção *essencialista de cultura* (WELSCH, 1999).

O terceiro excerto, apresentado a seguir, traz outra evidência de *estranhamento*:

Flavia: então... eu estava falando com ela sobre séries... *csi* ((*Crime Scene Investigation*, conhecida série televisiva americana))... ela também gosta... eu também... daí eu comecei falar para ela Agatha Christie ((*Dame Agatha Mary Clarissa Christie*, conhecida autora britânica)) ela NÃO CONHECIA... eu fiquei muito admirada disso! aí... eu comecei a falar para ela ler... indiquei... ela parece que gostou. ficou bem... interessada. e nós... hoje... nós... ((incompreensível)) falando de séries... que passam lá... que eu gosto e ela também e ela... assim... ADOROU assim... porque ela... ela fala bastante... ela fala bem mais do que eu... ela domina a conversa mas... eu puxei o assunto... (M2.6, linhas 224 – 228)

Estranhar o fato de uma falante nativa de inglês não conhecer uma autora consagrada pelos romances policiais publicados nessa língua é consequência de uma generalização: a de que os falantes da língua inglesa deveriam conhecer a obra de Agatha Mary Clarissa Christie.

Esse exemplo deixa claro que ao ressaltar a presença de estranhamentos e de generalizações, não estou definindo cada um desses indícios como categorias distintas, nem opostas, mas, mais especificamente, estou tentando exemplificar que essas manifestações podem ser apreendidas do material documentário analisado e que, embora entrelaçadas podem ser destacadas para fim de elucidação das características do fenômeno estudado.

4.3.3.2 Excerto 4: num país onde ele achou que JAMAIS alguém se preocuparia com isso...

O quarto excerto, também já abordado neste estudo, traz um exemplo de *generalização e de estranhamento*, no qual também há evidências daquilo que chamo de *espectros de identidade cultural*:

Laura: Ah... hoje o meu parceiro disse que se surpreendeu... por que ele estava andando por um shopping...uma loja grande né lá na cidade onde ele está e ele encontrou uma máquina de fazer um tipo de pão muito específico da Venezuela que é um tipo de pão que ele come lá na casa dos pais e tal... e ele ficou muito feliz por encontrar aquele tipo de equipamento **num país onde ele achou que JAMAIS alguém se preocuparia com isso...com esse tipo de necessidade...** M2.1, linhas 112 – 115)

Desta vez, o estranhamento evidencia uma representação pessoal (do parceiro de Laura, um venezuelano) acerca de uma generalização textualmente marcada *sobre as coisas com as quais representantes da cultura estadunidense não se importariam* (as necessidades de alimentares de um venezuelano singular). Embora essa generalização seja igualmente

homogeneizante (mais uma materialização de nosso espectro), *ela é desconstruída* pela vivência no país estrangeiro.

É importante ressaltar que essa desconstrução foi compartilhada pelo interagente venezuelano com sua parceira brasileira (Laura), o que nos traz mais uma evidência de possibilidade de aprendizagem cultural em Teletandem: *a possibilidade de se compartilhar a desconstrução de espectros homogeneizantes sobre a cultura alheia.*

O quinto excerto, apresentado a seguir, também traz exemplo de *generalização*:

Marcelo: (...) e: uma outra coisa que eu achei muito interessante que ele falou... é que **nós... brasileiros... estamos acabando com a conjugação dos verbos...** porque a gente pega uma palavra que significa plural... que é o **a gente...** e coloca um verbo no singular. Ele falou que isso está acabando com ele... que ele não sabe... huh... que ele vai prá... prá faculdade aprender português... aí ensinam umas regras pra ele e quando ele vai ver não é aquilo... na prática... é OUTRA coisa! (M2.6, linhas 36 – 40)

Essa generalização evoca o que Marcos Bagno (2002, pp. 14 – 23) define como seus dois primeiros *mitos do preconceito linguístico*: (1) o de que a língua portuguesa falada no Brasil apresente surpreendente unidade (trata-se de um mito, pois ignora a diversidade do português falado em nosso país); e, (2) o mito de que o povo brasileiro está destruindo a língua portuguesa (trata-se de um mito, pois é baseado em concepções preconceituosas e colonialistas que equivalem a língua portuguesa falada no Brasil à gramática normativa, baseada normalmente no português de Portugal, na *língua de Camões*).

Ao retomar esses mitos, a fala generalizante reportada por Marcelo evidencia mais uma vez a presença de concepções essencialistas que remetem à identidade cultural e o caráter operatório dessas concepções, descrito por Welsch (1999) como uma característica perigosa, uma vez que essas concepções marginalizam o povo brasileiro e o desapropriam da língua oficial de seu país.

O sexto excerto, a seguir, traz a fala da colaboradora Maria sobre a marginalização de gêneros musicais negros (rap e funk) no interior paulista (e no Brasil) e marca a recorrente leitura feita neste estudo sobre o sentido depreendido nas generalizações deflagradas pela busca por indícios textuais de alguma identidade cultural:

Maria: ah... eu falei... por exemplo a questão do... a gente começou a falar de rap ((gênero musical marcado pela presença de poesia surgido no final do século XX em comunidades negras americanas)) aí eu falei que aqui... por exemplo... pelo menos aqui no interior... rap tem uma conotação mais de música: marginalizada... ela disse que lá também... funk ((gênero musical

que emergiu na segunda metade do século XX, em comunidades negras estadunidenses)) também, uma coisa meio... assim tem uma... coisa mais pejorativa... mas... não chega a ser um TABU huh... INCOMODO assim... uma coisa... uma pedra no sapato

Francisco((mediador)): para você? ou para outras pessoas?

Maria: nã... eu acho que... ah eu acho que... prá gente assim... né? pela... pela nossa forma de ver as coisas... aí de repente...

Francisco: a gente quem?

Maria: ... gente: enquanto...

Francisco: ... ((incompreensível)) Teletandem?

Maria: huh huh...

Francisco: ((incompreensível))

Maria: ah... a gente... sei lá.. brasileiro... não sei... nas formas de ver as coisas... de repente uma visão preconceituosa né? de achar que rap é música de marginal... né? de repente... mais interior assim não sei... prá gente é isso assim... (M2.7, linhas 267 – 288)

Ao pontuar que para o brasileiro o rap e o funk são gêneros musicais marginalizados, a interagente exclui de seu discurso o grande contingente de pessoas que se identificam com esses gêneros musicais e reitera discursivamente a segregação racial que permeia o universo da música, com seus ritmos brancos contrapostos aos ritmos negros.

Mais que isso, Maria ancora o *espectro de sua identidade brasileira imaginada* nesse estado de segregação, apesar de sua tentativa eufêmica de amenizar a marcação da discriminação em sua fala, quando diz “*de repente* uma visão preconceituosa”. Esse excerto traz também indício da relação entre (a) as tentativas de ancoragem da identidade cultural, pela generalização, e (b) o “combustível ideológico” que alimenta a movimentação, a dinâmica, dessas tentativas de fixação.

4.3.3.3 Excertos 7, 8 e 9: a gente falou um pouco sobre o natal que é totalmente igual... lá... a mesma coisa...

Os excertos a seguir, excerto 7, 8 e 9, trazem evidências da *marcação* e do *apagamento* das diferenças sobre o natal brasileiro e o natal norte americano (o que retoma a oposição entre *cá* e *lá*) como indícios deflagradores das identidades culturais em jogo nas sessões de mediação do caso 2:

Excerto 7

Francisco ((mediador)): hum hum... tá. tem mais algum tema cultural que apareceu aí e que vocês acharam interessante e gostaria de contar? tem

várias pessoas que não falaram ainda... não abriram a boca... mas ((incompreensível)).

Alberto: a gente falou um pouco sobre o natal que é totalmente igual... lá... a mesma coisa... falamos um pouco... também... com relação ao dia da independência. como é feito aqui... como é feito lá. e... a gente descobriu que um monte de feriado que tem aqui... o... equivalente lá é praticamente igual. não muda muito.

Francisco: vocês falaram... então... de feriados e de festas... ou coisa assim...

Alberto: é... comemorações. ((incompreensível)) só que o natal é...

Francisco: ... é completamente igual... huh... como é que pode ocorrer? que seja quase completamente igual... se nós estamos em um país tropical... e lá tá num país... huh... lá... mais/ ((lá é)) mais frio... como é que... como é que você achou TÃO igual assim?

Alberto: por ser... huh... por ser uma tradição... eu acho que..... de fundo religioso... então... vai ser parecido em todo lugar onde se comemore o natal mesmo. (M2.1, linhas 136 – 152)

Excerto 8

Akemi: ah... o que eu percebi... assim... hoje... é que eu... no começo... eu já... desde as primeiras interações eu já corrigia bastante... falando da pronúncia dele... eu corrigia e ele não corrigia! e... assim... de um tempo para cá... eu percebi que ele corrigia... assim... a minha pronúncia... eu acho que ele se sentiu à vontade para corrigir e a gente conversou... eu estou vendo uma reportagem que as decorações de natal... assim... num shopping... em sp... eles fizeram... não aquela coisa com NEVE... com PAPAÍ NOEL com neve **eles fizeram um papai noel com uma A-RA-RA... assim... com umas coisas típicas brasileiras... daí eu falei para ele... nossa... ele achou muito engraçado... começou a rir... e ele fal/ ah... legal... né... não tem nada a ver colocar neve no Brasil** e tal... daí ele falou que eles estavam aprendendo sobre músicas sertanejas daí... ele perguntou assim no Brasil inteiro ouvia música sertaneja daí eu falei assim ((suspiro)) NÃO... depende da região... eu falei que no nosso estado... a gente ouve bastante mas... eu fui para o norte... lá é bem comum forró... daí... eu falei aquele mito... não sei se é mito ou é verdade... que o forró pode variar da... de ser uma variação... daí... heh... do... da influência americana... né? for all...(M2.6, linhas 146 – 160)

Excerto 9

Francisco ((mediador)): eu acho que... por exemplo... O NATAL... não é igual ao natal americano né? ... mas... huh... eu não sei até... é que vocês nunca viram o natal americano ((FALAS INCOMPREENSÍVEIS))

Flávia: ... ela falou assim... ah... nem imagino natal no verão! aí... eu falei assim olha... os enfeites são iguais! ela falou COMO ASSIM... são iguais? os enfeites? olha... **a gente coloca a árvore... dentro da nossa casa... uma árvore... de plástico... diferente da que a gente corta e compra... mas... a gente tem um boneco de neve... Ela... NO VERÃO? aí eu É! um boneco de neve! a gente tem um boneco de neve no... no verão!** A gente coloca... na parte da casa... a gente não tem essa COMPETIÇÃO de... quem... enfeita melhor a casa... porque a gente não enfeita tanto prá fora é mais... DENTRO... depende que... as pessoas agora estão morando muito em

apartamento... então... em São Paulo vai ser difícil... você... tirando a Paulista... ver um... um prédio enfeitado todo por fora... e ela AH... então... o que vocês comem? **O peru é... é igual... o resto é diferente!**

Francisco ((mediador)): Você se esqueceu de dizer para ele que a gente pinta de branco... a janela... assim... para dar impressão que é neve

Flávia É! eu falei assim... que... huh... é... em alguns lugares da minha cidade... quando tem enfeitado... heh... eles jogam bolinha de sabão... para parecer neve heh... **tem uma máquina de bolinha de sabão e você passa... parece neve que está caindo... e aquele sol... de quase quarenta graus em cima da tua cabeça ((RISO)) (M2.7, linhas 395 – 410)**

Nesses excertos é interessante notar que o natal brasileiro (“cópia”) é pensado em comparação ao natal estadunidense (“original”), no excerto 7 como “totalmente igual” (ou “evento de motivação religiosa”), no excerto 8 como com peculiaridades na decoração (há uma arara e um Papai Noel com ares mais tropicais) e no excerto 9 com essas semelhanças exacerbadas ironicamente a ponto de evidenciarem a grande diferença que a ilusão do igual mascara: a de que do lado estadunidense temos o sonho do modo de vida capitalista ideal, o *american way of life*, que ainda persiste, e do lado brasileiro temos a imposição da cópia e a submissão ideológica (e se temos as araras, elas servem mais para aproximar de nós a representação persistente do Papai Noel, como o açúcar para disfarçar o amargo do remédio, do que para marcar uma forma de protesto ou subversão consciente).

Se a *diferença* anteriormente marcava manifestações essencialistas de identidade, a ilusão de seu apagamento marcada no excerto 9 reflete a percepção de um estado de dominação ideológica, mesmo que esse apagamento tenha sido relativizado após a problematização feita pelo professor-mediador (então... vai ser parecido **em todo lugar** onde se comemore o natal mesmo).

A *diferença* aparece como indício poderoso de reiteração das relações de dominação entre culturas, como *ferramenta simbólica a favor dessa dominação*, mas ao mesmo tempo como *brecha capaz de desestabilizar a alienação imposta pela ideologia dominante* quando emerge pela ironia (“o peru é igual... mas o resto é diferente”).

As bolhas de sabão (M2.7, linhas 395 – 410) não são neve, mas são utilizadas com a intenção de imitar a neve, assim como as janelas pintadas de branco e a árvore que se usa no Brasil que é de plástico, porque neve e pinheiro no natal são uma necessidade imposta (por dinâmicas sociais que envolvem mídia, consumo e dominação) e essa necessidade traça as evidências ou as sombras de nossa alienação, bem como os vestígios da relação entre (a) nossas tentativas de ancorar nossa identidade cultural imaginada (*é igual, mas diferente*) e (b) a ideologia que as movimenta.

4.3.4 Síntese desta etapa da análise do caso 2

Com a análise dos indícios do caso 2, não apenas constatei que prevalecem nos dados materializações de concepções essencialistas das identidades culturais, mas também pude depreender outras características do papel exercido pelas *diferenças* evocadas na constituição dessas identidades: como *marcador de um estado de dominação ideológica* e, ao mesmo tempo, como *brecha capaz de desestabilizar a alienação imposta pela ideologia dominante, quando contestada pela ironia*.

Cabe ressaltar que os indícios *de oposição, estranhamento e generalização* estão a serviço da evocação das *diferenças*, as quais não apenas ancoram nossas *identidades culturais*, mas evidenciam os matizes da nossa *alienação*. Assim, mostram-se, concomitantemente, como *brecha* capaz de deflagrar os mecanismos ideológicos que distorcem (ou moldam sem que tenhamos consciência disso, dado que nos *interpelam*) nossas percepções do mundo e de nós mesmos.

Enfim, os indícios deflagrados ao longo desta etapa da análise mostram-se como tentativas de marcação de identidades culturais (de ancoragem em diferenças que possam assinalar quem somos, quem nossos outros culturais são), leitura essa que corrobora e dialoga com as reflexões propostas por Woodward (2009) acerca das identidades na pós-modernidade.

4.3.5 Identidades culturais em sessões de mediação: caso 3

No caso 3, que envolve interagentes brasileiros que fizeram teletandem com parceiros mexicanos, identifiquei 15 excertos como possivelmente deflagradores de identidades culturais e, de modo semelhante ao que ocorreu no caso 2, após a redação dos memorandos a refinação da análise, esse número foi reduzido para oito excertos, que apresento a seguir.

Dos excertos enfocados, ficam evidentes os mesmos indícios de (a) *estranhamentos*; (b) *generalizações* e (c) *oposições* entre um “aqui” (Brasil) e um “lá” (México), marcando a recorrência entre os casos 1, 2 e 3 do peso das *diferenças* no processo *de tentativa de ancoragem* que marca a *ânsia por uma identidade cultural*.

4.3.5.1 Excerto 1: Olha o tipo de pergunta que eles fazem

O primeiro excerto traz o *estranhamento* das mediadoras quanto ao tipo de pergunta feita para Tatiane pelo seu parceiro de teletandem:

Tatiane: ai uma coisa que eu achei interessante... que ela perguntou assim se eu fosse pro Rio de Janeiro quanto tempo que eu iria demorar né... eu falei olha eu vou no final do ano... geralmente no final do ano eu vou pra lá né... e eu geralmente gasto doze horas para ir de ônibus. e ela falou como assim... é uma do lado da outra e você gasta doze horas... daí eu falei assim não é bem assim... porque onde eu moro é interior e tal... ai ela falou que tem uma cidade lá no México que as cidades que são próximas demoram tipo quatro horas pra chegar.

Kristin ((mediadora)): esse é distante... mais do que isso é avião.

Tatiane: mas eu falei que aqui no Brasil também tem a questão do trânsito... o trânsito é diferente e tem toda essa condição... Aí ela falou também que lá é separado por delegacias... o México... não sei.

Kristin: estão como os estados... o regime político administrativo é diferente

Tatiane: é: seria como estados... e cada estado tem o prefeito e tal... **aí ela perguntou se aqui tinha muito inseto... eu falei que tinha bastante barata... mosquito**

Janaina((mediadora)): ai! depende do local!

Kristin: olha o tipo de pergunta que eles fazem!

((voz feminina)): mas eles acham que a gente vive no meio dos bichos!

Tatiane: mas se você sair do Brasil não é todo lugar que tem mosquito...

Janaina: fala que é que nem lá! fala que tem floresta... aqui tem muita vegetação e vai ter muito inseto... não é assim... (M3.4, linhas 537 – 555)

Esse *estranhamento* vem seguido de um mal estar, marcado pelas falas de Janaina e Kristin, ambas mediadoras, e pela fatal *generalização* não problematizada sobre a concepção que os mexicanos têm dos brasileiros: a de que “a gente vive no meio dos bichos”.

Mas nada disso é tão precioso nesse excerto quanto a *necessidade de apagamento das diferenças* engendradas pelo incômodo e *estranhamento* da pergunta vinda do interagente estrangeiro (“fala que é que nem lá!”).

Essa necessidade de apagamento, marcada na fala de Janaina, mostra um momento no qual a *diferença*, antes usada como *mecanismo de ancoragem ou fixação dos indícios de nossas pretensas identidades*, é *rejeitada* (meu país não tem mais insetos que o seu).

Essa necessidade de apagamento nos mostra também outra evidência do “combustível ideológico” que movimenta essa busca por referenciais nos quais possamos ancorar nossas identidades culturais. Esse combustível ideológico ao qual me refiro dialoga com o conceito de “sistemas de classificação”, proposto por Woodward (2009), para quem a marcação das diferenças (fator essencial para a fabricação das identidades) ocorreria graças aos sistemas

simbólicos e à exclusão engendradora no seio desses sistemas (WOODWARD, 2009, pp 42 – 43).

As premissas que sustentam a rejeição da imagem que o estrangeiro tinha do Brasil (lugar com insetos) e que havia sido confirmada pela interagente brasileira (“eu falei que tinha bastante barata”) são: (a) a desqualificação da percepção de todos os mexicanos sobre o Brasil (olha a pergunta [inadequada, preconceituosa] que eles fazem?), seguida de (b) uma provocação (“fala que é que nem lá”).

Percebe-se, então, que as respostas podem ser lidas como, (conclusão) *o Brasil não é cheio de insetos, pois (a) sua pergunta, caro interagente mexicano, é inadequada* (premissa 1) e (b) *seu país tem tantos insetos quanto o meu* (premissa 2).

Notem que a conclusão não decorre das premissas pela lógica argumentativa, pois não é a lógica que está em jogo, mas a tentativa de dissociar a imagem do Brasil da imagem de um país repleto de insetos, tentativa essa ideologicamente motivada (como se países civilizados, modernos, com economias em ascensão, embora tropicais, não devessem ter insetos).

Quem sabe se um biólogo não diria, talvez com orgulho, que sim, temos uma vasta diversidade de insetos, inclusive exemplares raros e que infelizmente essa biodiversidade se encontraria atualmente ameaçada pelo aquecimento global. Essa especulação serve para que possamos refletir sobre a necessidade de desnaturalizarmos nossos olhares para as formas como pensamos e concebemos os espectros de nossas identidades culturais.

4.3.5.2 Excertos 2 e 3: qualquer novela ((incompreensível)) é virgem de Guadalupe...

O segundo excerto traz exemplos de generalização sobre as crenças e os nomes das novelas mexicanas baseados numa pressuposição acerca do poder da ideologia católica naquele país:

Kristin ((mediadora)): aprenderam alguma coisa diferente? sim ou não?

Brenda: comida: coisas de cultura que eu perguntei pra ele... ele falou sobre a questão dos povos ah... méxicas né? ((esperando alguma confirmação)) como se chamavam antes eu não sabia ((méxicas)) se chamavam antes depois... com o: processo né? de evolução tal... se torna mexicano tal... falou da: do: dia dos mortos que eu perguntei... explicou né?

Kristin: que que significa isso?

Brenda: então... **pra eles... eles acreditam na vida depois da morte né?** e: e com isso... as pessoas continuam nesse respeito de sempre tá lá

presenteando os mortos com coisas que eles gostavam... justamente por acreditar nessa vida após a morte... então...

((voz feminina não identificada)): isso tem a ver com alguma coisa de: do católico de religião assim ou não?

Brenda: então... aí eu já não adentrei nesse: nesse aspecto.

Janaina ((mediadora)): é: eles são muito:... o catolicismo ((ruído de outras vozes)) é muito forte!

Alice: é uma minoria que não é católico

Janaina: é muito forte

Gesebel: qualquer novela ((incompreensível)) é virgem de Guadalupe...

Janaina: como é o nome? A VIRGEM de: de: gue/ gua/ Guadalupe (M3. 1, linhas 114 – 138)

Para exemplificar o problema das generalizações cito uma lista com alguns dos nomes das novelas mexicanas de grande sucesso no Brasil: *Carrossel* (1989), *Maria Mercedes* (1992), *Marimar* (1994), *Maria do Bairro* (1995), *Esmeralda* (1997), *A usurpadora* (1998), *Por teu amor* (1999), *Rosalinda* (1999), *O diário de Daniela* (2000), *Salomé* (2001), *Rubi* (2004), são alguns exemplos de nomes de novelas mexicanas exibidas, sobretudo, pelo canal aberto SBT e, dentre os nomes há várias alusões à Maria e uma à Salomé, contudo, apenas esse indício não asseguram que a generalização em questão seja válida, visto que há outros nomes completamente distintos da tradição cristã.

Há outro excerto, o terceiro a ser estudado nesta etapa da análise e que apresento a seguir, no qual há o relato de Laila acerca de seu interagente mexicano. Segundo a colaboradora, seu parceiro alega que devido aos estudos em filosofia ele não segue religião alguma, nem mesmo o catolicismo que tem a devoção de seus pais:

Laila: é: então... eu até falei se ele precisava de alguma ajuda... eu ajudava tanto que na minha apresentação de segunda feira no espanhol eu até mandei pra ele o meu slide pra ele dar uma comentada pra mim e: **a gente falou também sobre igrejas e ele falou que lá eles falam muito que padre... que era uma coisa legal... da hora... dai eu expliquei que aqui o padre mesmo é o da igreja... ai ele perguntou se eu era católica... dai eu falei que sim... ele falou que lá os pais dele são católicos... e ele não tem assim uma certa religião** porque ele começou o curso de filosofia então no curso ele parou meio com essa coisa de religião (M3.5, linhas 273 – 279)

Assim, as generalizações sobre os mexicanos, se mostram como tentativas de marcar elementos diferenciadores que possam ancorar indícios da identidade cultural mexicana (são católicos, mas não como os brasileiros, pois a devoção deles é tanta que até suas novelas são nomeadas em conformidade com sua fé).

Novamente, a reflexão compartilhada nas sessões de mediação se mostra profícua a desconstruir essas generalizações, mesmo sendo o teletandem um sistema de interação entre pares.

4.3.5.3 Excerto 4: aí ele falou que eles gostam de tequila... até posteí uma foto no facebook pra ele sobre a tequilaria que eu achei lá no rodeio...

No excerto a seguir notamos a marcação de *fluxos de singularidade* na alusão ao rodeio e à tourada, que evocam a oposição lá (México) e cá (Brasil). A busca por uma fixação de semelhanças existe porque a diferença já é pressuposta.

Neste excerto contamos também com a manifestação de indícios de uma tentativa de fixação de identidade cultural estabelecida de modo *relacional e simbólico* (aqui e lá, rodeio e tourada), e, também, indícios dos aspectos *contraditórios e de diferença* que emergem nessa tentativa de fixação das identidades culturais, o que dialoga com o apresentado por Woodward (2009, p. 7).

Interagente do sexo feminino ((voz não reconhecida devido ao ruído)):
(...) falei pra ele do rodeio que teve neste final de semana, que ele meio que me falou como fosse uma tourada lá... aí ele falou que eles gostam de tequila... até posteí uma foto no facebook pra ele sobre a tequilaria que eu achei lá no rodeio mostrando outras bebidas e tudo mais e ele falou que lá ele não gosta muito dessas bebidas mas que é bem típica... mas ele é mais chegado na água. (M3.4, linhas 369 – 372)

Kristin ((mediadora)): quer dizer que nem todo mexicano gosta de tequila, nem todo brasileiro gosta de carnaval, nem de pinga.

Roseli: a gente falou assim... que ele falou que no México também tem cultura! fala **de mexicano é tudo de sombrero!** o Brasil não é de jeito nenhum só samba, futebol, carnaval. (M3.4, linhas 375 – 377).

A *diferença* e a *contradição* estão presentes nesse excerto, pois o mexicano (segundo o relato de sua parceira) ao afirmar que em seu país seja comum a apreciação da tequila e, concomitantemente, ao negar que ele aprecie essa bebida está justamente materializando esses últimos aspectos em seu discurso sobre sua identidade cultural (*sou mexicano, mexicanos apreciam tequila, logo... não aprecio tequila*, ou seja, a conclusão não decorre das premissas).

Outros excertos (5, 6, 7 e 8) trazem a mesma estratégia de usar a oposição entre aqui e lá como tentativa de ancorar elementos que sejam capazes de denotar uma identidade cultural:

Excerto 5

“e ele começou a falar dos tipos de músicas... dos tipos de **músicas lá do México** e eu falei dos tipos de músicas **aqui no brasil**... o que a gente escuta... o que toca e foi mais isso” (M3.5, linhas 401 – 403);

Excerto 6

“então a interação foi bacana... só que hoje ela falou muito muito mesmo e: ela comentou que assistiu dois filmes brasileiros Olga e a Cidade de Deus e ela começou a perguntar sobre: sobre política e educação... porque **o México esta passando por algumas dificuldades nesta questão de educação e ela perguntou como que é aqui (...)**” (M3.5, linhas 342 – 346).

Excerto 7

“e também agora no finalzinho a gente comentou sobre a comemoração dos dias dos professores **que lá é numa data diferente daqui** só que ele não me falou o dia porque não lembrava” (M3.5, linhas 261 – 263).

Excerto 8

“eu to desde o começo com a mesma parceira... é eu to gostando bastante... hoje ... amanhã eu tenho apresentação de trabalho de comidas ela me falou bastante coisas é ... comidas diferentes é conversamos também sobre o feriado que lá eu achei muito interessante que eu não sabia que o feriado dos dias dos mortos eram dois dias um **pras crianças e um pra adultos... achei muito interessante porque aqui é só um e comemora assim de todo mundo.**” (M3.5, linhas 96 – 99)

Não questiono neste estudo quão genuínos são os elementos contrapostos, ou se de fato genuínos eles são, porque a questão não é se existem ou não músicas típicas do Brasil e músicas típicas do México, ou se existem ou não especificidades nas dificuldades em se consolidar uma política pública que vise a qualidade da educação aqui no Brasil e lá no México. O que questiono é o efeito discursivo engendrado por essa contraposição calcada na busca por diferenças como estratégia capaz de deflagrar uma identidade cultural, pois é essa dinâmica de contraposição que parece sustentar ou fabricar (WOODWARD, 2009) as representações de identidade cultural evocadas nos dados.

4.3.6 Síntese desta etapa da análise do caso 3

O que os dados do caso 3 evidenciam é que a estratégia de dicotomização (cá e lá), bem como as formas de estranhamento (marcadas pela diferença) e a salientação direta do que seria internamente homogêneo e genuíno (logo diferente dos demais) são tentativas de fixação ou de ancoragem que elegem elementos considerados socialmente e historicamente como denotativos de uma dada identidade cultural, tentativas essas que se materializam pela marcação das diferenças.

As evidências supracitadas corroboram as reflexões de Woodward (2009) sobre as identidades culturais na pós-modernidade, embora tenham sido delimitadas por expressões que cunhei ao longo da pesquisa, ao considerar as características dos dados de que eu dispunha.

Essa síntese da análise do caso 3 está distante de afirmar que temos nos dados indícios inquestionáveis do que vem a ser uma identidade cultural ou de como ela se manifesta, mas traz indícios plausíveis de como tentamos consolidar essa identidade (nos ancorando em diferenças que possam deflagrar um espectro de quem somos), o que está em acordo com as interpretações dos casos 1 e 2 e dialoga com a literatura que embasa esta pesquisa, sobretudo com Woodward (2009), para quem as identidades não existem, mas são fabricadas.

4.3.7 As discussões sobre estereótipos nos casos estudados

Embora não estivesse prevista pela metodologia deste estudo, a preocupação com os estereótipos nos casos 2 e 3, bem como as recorrentes referências a eles, se mostrou como uma face desafiadora dos dados desta pesquisa, afinal, o estereótipo é entendido como uma forma de representação da realidade, mas uma forma generalizante, homogeneizante, rígida, incômoda e equivocada (LIPPMANN, 1922; BACCEGA, 1998; e, BIROLI, 2010).

Cabe ressaltar que as menções feitas à estereotipização nos dados deste estudo se referem às representações de identidade cultural ou nacional, sendo essas representações ora negadas, ora aceitas. Por isso, trago essas reflexões como subseção complementar ao debate sobre os indícios de identidades deflagrados ao longo das sessões de mediação referentes aos casos estudados.

No caso 2, que envolve aprendizes de inglês como língua estrangeira, cujos parceiros são estadunidenses, nós podemos notar duas categorias de menções a estereótipos: a primeira se remete *ao Brasil*, são estereótipos que, segundo o que os participantes de pesquisa relatam, emergiram em suas interações, ou são estereótipos sobre os quais demonstram preocupação; a segunda se remete às relações imaginadas entre traços étnicos e uma correspondente

nacionalidade. Já no caso 3, as menções aos estereótipos aparecem em referências sobre o Brasil e o México. A seguir, inicio uma breve apresentação de cada um dos excertos em que pude constatar menções diretas aos estereótipos, no caso 2:

4.3.7.1 Brasil: um país com muitos feriados (caso 2)

O excerto que trago a seguir foi retirado de uma sessão de mediação referente ao caso 2. Neste excerto, fala Samira, uma doutoranda que havia sido convidada para observar e participar das sessões de mediação, mas, apesar de não evidenciado aqui, antecede a fala de Samira o relato de um dos interagentes acerca dos temas abordados por ele e seu parceiro, dentre os quais há *feriados*, na interação recém transcorrida:

Samira: Francisco ((chama a atenção do mediador))... sobre o feriado me surgiu uma dúvida... vocês chegaram a falar sobre **esse estereótipo que o Brasil tem de ser o país com mais feriados...** do mundo... ou se surgiu alguma questão estereotípica mesmo... em outra interação... ou que foi desmistificado? (M2.1, linhas 224 – 228)

A preocupação de Samira com a representação supracitada acerca do calendário brasileiro não é infundada e remonta aos estereótipos cunhados pelos europeus colonizadores sobre os indígenas que habitavam nossas terras, visto que, desde os tempos dos jesuítas o ócio dos povos indígenas foi visto como preguiça ou falta de aptidão para o trabalho, segundo uma perspectiva que desconsiderava totalmente a história e as tradições desses grupos.

Mário de Andrade, renomado pensador, poeta e prosador modernista, em *Macunaíma* (2004), vale-se desse estereótipo do indígena preguiçoso para compor seu personagem, o (anti) herói brasileiro sem nenhum caráter:

No fundo do mato virgem nasceu Macunaíma, herói da nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava:
– Ai, que preguiça!... (ANDRADE, 2004, p. 01)

Além dos indígenas, os baianos também são vistos até hoje como povo preguiçoso pelos demais brasileiros e associar o povo baiano à preguiça pode remontar à época da escravidão, afinal, a Bahia é um estado brasileiro com enorme número de negros,

descendentes de africanos de diferentes etnias, trazidos à força para este país com o propósito de servir como mão-de-obra escrava. Os escravos, massacrados, supliciados, por sua vez, eram também rotulados de preguiçosos, assim como os são seus descendentes até os dias de hoje (como nos ditos: *dia de branco* ou *serviço de preto*).

Outra hipótese cerca do estereótipo do baiano preguiçoso, que dialoga com a questão da escravidão, é a de que a preguiça seja um insulto que rotule e mascare a miséria e a falta de formação do povo desse estado que, como sabemos, vem de um histórico de negligências em termos de políticas públicas que remontam aos primórdios do Brasil colônia e do Brasil nação. Note que, ao impor esse rótulo, naturaliza-se a preguiça como traço cultural do povo baiano e apaga-se a negligência política.

Tal fato é ainda mais relevante, visto que baianos e demais nordestinos sofreram nos últimos dias graves insultos por parte, sobretudo, de paulistas em um episódio vinculado ao cenário político atual de eleições presidenciais, no qual um partido tradicionalmente representado como de esquerda (PT) se opõe, pleiteando a reeleição de sua candidata à presidência, às forças de um partido de centro-direita (PSDB) apoiado majoritariamente pelo Sudeste brasileiro. Um exemplo de postagem em rede social onde o estereótipo do nordestino preguiçoso é evocado no seio destas disputas eleitorais trazia os seguintes dizeres: “Porque o PT não invento o **bolsa trabalho** para vê se o Norte e o Nordeste iria votar neles? TRABALHAR NINGUÉM QUER NÉ, BANDO DE VAGABUNDOS! (SIC)”⁴⁹

Destarte, a preocupação de Samira é historicamente fundamentada e tem estreita relação com a necessidade de se desconstruir uma representação cristalizada e homogeneizante que tenta *naturalizar* um discurso ideológico de exclusão social construído acerca do povo brasileiro: a de que temos muitos feriados, trabalhamos menos e somos um povo preguiçoso (e, desta vez, incluindo também aqueles que *dentre os paulistas* discriminam os moradores das demais regiões brasileiras).

4.3.7.2 Brasil: cinema, violência e estereótipos negativos (casos 2 e 3)

Cidade de Deus (Fernando Meirelles, 2002) é uma obra cinematográfica fictícia que conta a história de um jovem negro e pobre, chamado Buscapé. O jovem Buscapé mora no complexo habitacional que dá nome ao filme, Cidade de Deus, em uma periferia da cidade do

⁴⁹Fonte: <<http://www.ipiauonline.com.br/noticias/ministerio-publico-investiga-insultos-contra-nordestinos-na-internet-apos-o-primeiro-turno-da-eleicao-15320/>>. Acesso: 21 de outubro de 2014.

Rio de Janeiro, ele é o narrador de uma trama em que a violência e a pobreza são retratadas, assim como o tráfico e seu poder.

No excerto a seguir, o filme fulgura como representação cinematográfica da identidade brasileira, deixando por um momento seu aspecto fictício em segundo plano:

Francisco ((mediador)): Cidade de Deus e falo com ele e Cidade de Deus é o nosso país? É BRASIL? você se assusta quando você vê Cidade Deus? Vocês já viram Cidade de Deus?
(M2.1, linhas 229 – 232)

A seguir, mais um excerto da mesma mediação em que o filme *Cidade de Deus* é retomado, corroborando para a leitura feita acerca do excerto supracitado, a de que a indústria cinematográfica exerce um papel de influência sobre as representações de identidade e os estereótipos de um povo:

Jorge: a minha parceira não... ela perguntou assim... ah mas eu sei eu assisti esse filme eu assisti outros filmes brasileiros e eu vi pesquisei conversei... eu vi que a CIDADE DE DEUS não é a realidade do Brasil... mas ela falou assim mas que os outros amigos que só assistiram Cidade de Deus... **prá eles... o Brasil é uma favela é um tiroteio é:: a Cidade de Deus.** (M2.1, linhas 240 – 244)

Com as alusões feitas acerca do filme em questão, fica evidente a representação tomada pelos participantes do estudo como estereotípica do povo brasileiro: a de que somos violentos, pobres, e sucumbimos ao poderio dos traficantes. Embora essa seja uma representação coerente com a realidade que assola grande parcela da população brasileira, ela é rejeitada pelos interagentes que participaram da coleta no caso 2, assim como pelos participantes e pela mediadora do caso 3, conforme fica evidente no excerto a seguir:

Jorge: eu tenho: ((nome de colega interagente))... eu fiz uma lista semestre passado pro meu parceiro que até eu vou mandar pra esse agora... eu acho que tinha quinze filmes brasileiros SEM colocar Carandiru: esses..

Kristin ((mediadora)): tropa de elite...

Janaina ((mediadora)): AH não porque: cê não põe essas coisas: esses estereótipos não!

Jorge: esses mais cabeças e: o mais violentinho que tinha era verônica de uma professora da periferia... o restante mais: (M3.2, linhas 323 – 329)

A censura ao que é tomado como veículo de disseminação de uma representação estereotípica do Brasil, os filmes supracitados, que aparece em “AH não porque: cê não põe

essas coisas: esses **estereótipos** não!” (M3.2, linha 327), só é possível porque a representação de um país entregue ao tráfico, à miséria e à violência existe e incomoda, pois essa representação engendra um sistema interpelativo (BUTLER, 1999) do qual nossos participantes de pesquisa querem se desvencilhar.

O excerto a seguir, extraído do material documentário referente ao caso 2, corrobora essa leitura acerca do sentimento de incômodo que os estereótipos negativos imprimem em quem é alvo da estereotipia:

Francisco ((mediador)): ((nome de interagente)) pintou alguma coisa entre vocês? ele fez perguntas?

Alberto: não... ele não fez perguntas ele falou assim... ele deu a entender o **estereótipo do Brasil no mundo é um pouco negativo né?**

Francisco: nem sempre...

Alberto: o Brasil então...

Francisco: Nem sempre: a gente tá com um... com uma altíssima lá fora.

Alberto: ele demonstrou que... ((sobreposição de falas incompreensíveis)) o Rio de Janeiro por exemplo... nem todo norte-americano é bom então... da mesma forma que aparece o Brasil na mídia... é verdade.

Francisco: então: quer dizer que pintou uma espécie de... tensão... ou comparação?

Alberto: **Existe essa tensão... mas na realidade ele... percebe-se que existe... huh... pelo menos na concepção dele... um estereótipo do... dos problemas do Brasil... pelo menos o que está passando por último agora no Brasil né?** (M2.4, linhas 178 – 190)

É importante frisar que, na ocasião da coleta dos dados, em 2011, o Brasil ainda era visto como país economicamente ascendente e estável, sobretudo por ter resistido à grande crise internacional que eclodiu em 2008 com o estouro da bolha imobiliária americana. Prova disso são as repercussões jornalísticas acerca da economia brasileira, sobretudo, em novembro de 2009, quando a influente revista *The Economist* estampou em sua capa a imagem do Cristo Redentor alçando voo para o alto, em ascensão.

Essa representação da emblemática escultura carioca voltou a ser referência internacional na capa da mesma revista em 2013, mas nesse ano nosso Cristo era representado voando rumo ao chão, prestes a colidir, seguido da pergunta: “Has Brazil blown it?” ou, em tradução livre, “O Brasil estragou tudo?”⁵⁰.

Destarte, quando o mediador Francisco cita que “estamos com uma altíssima lá fora” (M2.4, linha 183), ele faz referência à leitura positiva que se fazia internacionalmente sobre a

⁵⁰ É possível comparar as duas capas de revistas no site: <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/10/09/apos-economist-ny-times-e-wall-street-journal-criticam-economia-do-brasil.htm>. Acesso: 21 de outubro de 2014.

economia brasileira ainda em 2011, mas que já estava em processo de desconstrução e, pela fala do interagente Alberto, já não era uma leitura suficiente para enfrentar a representação negativa que seu parceiro estadunidense demonstrou a ele durante a interação, representação essa que Alberto rotulou como estereotípica.

4.3.7.3 Estereótipos e etnia: cara de americano... é assim mesmo!

A seguir, apresento dois excertos em que a relação *estereótipo e etnia* é tecida por interagentes do caso 2 (M2.5, linhas 88 – 98; e, M2.5, linhas 465 – 475). Nesses dois exemplos, uma dada nacionalidade passa a ser pressuposta pela aparência da pessoa de quem se fala. Analisemos o primeiro excerto:

Francisco ((mediador)): ... ((chama pelo nome da participante do estudo)) você falou que a cara do parceiro dela é meio **estereótipo**... o que é isso?
Carla: ((incompreensível)) ... o: parceiro... sabe: branquinho magrinho lourinho... não é um... um... ((incompreensível)) aparente... físico que a gente costuma ver aqui no Brasil... assim porque por causa da mistura de raças e tudo... tá? eu não vou dizer assim... é... puro sangue... mas eles são BEM IGUAIZINHOS... assim... lourinhos... branquinhos... não é como isso aqui no Brasil... a gente vê um ou outro... ou vê no sul... assim... então é uma cara bem de americano só olha e fala É AMERICANO! na minha igreja a gente... eu tenho... uma amiga lá e ela ficou noiva de um americano ele veio para o Brasil e eu olhei assim... de longe... ela nem estava perto... daí eu falei... ia muita gente na igreja... eu falei aquele que é seu noivo?... ela... ai como você sabe?... eu... cara de americano... é assim mesmo! ((risadas)) (M2.5, linhas 88 – 98)

Por traz das colocações de Carla, podemos identificar as seguintes pressuposições: **a.** existe pureza étnica (“eu não vou dizer assim... é... puro sangue”), **b.** a pureza étnica se refere a espaços geográficos, a Estados ou Nações (“não é como isso aqui no brasil... a gente vê um ou outro... ou vê no sul... assim... então é uma cara bem de americano só olha e fala É AMERICANO!”), **c.** a relação entre etnia e espaço geográfico pode ser traçada facilmente, basta um olhar (“eu olhei assim... de longe... ela nem estava perto... daí eu falei... ia muita gente na igreja... eu falei aquele que é seu noivo?... ela... ai como você sabe?”).

Mas o que estaria por traz desse discurso seria uma ideologia racista, que legitima preconceitos e estereótipos ao *naturalizar* (CHAUÍ, 1980) a relação entre aparência e espaço geográfico. Ao se posicionar do modo como fez, Carla legitima, involuntariamente, um sistema de relações sociais de exclusão e favorece a manutenção das ideias que sustentam

esse sistema e servem aos propósitos de um determinado grupo social, que não identificamos explicitamente no excerto, mas que remete a imaginários semelhantes ao imaginário nazista, bem como ao imaginário escravocrata, por exemplo.

Outro excerto que corrobora essa interpretação é apresentado a seguir, nele Flávia dá outro exemplo em que aspecto físico e nacionalidade estão entrelaçados:

Francisco ((mediador)): Eu já conheço alguns brasileiros que... você olha para a cara da ((aponta para uma pessoa loura, observadora 1))... eu acho que a ((nome dessa pessoa loura, observadora 1)) ela... ela é bem... ela tem cara de ((incompreensível))... agora... ela tem cara de...

Observadora 1: nos Estados Unidos eles me confundem... é só na hora que eu entro na fila dos... dos estrangeiros que veem ((querendo dizer que aparenta ser americana))

Francisco: agora... ela é muito brasileira... né? toda... vamos dizer assim... COMPOSIÇÃO do penteado... ((incompreensível)) não? ela é muito brasileira ele fala alguma coisa... comenta isso? (M2.5, linhas 465 – 475)

No excerto supracitado, temos a tentativa do mediador Francisco de desestabilizar essas certezas, que nos dois excertos (M2.5, linhas 88 – 98; e, M2.5, linhas 465 – 475) funcionam como força legitimadora de estereótipos étnicos e nacionais.

O professor mediador, ao apontar para uma de suas colaboradoras, pessoa de pele clara, olhos claros e cabelos louros, que tem as mesmas características citadas no relato de Carla, mas cuja nacionalidade é brasileira, desconstrói as premissas que sustentam as colocações de Carla e Flávia, pois mostra que as aparências podem enganar e que etnia e delimitação geográfica são realidades que não se bastam⁵¹.

4.3.8 Síntese

Os processos engendrados na formulação dos estereótipos apontados neste estudo são *generalização* e *apagamento*, pois generaliza-se com base em uma percepção bruta, pouco sofisticada, e, apaga-se todo traço de complexidade que possa desestabilizar essa generalização. Esses dois processos são os mesmos que mascaram a força ideológica que sustenta esses estereótipos.

Há uma relação direta entre a dinâmica da estereotipização deflagrada nestes excertos e a dinâmica assumida em muitos momentos deste estudo na busca (ou na fabricação) das

⁵¹ Ao longo do corpus, há outros excertos que retomam o debate proposto nesta seção da análise (são eles: M3.4, linhas 9 – 15, M3.2, linhas 42 – 59, M3.4, linhas 9 – 69 e M3.5, linhas 67 – 87), materializando-se como recorrências dos fenômenos aqui destacados.

identidades culturais: são formas de interpelação (BUTLER, 1999) que remetem à relação entre o sujeito (sua subjetividade) e quadros reguladores rígidos que pré-definem o que podemos entender por esta ou aquela cultura, este ou aquele povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou dados transcritos de gravações de áudio realizadas ao longo de encontros presenciais denominados *sessões de mediação da aprendizagem*. Esses encontros envolveram universitários brasileiros (aprendizes de alemão, inglês e espanhol) que praticavam Teletandem com aprendizes estrangeiros de português como língua estrangeira. Professores-mediadores, que em sua maioria eram professores universitários, e em sua totalidade eram pesquisadores, foram os responsáveis pela condução desses encontros.

Cabe ressaltar que a prática de aprendizagem em Teletandem compreende a interação entre pares proficientes em idiomas distintos (não necessariamente línguas maternas), que geralmente se identificam como pessoas pertencentes a culturas e países diferentes. Esses pares interagentes se propõem a ensinar e a aprender idiomas em ambiente virtual, multimodal, segundo princípios de autonomia, reciprocidade e uso separado de línguas.

Ao todo foram estudadas mais de dez horas de gravações de áudio, resultantes da interação de três grupos distintos, considerados três casos, cuja coleta de dados ocorreu nos anos de 2010, caso 1; 2011, caso 2; e, 2012, caso 3. Mais especificamente, o montante dos dados coletados compreende um total de 19 encontros presenciais, envolvendo 42 alunos interagentes brasileiros e 5 professores-mediadores.

O fato de os participantes de pesquisa serem, em sua maioria, interagentes de Teletandem brasileiros configura-se como uma das limitações deste estudo, bem como o fato da análise ser pautada na investigação de dados de uma mesma natureza (transcrição das gravações de sessões de mediação da aprendizagem).

O objetivo geral da análise proposta, conforme apresentado no capítulo introdutório da tese, é sistematizar um corpo atual de saberes sobre mediação da aprendizagem em teletandem, a partir do qual se possa refletir sobre como as sessões de mediação podem contribuir para a educação para se relacionar com outros povos.

Para orientar a análise dentro dessa proposta geral de investigação foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa, que delimitam os objetivos específicos desta tese: (a) como se caracterizam as mediações, segundo os temas abordados?; (b) quais sentidos são atribuídos à noção de cultura ao longo dessas sessões de mediação?; e (c) quais sentidos podem ser depreendidos dos indícios de identidade cultural deflagrados nesses encontros?

A seguir, apresento meus encaminhamentos às perguntas propostas:

Como se caracterizam as mediações, segundo os temas abordados?

Com relação à caracterização das sessões de mediação da aprendizagem em Teletandem, o recorte proposto, dos temas deflagradores de discussões (ou de reflexões compartilhadas) trazem várias evidências sobre como se estruturam esses encontros, sobre as abordagens pedagógicas dos professores-mediadores e sobre a importância dessas reuniões presenciais para a aprendizagem em Teletandem.

Os dados evidenciam que as reuniões oferecem um contexto reflexivo engendrado majoritariamente a partir de relatos de experiências vividas seja em Teletandem, seja em sala de aula regular, ou em encontros entre representantes de outras culturas (como a vinda de um estrangeiro ou a ida à outro país, ou seja, não apenas o contato virtualmente mediado), que partem tanto da perspectiva do aprendiz, quanto da perspectiva dos docentes envolvidos.

As abordagens pedagógicas variam desde condutas planejadas de modo mais diretivo (como no caso 1, em que se elencam temas norteadores voltados para uma espécie de letramento das práticas sociais de interação e aprendizagem em Teletandem), até condutas mais flexíveis (como no caso 3, em que a problematização efetivada a partir do relato dos alunos parece conduzir majoritariamente a orientação das reflexões desenvolvidas).

Apesar da diferença entre as abordagens, há semelhanças em alguns temas enfocados, pois discussões sobre estratégias de correção/ oferta de feedback, estratégias de negociação (tanto de sentido, quanto de temas a serem debatidos nas interações, por exemplo), dificuldade em se delimitar e se reestruturar os próprios objetivos de aprendizagem, assim como estranhamentos referentes ao contato com o parceiro estrangeiro têm recorrência variável, mas permeiam os três casos estudados.

O mapeamento temático traz para o leitor da tese uma visão panorâmica daquilo que acontece nesses encontros, possível graças aos colaboradores desse estudo. O contato com esses dados e a possibilidade de refletir sobre eles é uma realidade privilegiada, à qual, cabe ressaltar, os professores-mediadores envolvidos não tiveram acesso (concomitante ao processo de coleta), por muitas razões referentes à rotina de trabalho deles.

Considero que a análise das transcrições desses encontros deva ser uma prática recorrente tanto para mediadores, quanto para interagentes nas próprias sessões de

mediação, pois enxergo no estudo dessas transcrições grande potencial pedagógico para a formação contínua do docente e para a educação para se relacionar com outros povos.

Como já salientei anteriormente, a partir desse recorte proposto, e considerando suas limitações, é possível afirmar que as sessões de mediação se mostraram como um contexto reflexivo, em que os alunos interagentes são assistidos com relação às práticas de aprendizagem e interação em Teletandem, mas não exclusivamente (ou somente) em Teletandem.

Por seu caráter altamente colaborativo, marcado pelos relatos e pelas reflexões compartilhadas que extrapolam essas experiências vividas em Teletandem, as sessões de mediação apresentam indícios de serem um ambiente profícuo a uma aprendizagem não apenas de língua/ cultura, mas de estratégias de aprendizagem e de docência (aprender a aprender, aprender a ensinar, sobretudo em contextos nos quais encontros interculturais são possíveis graças ao avanço das novas tecnologias).

Em suma, as mediações de aprendizagem em Teletandem apresentam evidências de que são contextos com potencial para o letramento de práticas sociais que se materializam em/ a partir de contextos virtuais de aprendizagem telecolaborativa. Esse aspecto das sessões de mediação pode/ deve ser melhor estudado em abordagens posteriores.

Encaminho, também, a possibilidade de se tomar o letramento científico vinculado à prática de Teletandem (conforme citado na página 24 desta tese) como tema de pesquisa pertinente para estudos futuros. Afinal, letrar para a prática científica têm se mostrado como mais uma das faces da aprendizagem em Teletandem englobadas pelo projeto.

Quais sentidos são atribuídos à noção de cultura ao longo dessas sessões de mediação?

Com relação aos sentidos atribuídos à noção de *cultura* ao longo dessas sessões de mediação, pude constatar sinais de uma dinâmica de significação que nomeei de *fluxos de singularidade*.

Esses fluxos, conforme já apresentados, salientam aspectos ora (a) estáticos, ora (b) dinâmicos, ora (c) convergentes, ora (d) divergentes de cultura. Ademais, considero que deles decorrem percepções de cultura que dialogam com as dimensões culturais propostas por Levy (2007).

É importante ressaltar que a análise que proponho na tese enfatizou o processo de significação ao buscar os modos como os significados são discursivamente tecidos.

A figura a seguir ilustra minha primeira tentativa de identificação das similaridades pelo agrupamento das formas de atribuição de sentido à expressão *cultura*, conforme pude depreender da análise dos três casos que compõem meu corpus de pesquisa:

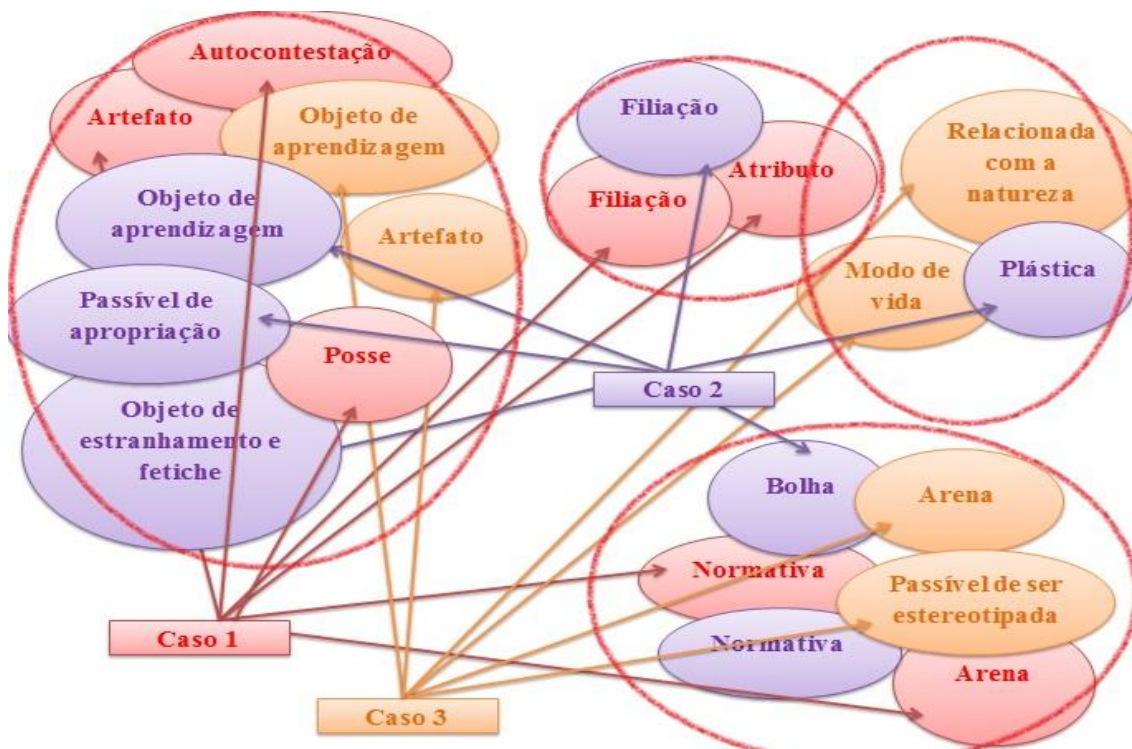


Figura 4: Primeira tentativa de identificação de fluxos de singularidade, conforme apresentado na tese, mais especificamente na versão impressa para o exame de qualificação.

É interessante notar que a figura 4, à cima, traz dentro de esferas coloridas uma referência às sínteses de cada etapa da análise que realizei sobre os sentidos atribuídos à cultura pelos grupos estudados (rever as páginas: 121 – 122, para a síntese referente ao caso 1; 129 – 130, para a síntese referente ao caso 2; e, 133 – 134, caso 3).

A figura 5, na página a seguir, é a versão mais detalhada que utilizei na apresentação de abertura que me foi solicitada também por ocasião do exame de qualificação (uma apresentação de *powerpoint*). Nela já constam as legendas com a identificação dos percursos de atribuição de sentido que identifiquei e nomeei de fluxos de singularidade:

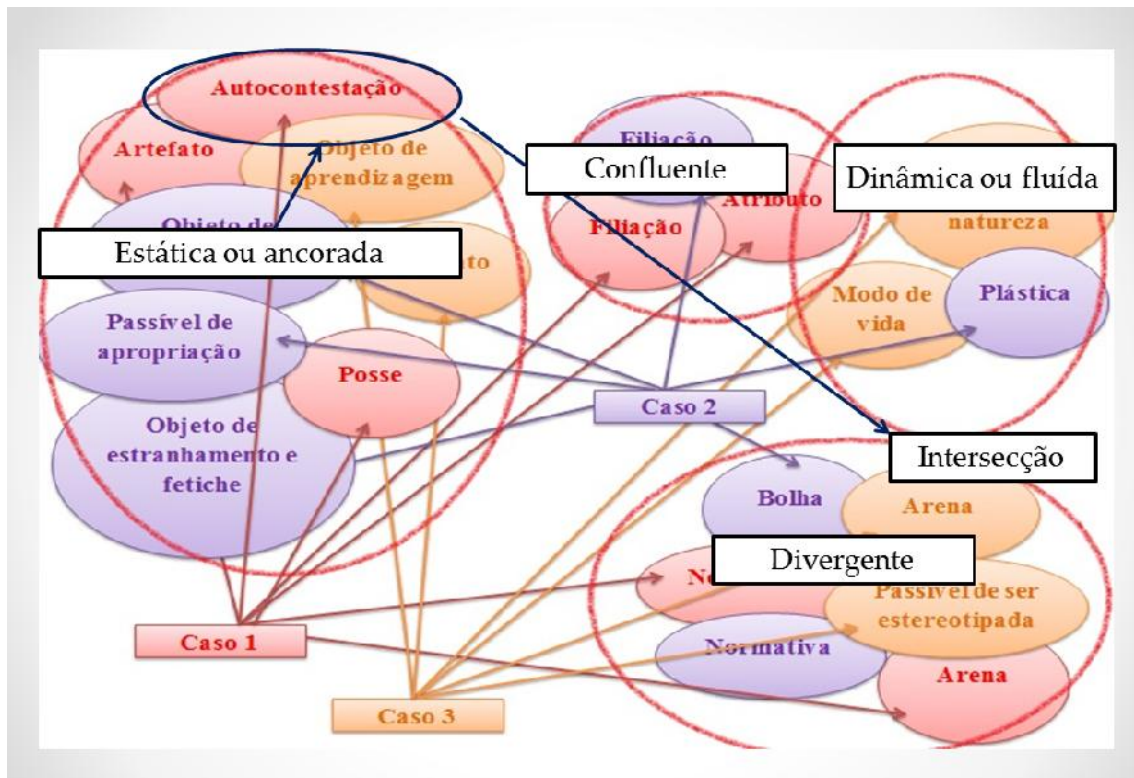


Figura 5: Versão mais detalhada da ilustração sobre os percursos traçados pelas dinâmicas de atribuição de sentido à expressão *cultura*. Versão: apresentação de *powerpoint* elaborada para exame de qualificação.

Note que considero os sentidos que remontam à cultura como passível de apropriação, artefato e objeto de aprendizagem como formas de significação que evocam uma perspectiva estática de cultura (ou ancorada); ao passo que sentidos como modo de vida, plasticidade, relação do homem com o meio-ambiente evocam uma perspectiva mais dinâmica (ou fluída).

Ressalto que na ilustração há o apontamento de uma intersecção, pois considerei que os sentidos que evocam *Autocontestação*, por exemplo, podem representar um interstício entre formas de atribuição de sentido (a) divergentes e dinâmicas e (b) divergentes e estáticas.

A presença dessa intersecção mostra a complexidade de se abordar essas formas de significação, bem como a limitação do processo de interpretação e de representação desses processos discursivos de atribuição de sentidos que concebi nesta tese.

Destarte, com base na segunda etapa da análise, que buscou os sentidos atribuídos à noção de *cultura* nas sessões de mediação, fica evidente a importância desses encontros presenciais para que certas concepções de cultura possam vir à tona e serem problematizadas, afinal, de que outro modo esses alunos seriam levados a refletirem colaborativamente sobre suas experiências de aprendizagem em Teletandem.

Ou seja, acredito que as ações pedagógicas desenvolvidas nas mediações sejam de suma importância para a educação para se relacionar com outros povos e para a reflexão sobre a formação docente para o ensino de língua e cultura no século XXI. Afinal, trata-se de abordagens que trazem indícios de como esses sentidos são discursivamente tecidos em dinâmicas de reflexão compartilhadas sobre experiências vividas em Teletandem.

Novamente, saliento que a oportunidade de se estudar os dados que podem ser gerados a partir da gravação e transcrição das sessões de mediação deve ser considerada tanto para a formação continuada, quanto para a formação pré-serviço de professores (e não apenas de idiomas), justamente porque permitem o contato com formas de significação que ajudam a refletir sobre educação para a relação intercultural.

Embora seja uma prática trabalhosa, a formação de um banco de dados com gravações e transcrições disponíveis para a reflexão desse público específico, bem como o uso de dissertações e teses que contemplem a análise de dados de semelhante natureza, seriam um encaminhamento plausível para consolidar esse tipo de reflexão.

Ou seja, materiais semelhantes aos que analisei na tese são de grande proveito para uso nas próprias sessões de mediação, esse uso é uma das estratégias já utilizadas pela mediadora Clara (caso 1) que, conforme os dados obtidos pela transcrição, ofereceu aos interagentes dados de suas próprias interações como mola motriz para a reflexão compartilhada.

(c) Quais sentidos podem ser apreendidos dos indícios de identidade cultural deflagrados nesses encontros?

Ao longo da análise desenvolvida nesta tese, constatei sentidos relacionados às dinâmicas de estranhamento, à generalização, à oposição dicotômica (cá *versus* lá), assim como à norma e punição.

Essas dinâmicas engendraram formas de ancoragem discursivas, ou de fixação, que denotam performaticamente a ideia da existência de identidades culturais, visto que são formas de fabricação do que chamei de espectros ou sombras de pretensas identidades. Essas marcações se dão majoritariamente evocando binarismos e presas a representações de nacionalidade (brasileiros fazem isso x mexicanos fazem de outro jeito, por exemplo).

O uso das expressões “sombras” ou “espectros” salientam o matiz platônico das formas de invenção das identidades culturais brasileira, estadunidense ou mexicana que

pude depreender dos dados; ou seja, as formas de significação remontam ao mito da caverna de Platão, presente em obra intitulada *A República* (PLATÃO, 2000), o que se configura em um problema a ser superado pelas sessões de mediação (conforme indicarei a seguir).

Isso porque a necessidade de constante fixação dessas identidades em algo que aparenta ser legítimo de uma dada cultura (seja um artefato, um movimento histórico ou um modo de se comportar) é semelhante à busca por alguma “luz fora da caverna”, ou uma “essência verdadeira” de uma dada cultura.

Assim, essas tentativas de ancoragem são um modo de ater-se a esse mito, segundo o qual as percepções sensíveis diferem e não traduzem a suposta verdade da realidade, o que tornaria o conhecimento, de certa forma, impossível.

Visões platônicas das identidades culturais engendram perspectivas essencialistas e, assim, acabam por favorecer a imposição de obstáculos tanto para a aprendizagem para se relacionar com outros povos, quanto para a relação entre pessoas que se representam como pertencentes a culturas diferentes, o que remonta às reflexões de Welsch (1999) sobre o papel separatista que as concepções clássicas de cultura engendram: “A concepção clássica de cultura cria, pela sua característica principal - o aspecto separatista das culturas, um problema secundário (ou derivado) de uma inabilidade estrutural para a comunicação entre essas culturas.” (WELSCH, 1999, s/p)⁵².

Contudo, os dados também trazem indícios de formas de superação dessas visões. São indícios que comprovam que as sessões de mediação da aprendizagem em Teletandem se configuram como um espaço de grande poder desestabilizador de representações essencialistas das identidades culturais.

Nesses indícios repousam as brechas que podem favorecer a prática pedagógica dos professores-mediadores contra perspectivas platônicas e essencialistas de entendimento das identidades culturais e a favor da elaboração de contra-discursos emancipadores, conforme podemos ver:

- (a) na fala de Clara sobre as manifestações de despedidas e cumprimentos em e-mails trocados entre alemães e brasileiros (**Clara** ((mediadora)): **só que acho que isso ta mudando um pouco... realmente... verdade né, em M1.3, linhas 729 – 832**);

⁵² “The classical conception of culture creates by its primary trait _ the separatist character of cultures _ the secondary problem of a structural inability to communicate between these cultures. Therefore, this problem cannot be solved on the basis of this very conception. The recommendations of interculturality, albeit well-meant, are fruitless. The concept does not get to the root of the problem. It remains cosmetic.”

- (b) na fala da mediadora Kristin, que sintetiza as reflexões da aluna interagente, ao dizer que “**quer dizer que nem todo mexicano gosta de tequila, nem todo brasileiro gosta de carnaval, nem de pinga**”, e de Roseli (interagente) ao afirmar que “**fala de mexicano é tudo de sombrero! o Brasil não é de jeito nenhum só samba, futebol, carnaval**” (M3.4, linhas 375 – 377);
- (c) na fala das interagentes que questionam o modelo estadunidense de natal, como em: “**Akemi: (...) eles fizeram... não aquela coisa com NEVE... com PAPAI NOEL com neve eles fizeram um papai noel com uma A-RA-RA... assim... com umas coisas típicas brasileiras... daí eu falei para ele... nossa... ele achou muito engraçado... começou a rir... e ele fal/ ah... legal... né... não tem nada a ver colocar neve no Brasil**” (em: M2.6, linhas 146 – 160);
- (d) ou, ainda, na fala da interagente que identifica preconceito na forma como vê os gêneros musicais que remetem ao universo cultural negro (“**Maria: ah... a gente... sei lá.. brasileiro... não sei... nas formas de ver as coisas... de repente uma visão preconceituosa né? de achar que rap é música de marginal... né? de repente... mais interior assim não sei... pra gente é isso assim...**” em M2.7, linhas 267 – 288), apenas para elencar alguns exemplos.

Outra forma de encaminharmos o problema das perspectivas essencialistas nas sessões de mediação é termos em mente os conceitos derridadianos de iterabilidade e citacionalidade e o conceito althusseriano de interpelação, conforme ressignificados por Butler (1999) em suas reflexões sobre performatividade.

Conforme já apresentado neste estudo, as *diferenças* deflagradas nos modos como as identidades são discursivamente performatizadas se mostram como mecanismos de *iterabilidade* (BUTLER, 1999) que permitem a *sustentação* do que chamei de espectros ou das sombras das identidades culturais imaginadas, *constringindo* e *dando vida* a esses espectros (o que retoma os conceitos de citacionalidade e interpelação).

Parafrazeando o que já citei nesta tese, tais mecanismos **não** se mostram como obsoletos, nem redundantes, **nem** são marcações que representam “um mero efeito” de uma vivência cultural que, por si, seria determinística.

Ao contrário disso, esses mecanismos discursivos são performances dessas identidades e a **atualização** da diferença, pois são manifestações da possibilidade ativa de vivência cultural dos colaboradores deste estudo, marcando tanto a existência de quadros reguladores (BUTLER, 1999) (cujo estudo ainda precisa ser melhor explorado),

quanto a possibilidade de transformação desses quadros (ou, como chamei anteriormente, brechas).

Assim, concluo as considerações finais desta tese, que, embora não encerrem o debate proposto, assinalam para uma das primeiras tentativas de uso de uma nova perspectiva para os estudos sobre identidade e cultura em Teletandem: a perspectiva performática.

Ao concluir o debate proposto sobre identidade e cultura em teletandem, pelo menos no espaço desta tese, trago em mim as marcas de uma transformação significativa, uma vez que antes do início dos meus estudos eu nutria profundas dúvidas sobre a validade das sessões de mediação da aprendizagem em Teletandem, por considera-las possivelmente danosas à autonomia dos aprendizes.

Hoje, contudo, considero as sessões de mediação de aprendizagem como um contexto colaborativo e recíproco de desenvolvimento pessoal, com grandes potencialidades, sobretudo para a educação para se relacionar com outros povos.

Como principal encaminhamento para minhas próximas reflexões e pesquisas, aponto ainda a necessidade de abordar com profundidade a pergunta (em si): “qual o papel do professor-mediador?”, bem como refletir sobre as respostas já traçadas para essa questão, sua importância no contexto contemporâneo de formação docente e os novos encaminhamentos que ainda podem ser traçados a seu respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença 1970.

ANDRADE, M. *Macunaíma*. São Paulo: Villa Rica, 2004.

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

ARAUJO, N. R. P. *Formação de parcerias de teletandem: Da organização ao sistema de atividades*. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012

BACCEGA, M. A. *O Estereótipo e as Diversidades*. Comunicação & Educação, São Paulo, (Set./Dez) 1998, pp. 7 – 14.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002

BAKHTIN, M. *The Dialogic Imagination*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. 357 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

BENEDETTI, A. M.; RODRIGUES, D. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010, p. 89-104.

BIROLI, F. Gênero e política no noticiário das revistas semanais brasileiras: ausências e estereótipos. *Cadernos Pagu* (34), Campinas, 2010.

BHABHA, H. K. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

_____, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods. In: _____. *Foundations of Qualitative Research in Education*. 3. ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1992

BONFIM, M. V. Teletandem Institucional Integrado e o princípio da autonomia. *Caderno de Resumos V Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP/ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", IBILCE*; [organizado Por Suzi Marques

Spatti Cavalari et al.]. -- São José do Rio Preto: UNESP - Campus de São José do Rio Preto, 2013, p. 42. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/Home/Eventos472/vselin/selin-caderno-de-resumos-versao-publicada.pdf>>. Acesso: 22/01/2014.

BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos*. CEBRAP. N° 32, março 1992, pp. 111 – 118.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, David & Brammerts, H. (Eds.) *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, 1996.

BUSCH, D. The Notion of Culture in Linguistic Research [60 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 50, 2009. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901508>>. Acesso em: janeiro 2013.

BUTLER, J. *Excitable Speech*. The Political Promise of the Performative. London: Routledge, 1997.

_____. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, London & New York: Routledge, 1999.

CANDIDO, J. *Teletandem: Sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de letras*. Dissertação de Mestrado. UNESP – Universidade Estadual Paulista, P.P.G. em Estudos Linguísticos. Orientador: Dr. João A. Telles, 2010.

CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. Editora Iluminuras Ltda, 2008.

CAVALARI, S. M. S. *A autoavaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n° 7, 1986, p. 5 – 12.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V. S., & MILLER, S.M. (orgs.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press, 2003.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Trad. Elias, J. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, pp. 507 – 531.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e Educação. *Revista Educação e Sociedade*. n. 5, janeiro de 1980, São Paulo: Cortez.

_____. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, v. 1.

CUCHE, D. *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999(CUCHE, 1999, p. 136 - 137).

DEARDORFF, D. K. Internationalization: in search of intercultural competence. *International Educator*, Spring, 2004, p. 13-15.

DERRIDA, J. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In: DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971. P. 229-249.

_____. *Limited Inc*. Campinas: Papyrus. 1991 b.

_____. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991 a.

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. Paulo Neves (Trad). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *O Suicídio*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

ELSTERMANN, A. K. *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Advising in Teletandem*. Mimeo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Fakultät für Philologie, Ruhr-Universität Bochum, Bochum, mimeo.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNO, L.B.A. *Teletandem e Formação Contínua de Professores Vinculados à Rede Pública de Ensino do Interior Paulista: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. P.P.G. em Estudos Linguísticos. Orientador: Dr. João A. Telles, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V.A.B. *Desempenho Oral em Português para Falantes de Outras Línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

GARCIA, D. N. M. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

- GILHAN, B. *Case Study Research Methods*. London: Continuum, 2000.
- GIVEN, L. M. (2008) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 68-71.
- GUEST, M. A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, Vol. 56, issue 2, 2002, p. 154-161.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARISSE, M.; OTSUJI, E. & PENNYCOOK, A. The Performative Fixing and Unfixing of Subjectivities. In: *Applied Linguistics Language Studies*, University of Technology, Sydney, Australia. Vol. 33/5; p. 524–543; 2012.
- HERÁCLITO DE ÉFESO. Fragmentos. Trad. José Cavalcante de Souza. *Os Pré-Socráticos: Heráclito*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 85-97 (Coleção Os Pensadores).
- HEIDEGGER, M. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Editora Moraes, 1991a.
- HEIDEGGER, M. Tempo e Ser. *Os Pensadores*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991b.
- HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his World*. London: Routledge, 1990.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL). Reflexões sobre deslocamentos populacionais no Brasil. Luiz Antônio Pinto de Oliveira; Antônio Tadeu Ribeiro de Oliveira (Orgs). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/reflexoes_deslocamentos/default_reflexoes.shtm. Acesso: 27 de setembro de 2014.
- KFOURI-KANEOUYA, M.C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese de doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", IBILCE, São José do Rio Preto, 2009.
- KRAMSCH, K. Third culture and language education. In: Vivian Cook & Li Wei (Orgs) *Contemporary Applied Linguistics. Vol.1. Language Teaching and Learning*, Londres: Editora Continuum, 2009, pp.233-254.
- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Crédif, Hatier/Didier, 1991.
- _____. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- _____. The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: < <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/archive/kramsch2.htm#ENDBACK1> > Acesso em: 12 março 2013.

- _____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- _____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009b, p. 219-245.
- _____. Culture in language teaching. In: BERNS, M. (Ed.) *Concise Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, 2010. p. 276-282.
- _____. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language and Teaching*, v. 44, n. 3, 2011, p. 354- 367. Disponível em: http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F5627_34F29FCB080AB8AFE17C42D8A604362E_journals_LTA_LTA44_03_S0261444810000431a.pdf&cover=Y&code=d56574fab430be81e332fec41a70bb64. Acesso em: 24 julho 2011.
- KRAMSCH, C.; THORNE, S. Foreign language learning as global communicative Practice. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.) *Globalization and Language Teaching*. 2002. London and New York: Routledge, 2002.
- KRAMSCH, C.; URYO, M. Intercultural contact, hybridity and third space. In: JACKSON, J. (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2013, pp. 211-225.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to post-method*. ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2006.
- LEFORT, C. *As Formas da História*. Trad. Luiz Roberto salinas Fortes e Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, 2007, p. 104-127. Disponível em: <http://ilt.msu.edu/vol11num2/levy/>. Acesso em: 13 julho 2011.
- LIPPMANN, W. *Public Opinion*. New York, Macmillan Company, 1922.
- LUVISARI-MURAD, L. H. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, – São José do Rio Preto, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MITCHELL, R; MYLES, F. Sociocultural Perspectives on Second Language Learning. In: *Second Learning Theories*. London: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, L. P. (Org) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. *Capítulo 3: Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

NIETZSCHE, F. *Os pré-socráticos*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 108-116 (Coleção Os Pensadores).

NORTHWESTERN University. *Derrida and Différance*, Northwestern University Press, [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://projectlamar.com/media/Derrida-Differance.pdf>. Acesso: 17 de setembro de 2014.

PLATÃO. *A república*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: UFPA, 2000.

PENNYCOOK, A. Performance and Performativity. In: PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge, 2007, pp. 58 – 77.

_____. Performativity and Language Studies. In: *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal*. 1 (1), Sidney: University of Technology: 2004, pp. 1 – 19.

RAJAGOPALAN, K. *On Searle [on Austin] on language*. Language & Communication. Mimeo, 2000.

RANCIERE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, C.F.; LIMA, T.C.S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em teletandem. In: TELLES, J.A. (Org.) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p.231-241.

SALIH, S. *Judith Butler*. Routledge Critical Thinkers. New York: Routledge, 2002.

SALOMÃO, A. C. B. Pequeno dicionário de Tandem. *Teletandem News*, ano 1, n. 02, 2006. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf. Acesso: Janeiro, 2013.

_____. *Gerenciamento de estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 317 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. *A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011 (a).

_____. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

_____. Collaborative Language Learning in Teletandem: a resource for pre-service teacher education. *Profile*. Vol. 13, No. 1, April 2011. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. Pages 139-156.

SIMÕES, G.M.; LIMA, S.S. Autonomia: Redefinindo o papel do professor no contexto em tandem. In: TELLES, J.A. (Org.) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p.221-230.

PARMÊNIDES. Trad. Fernando Santoro. *Versão da Natureza*. Laboratório Ousia, 2006. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~afc/2007/parmenides.pdf>>. Acesso em: 29 de setembro de 2014.

PUCCINI, G. *Turandot*, 1924.

RUSSEL, D. Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. 1997. Fonte: <<http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at%26genre/at%26genre.html>> Acesso: 07/01/2013.

SILVA, T.T. da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, M. G. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

_____. *Mal-entendidos em parcerias colaborativas de aprendizagem de línguas no contexto teletandem*. Mimeo. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, mimeo.

SPINELLI, M. *Filósofos Pré-Socráticos: primeiros mestres da Filosofia e da Ciência Grega*. 2ª edição. Porto Alegre: Edipucrs, 2003, pp.167-271.

TELLES, J.A. (Org.) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>.

Acesso em: 06 novembro 2004.

_____. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02 setembro 2010.

_____. Teletandem: A transculturalidade das interações on-line em línguas estrangeiras via teleconferência. Comunicação apresentada no IX CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Teletandem and Performativity*. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

TELLES, J. A; FERREIRA, M. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação *on-line* de PLE. *Revista Horizontes em Linguística Aplicada*, 9(2), 1-20, 2010.

TELLES, J. A.; ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A. Focusing on Culture-Related Episodes in a Teletandem Interaction between a Brazilian and an American Student. *Innovation in Language Learning and Teaching/System* (Special Issues), no prelo.

TELLES, J. A; ZAKIR, M. A; FUNO, L. B. A. Teletandem e episódios relacionados a cultura. DELTA. No prelo.

TUBURI, M. *Judith Butler: Feminismo como provocação*. In: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/01/judith-butler-feminismo-como-provocacao/>. Acesso em: Janeiro de 2015.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, Università Ca'Foscari, Venezia, 2010. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/VASSALLO.pdf>>. Acesso em: Janeiro de 2013.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Apredizaje/Visor, 1995 (v. 3).

_____. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978

_____. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WELSCH, W. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: *Spaces of Culture: City, Nation, World*, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, 194-213. Disponível em: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>. Último acesso em: Abril de 2015.

WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

YIN, R. K. (2014) *Case Study Research: Design and methods*. 5ª edição. Thousand Oaks: Sage Publications.

ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A. O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 877-897, 2013.

ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A. K. L'osservatore in contesti telecolaborativi. In: LEONE, P. (Org.). *L'osservazione di classe per la formazione iniziale insegnanti*, no prelo.

ZHU, J. *Weaving language and culture together: the process of culture learning in a chinese as a foreign language classroom*. 2012. 456 f. Tese (Doutorado em Second Language Acquisition), Graduate College of the University of Iowa, Iowa City, 2012.

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto
24 de junho de 2015

Ludmila Belotti Andreu Funo