



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

Maisa de Alcântara Zakir

Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de
teletandem institucional

São José do Rio Preto
2015

Maisa de Alcântara Zakir

Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de
parcerias de teletandem institucional

Tese apresentada ao Instituto de
Biotecnologia, Letras e Ciências
Exatas da Universidade Estadual
Paulista, Campus de São José do
Rio Preto, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Doutor
em Estudos Linguísticos (Área de
Concentração: Linguística Aplicada).

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles

São José do Rio Preto
2015

Zakir, Maisa de Alcântara.

Cultura e(m) telecolaboração : uma análise de parcerias de teletandem institucional / Maisa de Alcântara Zakir. -- São José do Rio Preto, 2015

232 f. : il.

Orientador: João Antonio 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 cultura. 4. Cultura. 5. Análise do discurso. 6. Dialogismo (Análise literária) 7. Ensino a distância - Ensino auxiliado por computador. I. Telles, João Antonio. 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

Maisa de Alcântara Zakir

Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de
teletandem institucional

Tese apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade
Estadual Paulista, Campus de São José do Rio
Preto, como parte dos requisitos para para
obtenção do título de Doutor em Estudos
Linguísticos (Área de Concentração: Linguística
Aplicada).

Comissão examinadora

Prof. Dr. João Antonio Telles (Orientador)
UNESP – São José do Rio Preto

Dr^a. Ana Mariza Benedetti
UNESP – São José do Rio Preto

Dr^a. Luciane de Paula
UNESP – Araraquara

Dr. Nelson Viana
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Dra. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
25 de junho de 2015

*Para Laurice Zahra,
que vivenciou a transculturalidade em toda a
sua saudosa existência, na relação construída
entre as culturas árabe e brasileira.*

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Prof. Dr. João A. Telles, por me ensinar a entender pesquisa como aprendizagem, por confiar em meu trabalho e por apresentar um horizonte de possibilidades para minha trajetória profissional. Obrigada por fazer parte de minha formação desde a graduação e por me inspirar como educador, pesquisador e ser humano.

A minha orientadora durante o Doutorado Sanduíche na Università del Salento, em Lecce, Itália, profa. Paola Leone, por me acolher em sua instituição e em sua casa. Obrigada por me apresentar perspectivas e materiais que contribuíram muito para a elaboração deste trabalho.

Às doutoras Ana Mariza Benedetti e Luciane de Paula, por lerem atentamente meu trabalho e contribuírem de maneira tão precisa no exame geral de qualificação. Obrigada, ainda, por se disporem a participar de minha banca de defesa, acompanhando o amadurecimento do trabalho. À Dra. Luciane, agradeço também por me ajudar a esclarecer pontos importantes dos aspectos teórico-metodológicos da tese entre a qualificação e a defesa.

Aos doutores Nelson Viana e Solange Aranha, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por me conceder a bolsa de estudos para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil e no exterior.

À Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, por conceder o afastamento de minhas funções como docente durante o desenvolvimento do doutorado, e às escolas onde mantive meu cargo, por anuírem à solicitação e prepararem a documentação necessária para os trâmites legais desse processo.

A todos os funcionários da seção de pós-graduação do Ibilce, em especial a Sílvia Emiko e a Mauro Miasaki, com quem mantive mais contato e que sempre me atenderam tão bem ao longo dos quatro anos como aluna do PPGEL.

A todos os membros do grupo de pesquisa *Teletandem e transculturalidade* e bolsistas envolvidos no projeto Teletandem, por partilharem reflexões durante meu processo de doutoramento.

A Steven Buttermann, Rachida Primov e Matthew Lubeck, por tornarem possível parte desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, por oferecerem um material tão rico para ser estudado e por deflagrarem as reflexões apresentadas nesta tese.

A minhas queridas amigas e companheiras pesquisadoras, Ludmila Funo, Leila da Costa e Anna Elstermann, com quem compartilhei momentos de reflexão, de dúvidas, de crises e de muito trabalho. Obrigada por tornarem mais prazeroso o processo de elaboração da

tese, ao dividirem comigo suas questões de pesquisa e me ajudarem na solução de problemas de um modo leve e bem humorado.

A Micheli Souza, que participou desta pesquisa literalmente até último dia de sua realização. Obrigada por estar presente nos momentos mais críticos de meu percurso e me ajudar com sua clareza de pensamento, generosidade e força.

A Rozana e Cláudio Messias, amigos queridos, por me acolherem em sua casa e estarem sempre presentes em minha vida nos momentos em que deles mais precisei.

A Fernando Oliveira, Germana Rodrigues, Sofia Henrique, Leandro Sardeiro, Júlia Sampaio, Maria Eugenia Verdagner, amigos que conheci durante o doutorado sanduíche e que estiveram presentes nesse momento de tanta aprendizagem.

A minhas queridas tias Elvira e Najla Zahra, por me acolherem afetosamente durante os períodos em que estive em São José do Rio Preto.

A meus queridos tios Climério Pereira e Sumaia Zakir Pereira, por participarem tão carinhosamente de todas as etapas da minha vida.

A toda a minha família, por respeitar os momentos em que me ausentei de ocasiões importantes em virtude do trabalho.

A Maria Amábile e Antonio Gelamo, por estarem sempre presentes em minha vida e me acolherem há tantos anos como parte da família.

A Rodrigo Gelamo, meu companheiro de projetos, de sonhos e de ideais. Obrigada por me apoiar incondicionalmente em minhas vivências acadêmicas, profissionais e pessoais. Obrigada por partilhar comigo uma vida de muitos desafios, conquistas e transformações.

A minha querida irmã, Miriam Zakir, por estar sempre presente em minha vida e me inspirar com sua inteligência, determinação, coragem e disciplina na busca de sua realização profissional.

A meus pais, Faiad e Rosa Zakir, por me incentivarem a buscar aperfeiçoamento profissional desde o início de minha carreira. Obrigada por não me medirem esforços e suportarem longos períodos de ausência para que eu alcançasse novos degraus em minha formação.

*Cultura não é o que entra pelos olhos e ouvidos, mas o
que modifica o jeito de olhar e ouvir.*

(José Paulo Paes)

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo exploratório e de natureza etnográfica, que investiga parcerias telecolaborativas entre alunos de uma universidade pública no Brasil e de uma universidade privada nos Estados Unidos. A pesquisa integra o projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*, relacionando-se ao eixo temático “modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação”. A pesquisa tem como objetivo central investigar o lugar da cultura no contexto de uma parceria de teletandem institucional. Para isso, os objetivos específicos são: *identificar concepções de cultura* em atividades realizadas pelos participantes da pesquisa em uma plataforma virtual de aprendizagem e *compreender de que modo a cultura emerge* na dinâmica das interações de teletandem. Os alunos participantes da pesquisa estiveram em contato durante parte do primeiro semestre de 2012 em dez interações realizadas via Skype e contaram com recursos de áudio, vídeo e mensagens escritas. Foram gravadas as cinco últimas sessões de teletandem, cujas transcrições constituem os dados focais deste estudo. Além das interações, fazem parte do *corpus*: (a) os textos escritos pelos alunos e publicados em uma plataforma virtual de aprendizagem (perfil; narrativas sobre as interações de teletandem; postagens em um fórum virtual de discussão) e (b) os textos produzidos em sala de aula pelos alunos da universidade estadunidense participante. Considerando o princípio do dialogismo a partir da premissa da constituição do eu pelo outro, e a produção de sentidos como parte integrante das atividades sociais dos participantes da pesquisa, os dados são interpretados à luz dos princípios teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso. Assim, os textos de diferentes materializações produzidos pelos participantes são considerados para fundamentar a interpretação dos dados e, portanto, investigar questões linguísticas, sociais e ideológicas, constitutivas da multiplicidade de discursos analisados no *corpus*. Os resultados contribuem para pensarmos a formação de professores e outros profissionais que vivenciam um contexto cada vez menos marcado por barreiras geográficas, desenvolvendo-se, assim, uma possível *cidadania transcultural* por meio do contato com variadas línguas e culturas. Nesse sentido, são apontadas perspectivas para a práxis do mediador em teletandem, considerando o entendimento da noção de cultura em sua dimensão discursiva.

Palavras-chave: Teletandem institucional; Cultura; Discurso.

ABSTRACT

This dissertation presents an exploratory ethnographic study that investigates telecollaborative partnerships among students of a public university in Brazil and of a private university in the United States. The research study is part of the project entitled “Teletandem: Transculturality in Online Communication in Foreign Languages via Webcam” and is related to the topic “ways of understanding the partner’s culture and its impacts on the learning process and the relationship between partners”. The study aims at investigating the role of culture in the context of an institutional teletandem partnership. Thus, the specific objectives are: identifying the participants' conceptions of culture in activities proposed in a virtual learning platform and understanding how culture emerges in the dynamics of teletandem interactions. The participants were in contact with each other during part of the spring semester of 2012 in ten interactions conducted via Skype, with audio, video and chat resources. The last five teletandem sessions were recorded and the transcriptions are the main data of this study. Besides the interactions, other activities are part of the corpus: (a) texts that were written and published by the students in a virtual learning platform (user’s profile; narratives about the teletandem interactions; posts in a virtual discussion forum) and (b) handwritten texts that were produced by the students of the American university at the end of the semester. Considering the principle of dialogism from the relationality of the self and the other, and the production of meaning as part of the social activities of students, data are interpreted under the perspective of the theoretical methodological principles of what is called in Brazil Dialogic Discourse Analysis. Thus, the different texts produced by the participants will be deemed to give more elements to interpret data and, therefore, to investigate linguistic, social and ideological issues embedded in the multiple discourses embodied in the corpus. The results contribute to a reflection about the education of teachers and other professionals in a context that has been less and less marked by geographical barriers, aiming at developing a possible transcultural citizenship through contact with different languages and cultures. In this regard, we provide some perspectives to the praxis of teletandem mediators, by understanding the notion of culture in its discursive dimension.

Keywords: Institutional teletandem; Culture; Discourse.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Síntese das modalidades de teletandem, adaptado de Salomão (2006).....	35
Quadro 2: Descrição das atividades realizadas na prática de teletandem.	37
Quadro 3: Informações sobre as sessões de teletandem gravadas – pares (ou trios) interagentes, datas e tempo de duração das sessões.....	56
Quadro 4: Número de interações que compõem o corpus.	57
Quadro 5: Total de postagens no fórum virtual de discussão sobre “Teletandem e cultura.”	58
Quadro 6: Postagens nos portfólios sobre cada interação realizada.....	59
Quadro 7: Síntese do perfil dos participantes.....	61
Quadro 8: Síntese dos instrumentos de coleta, material documentário e procedimentos de organização dos dados.....	67
Quadro 9: Síntese de concepções de cultura em abordagens de ensino de LE e documentos oficiais	81
Quadro 10: Definições e perspectivas do conceito de cultura	113
Quadro 11: Síntese dos aspectos da cultura destacados pelos participantes da pesquisa (FD).....	121
Quadro 12: Síntese de temas e ocorrências de aspectos culturais no fórum de discussão.....	125
Quadro 13: Eixo temático 1 – Ratificação/quebra de estereótipos (FD).	128
Quadro 14: Eixo temático 2 - Diversidade cultural/Diferença cultural (FD)	133
Quadro 15: Eixo temático 3: Semelhanças entre culturas (FD)	135
Quadro 16: Eixo temático 4: Relativização da cultura nacional no teletandem (FD).....	137
Quadro 17: Eixo temático 5: Cultura em “primeira mão” / o falante nativo (FD)	139
Quadro 18: Eixo temático 6: Concepções de cultura (FD)	141
Quadro 19: Síntese de aspectos culturais depreendidos das narrativas dos alunos (PI).....	146
Quadro 20: Síntese das interações de teletandem entre Fiorella e Érico.....	172
Quadro 21: Comparações entre Brasil e EUA feitas por Ashley e Orlando	193
Quadro 22: Síntese das interações de teletandem entre Ashley e Orlando.....	200
Figura 1: Perguntas de pesquisa em relação aos dados analisados.....	68
Figura 2: Representação das noções de Inter/multi/transculturalidade (com base em WELSCH, 1999)	96

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACTFL – *American Council on the Teaching of Foreign Languages*
- ADD – Análise Dialógica do Discurso
- AF – Avaliação final (usado para identificar excertos da narrativa final escrita pelos alunos da UE)
- BBV – [Concepção de cultura como] *Beliefs, Behavior and Values* (Crenças, Comportamento e Valores)
- CALL – *Computer Assisted Language Learning* (Aprendizagem de línguas assistida por computador)
- CMC – *Computer-mediated Communication* (Comunicação mediada por computador)
- EUA – Estados Unidos da América
- FD – Fórum de discussão do TelEduc (usado para identificar excertos do fórum de discussão)
- LE – Línguas Estrangeiras
- MEC – Ministério da Educação
- MLA – [Concepção de Cultura como] *Música, Literatura e Arte*
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PC X – *Personal Computer* (refere-se à identificação do computador da UE utilizado para a realização das interações em teletandem)
- PI – Portfólio individual do TelEduc (usado para identificar excertos dos portfólios individuais)
- PLE – Português como Língua Estrangeira
- OIE – *Online Interaction and Exchange*
- QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TT – Interação de teletandem (usado para identificar excertos das interações)
- TTB – Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos
- TTii – Teletandem Institucional Integrado
- UE – Universidade estadunidense cujos alunos participaram da pesquisa
- UB – Universidade brasileira cujos alunos participaram da pesquisa

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIA	CÓDIGO APRESENTADO NAS TRANSCRIÇÕES
Falantes	Identificados com nomes fictícios atribuídos pela pesquisadora
Lugares	Os nomes das cidades das universidades dos participantes da pesquisa foram omitidos e descritos entre parênteses. Ex: (cidade onde está localizada a UB)
Pausas	... (Marcadas apenas com reticências e sem discriminação de duração)
Incompreensão de palavras ou segmentos	(incompreensível)
Comentários descritivos da transcritora	((risos))
Truncamentos	É transcrito o que foi pronunciado. Ex: Ela foi a um concer a um show de rock.
Ênfase	MAIÚSCULA
Tom interrogativo	?
Tom exclamativo	!
Palavras estrangeiras às línguas praticadas nas sessões e coloquialismos	<i>Itálico</i> Ex: Como se <i>dice películas</i> em português? Ex: <i>Cê tá</i> me ouvindo?
Citação (pensamentos ou discurso direto)	“” (aspas)
Numerais	Por extenso
Numeração	As linhas e as páginas do documento no qual o arquivo foi salvo foram enumeradas
Turno	Os turnos de cada participante foram marcados com cores diferentes: azul para alunos da UE e preto para alunos da UB
Sobreposições	Não indicadas

Adaptado de MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: NARRANDO UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA	16
TELECOLABORAÇÃO E PROJETO TELETANDEM BRASIL	24
TELETANDEM E TRANSCULTURALIDADE: A FASE ATUAL DO PROJETO	33
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	38
ORGANIZAÇÃO DA TESE	39
CAPÍTULO 1: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	41
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ANÁLISE DOS DADOS: A TRANSLINGÜÍSTICA BAKHTINIANA	42
1.2. MODALIDADE DA PESQUISA: UMA PESQUISA QUALITATIVA DE BASE ETNOGRÁFICA	50
1.3. CONTEXTO DA PESQUISA: TELETANDEM INSTITUCIONAL INTEGRADO NA UE E NÃO-INTEGRADO NA UB	53
1.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
1.5. MATERIAL DOCUMENTÁRIO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	62
1.5.1. <i>Gravação das interações</i>	63
1.5.2. <i>Atividades propostas na plataforma TelEduc</i>	65
1.5.3. <i>Fichas informativas</i>	66
1.5.4. <i>Textos narrativos</i>	66
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	69
2.1. CULTURA EM ABORDAGENS DE ENSINO DE LÉ E DOCUMENTOS OFICIAIS	70
2.2. CULTURA E(M) CONTEXTOS TELECOLABORATIVOS: EM BUSCA DE DEFINIÇÕES	82
2.2.1. <i>Dimensões do conceito de cultura</i>	83
2.2.2. <i>A questão da transculturalidade e a noção de terceiridade</i>	94
2.2.3. <i>Cultura como discurso</i>	100
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	114
3.1. UMA NOTA DE CONTEXTUALIZAÇÃO	115
3.2. CULTURA NO FÓRUM DE DISCUSSÃO: DEPREENDENDO SENTIDOS A PARTIR DE ASPECTOS DESTACADOS PELOS INTERAGENTES	118
3.3. IDENTIFICAÇÃO DE TEMÁTICA CULTURAL NOS PORTFÓLIOS INDIVIDUAIS	142
3.4. CULTURA NA DINÂMICA DAS INTERAÇÕES	148
3.4.1. A PARCERIA FIORELLA E ÉRICO	149
3.4.1.1. <i>Reações e pontos de vista opostos</i>	151
3.4.1.2. <i>Cinema e imagem dos países</i>	156
3.4.1.3. <i>Corrupção e problemas sociais</i>	160
3.4.1.4. <i>A relação com o futebol</i>	168

3.4.2. A PARCERIA ASHLEY E ORLANDO.....	173
3.4.2.1. <i>Valor social de falantes de inglês</i>	178
3.4.2.2. <i>Papéis sociais e relações de hierarquia</i>	185
3.4.2.3. <i>Cultura e bens de consumo</i>	191
3.4.2.4. <i>Generalização: trabalho e tempo livre</i>	198
3.5. O LUGAR DA CULTURA NO TELETANDEM.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO DO TRABALHO: LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS	206
REFERÊNCIAS.....	211
ANEXOS.....	223
ANEXO 1 – MODELO DE FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE USO DOS DADOS	224
ANEXO 2 – <i>DESCRITORES DE PROFICIÊNCIA QECR</i>	226
ANEXO 3 – <i>PROGRAMA DO CURSO DE PORTUGUÊS DA UE</i>	227
ANEXO 4 – POSTAGEM DA MEDIADORA BRASILEIRA PARA A TERCEIRA PERGUNTA DO FORUM DE DISCUSSÃO	230
ANEXO 5 – TRANSCRIÇÕES E SÍNTESES DAS INTERAÇÕES EM TELETANDEM	231
APÊNDICE 1 – <i>MODELO DE FICHA INFORMATIVA PREENCHIDA PELOS ALUNOS DA UE</i>	232

INTRODUÇÃO

Contextualização da pesquisa: narrando uma experiência transformadora

O problema abordado nesta tese tem dois elementos desencadeadores, sendo um deles de caráter teórico e o outro, de caráter pessoal. O elemento de caráter teórico consiste na proposta de se investigar a dimensão cultural no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) em um contexto telecolaborativo de aprendizagem: o projeto de pesquisa do qual este estudo faz parte, *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011). O elemento de caráter pessoal está relacionado a uma experiência da pesquisadora em um programa de imersão linguística e cultural nos Estados Unidos no ano letivo de 2009/2010.

Alread e Byram (2002), ao realizarem um estudo longitudinal sobre os efeitos de programas de intercâmbio na formação de alunos universitários que haviam passado um ano no exterior, constataram que essa experiência (*a year abroad*, em inglês) foi descrita pelos participantes de sua pesquisa como o principal episódio de suas vidas, afetando sua autocompreensão e visão de mundo e transformando sua autopercepção, desenvolvimento pessoal e maturidade (p. 339). Do mesmo modo, também para mim, a participação em um programa de imersão linguística e cultural no exterior por um ano acadêmico teve impacto tamanho, que ora se desdobra nas reflexões apresentadas ao longo desta tese.

Desde a parte introdutória até a apresentação dos resultados da pesquisa, tanto a dimensão individual/pessoal quanto a social/cultural estão presentes em um diálogo que permeará toda a discussão desenvolvida na tese. Nesse sentido, coloco o elemento de caráter teórico que desencadeou a elaboração deste trabalho na esfera do social, tendo em vista que se trata de um projeto de parte da comunidade de pesquisadores da área de Linguística Aplicada que integram o projeto *Teletandem e transculturalidade* (TELLES, 2011). O desenvolvimento desse elemento de caráter teórico será abordado no segundo capítulo desta tese. À introdução, está reservada a apresentação do contexto teletandem e a narração do elemento de caráter pessoal da pesquisadora, deflagrador desta investigação.

No ano letivo de 2009/2010, fui selecionada como bolsista para ser professora assistente de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) em uma universidade estadunidense. Tratava-se de um programa financiado pelo governo dos EUA que, no referido ano, havia contemplado mais de 400 jovens de 45 países do mundo. Na ocasião, era uma professora formada havia seis anos e com experiência no ensino de português e inglês para

brasileiros. Havia trabalhado como professora em três escolas privadas de idiomas, como titular de cargo em duas escolas públicas, sendo uma municipal e uma estadual, tinha sido professora substituta em uma universidade estadual, além de assistente técnico-pedagógico em um órgão gestor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A concessão de uma bolsa de estudos para ser professora nos EUA representava para mim, então professora com um mestrado na área de Educação, defendido um ano antes, a possibilidade de literalmente embarcar em uma experiência de intercâmbio que também deflagraria as reflexões que ora apresento nesta tese.

Mais do que isso, o que estava claro para mim no momento do meu primeiro embarque em um avião, aos vinte e seis anos de idade, era que aquela viagem seria a maior oportunidade profissional e acadêmica que havia conquistado até então. Nesse sentido, de fato, a imersão cultural e linguística funcionou para mim – assim como para os participantes do estudo de Alread e Byram (2002) que haviam passado um ano acadêmico no exterior – como um ponto de referência, uma vivência que me proporcionou uma abertura de perspectivas em relação ao ensino e aprendizagem de LE e à diversidade cultural, entre outros fatores.

Durante as orientações pré-acadêmicas, uma conferência realizada na metade do ano acadêmico e as conversas informais entre os participantes do programa, eram frequentes as situações nas quais muitos bolsistas tentavam romper estereótipos que os outros tinham de seus respectivos países e culturas. A dimensão cultural nesses contextos estava, portanto, diretamente relacionada à dimensão geográfica, ou seja, diferentes países representavam diferentes culturas. As próprias atividades propostas durante as atividades do programa de imersão marcavam bem a relação país/cultura por meio da apresentação de “elementos típicos” de cada país, como roupas, danças, música, comportamentos sociais, dentre outros.

As instituições estadunidenses responsáveis por esses eventos tinham, por sua vez, a preocupação de mostrar aos bolsistas estrangeiros uma representação dos EUA, diferente do sentimento de “antiamericanismo”, como o que foi descrito por Mendes (2009) em sua dissertação de mestrado. Tal sentimento frequentemente faz parte do senso comum sobre o país, sobretudo com relação a uma compartilhada percepção de superioridade aos demais países do mundo. Enfim, tínhamos várias oportunidades de questionar e tentar romper estereótipos, além de mostrar aos colegas bolsistas outras “faces” de nossos países e culturas

até então desconhecidas (ou pouco conhecidas) por grande parte dos envolvidos no programa em questão. Essas “oportunidades” estendiam-se a outros contextos de fora do programa, ou seja, extrapolavam o ambiente universitário e eram recorrentes também em situações de lazer fora dali. Relatos e ocorrências de “choques culturais” e mal-entendidos eram frequentes e ocasionavam tanto situações cômicas quanto embaraçosas.

É interessante destacar que todos os bolsistas haviam sido submetidos a um rigoroso processo seletivo que incluía um exame de proficiência em inglês. Desse modo, tais choques culturais e mal-entendidos não se justificavam por problemas de comunicação de ordem linguística, mas do que chamarei por ora de ordem “cultural”. Uma das possíveis razões para isso pode estar no fato de que, no ensino de LE, muitas vezes, os elementos culturais são tratados como “um produto de consumo cunhado de maneira anedótica, frequentemente estereotipada, a partir de um conteúdo gramatical ou literário”, como explica Kramsch (1991¹, apud TAVARES, 2006, p. 12).

Essa relação entre língua e cultura já foi abordada em diferentes estudos. Um dos mais importantes e difundidos é o relativismo linguístico, ou hipótese de Sapir-Whorf, cuja “versão forte” entende que a língua *determina* o pensamento. De acordo com Kramsch (1998), atualmente é mais aceita a “versão fraca” dessa hipótese, para a qual a língua *influencia* o pensamento. Kramsch (1998) destaca que o trabalho de Sapir-Whorf deflagrou dois importantes *insights*.

1 Há hoje em dia um reconhecimento de que a língua, como código, reflete preocupações culturais e restringe a forma como as pessoas pensam. 2 Mais do que nos dias de Whorf, no entanto, reconhecemos o quanto o contexto é importante para complementar os significados codificados na língua. A primeira visão diz respeito à cultura como codificada semanticamente na própria língua; a segunda refere-se à cultura expressa através do uso real da língua. (KRAMSCH, 1998, p. 14)²

O segundo *insight* aproxima-se mais da perspectiva descrita por Tavares (2006), com a qual o contexto apresentado na introdução desta tese se identifica:

a língua – que é uma das principais atividades pela qual a cultura é expressa – não é capaz de moldar e restringir nosso pensamento porque nós sempre

¹ KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Crédif, Hatier/Didier, 1991.

² Todas as traduções de obras citadas nesta tese foram feitas por mim e os excertos originais encontram-se em notas de rodapé. No original, “1 There is nowadays a recognition that language, as code, reflects cultural preoccupations and constrains the way people think. 2 More than in Whorf’s days, however, we recognize how important context is in complementing the meanings encoded in the language.” (KRAMSCH, 1998, p. 14).

seremos capazes de discriminar conceitos que não fazem parte da nossa cultura, quando isso se fizer necessário (TAVARES, 2006, p. 21).

Afinal, não é possível afirmar que, diante das situações de *choque cultural* vivenciadas no programa de imersão do qual participei, nós bolsistas não interagíamos entre nós e deixávamos de negociar os conflitos/mal-entendidos. Ao contrário, procurávamos compreender as diferentes realidades que se apresentavam e as diferentes culturas que se manifestavam por meio da língua inglesa, comum a todos.

Um exemplo marcante de situação de choque cultural ocorreu durante uma conferência do programa de imersão com todos os mais de quatrocentos bolsistas. Ao participarmos de uma plenária na qual eram discutidos aspectos culturais dos EUA, foi levantada a questão do contato físico em apresentações de desconhecidos e outras situações cotidianas. O palestrante esclareceu que, nos EUA, era esperada certa distância física entre as pessoas. Naquele momento, uma das bolsistas brasileiras sentiu a necessidade de explicar a todos que em sua cultura – e ela generaliza como “a cultura brasileira”, cujo caráter homogeneizante discutiremos adiante – tocar uma pessoa, dar-lhe um abraço e um beijo não implicava desrespeito, e, portanto, ela gostaria que ficasse clara aquela questão e que não fossem feitos quaisquer julgamentos morais sobre ela.

Na referida intervenção da bolsista, devidamente apoiada por todas as nove colegas brasileiras, estava implícito o discurso difundido no exterior (inclusive por órgãos do governo e empresas brasileiras) da imagem das mulheres brasileiras, estereotipada, por exemplo, pelo modo como é apresentado o carnaval do Rio de Janeiro dentro e fora do Brasil. Tal imagem é corroborada, ainda, pela prática de turismo sexual no país, ofertado tácita ou explicitamente ao redor do mundo. Havia na fala da bolsista brasileira uma tentativa de resistência a esse discurso, mas que, contraditoriamente, apenas por uma menção a ele, talvez pudesse ter o efeito oposto: mesmo na negação, corroborar tal discurso ao trazer à tona sua existência para aqueles que, porventura, o ignorassem. Como constata Amorim (2004, p. 30), ao pensar a questão da pesquisa em Ciências Humanas, o esforço em apagar uma presença só faz confirmar essa presença.

O ano acadêmico de 2009/2010 foi o segundo ano em que o programa de imersão foi destinado para bolsistas brasileiros. Curiosamente, foi o único ano até hoje em que todas as bolsistas selecionadas eram mulheres. Estava em jogo, portanto, naquele momento da fala de uma das bolsistas, a constituição do sujeito “jovem estudante brasileira”, atravessado

discursivamente pela imagem da “mulher brasileira”, diante de mais de quatrocentos sujeitos de quarenta e cinco países. Pode-se dizer, portanto, que as situações de contato intercultural como a narrada acima colocam-nos em um processo de construção de nós mesmos em relação aos outros, como postula o dialogismo bakhtiniano. O contexto daquela conferência permitia que nós, bolsistas, compartilhássemos nossas concepções de mundo e (nos) reconhecêssemos (n)o modo como o(s) outro(s) as interpretava(m) a partir de discursos de/em suas culturas.

O conceito de sujeito, nesta tese, é entendido pela perspectiva bakhtiniana na relação eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010). O sujeito compõe-se a partir da imagem do outro e altera a imagem do outro, porque também o compõe. Tal compreensão acerca da constituição do sujeito perpassa toda a obra do filósofo russo. Em *Estética da criação verbal*, ele assevera que “A forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*; e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção.” (BAKHTIN, 2006, p. 35).

A compreensão de sujeito na relação eu-outro evidencia-se, portanto, em quaisquer atividades que envolvem a interação verbal e, sobretudo, em um contexto de diversidade cultural, como o da conferência de bolsistas do programa do qual participei. Isso não implica, porém, que esse contexto de diversidade cultural faça referência apenas a pessoas de distintos países, porque, como veremos, adiante, a ideia de nação é apenas um dos fatores que constituem a noção de cultura (KRAMSCH, 2009b). Nesse sentido, pode-se dizer que a interação entre duas culturas se dá a partir de dois sujeitos, que, do ponto de vista bakhtiniano, se constituem na relação eu-outro. Como afirma Paula (2007, p. 113), ao tratar da questão do sujeito na perspectiva dialógica, “o ‘outro’ é condição *sine qua non* para a existência do ‘eu’.”

Enfim, as experiências de contato intercultural que tive em um país estrangeiro e a convivência com tantas pessoas de culturas diferentes começaram, então, a dar forma à proposta de se investigar a dimensão cultural no ensino de PLE, contexto no qual eu atuaria no ano acadêmico de 2009/2010. Afinal, se entre jovens altamente proficientes na língua inglesa havia tantas situações nas quais o componente “cultura” causava situações de mal-entendidos, interesse, curiosidades e esclarecimentos, a experiência de imersão no país da língua-alvo parecia desencadear uma vivência que se distanciava muito de contextos formais de aprendizagem. Isso porque, em muitos deles, a língua, tanto a materna como a estrangeira,

é ensinada estruturalmente, de modo dissociado de seu componente ideológico, social e, portanto, cultural.

Alread e Byram (2002, p. 342) reconhecem essa diferença ao constatarem que, enquanto na sala de aula a “nova realidade” da cultura-alvo é vivida por períodos curtos e os alunos voltam imediatamente à sua realidade familiar, numa experiência de mobilidade, os alunos são literalmente “levados para outra sociedade e para outra interpretação do mundo.” Para Kramsch & Uryo (2014), o contato intercultural é visto não apenas como uma oportunidade para se questionar as próprias pressuposições, mas também como uma fonte de enriquecimento de vivências.

A partir da percepção daquilo que pode emergir nas trocas de experiências entre pessoas de diferentes nacionalidades, nas quais há a possibilidade de se apresentar a respectiva cultura para além do imaginário (estereotipado) que geralmente se tem dela, foi se delineando a embrionária ideia de investigar os elementos constituintes da dimensão cultural no ensino de LE. Naquela ocasião, vale lembrar, não pensava ainda no contexto teletandem, já que esta era uma proposta que não havia se concretizado na universidade na qual atuaria.

Após os primeiros contatos interpessoais nos EUA e a primeira orientação acadêmica com os bolsistas do programa de intercâmbio, assim que se iniciaram as atividades na universidade, apresentei o projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (doravante TTB)³ aos membros do programa de português. Expliquei-lhes que o projeto usava recursos da internet e colocava alunos de universidades estrangeiras que estavam aprendendo português em contato com alunos de universidades brasileiras que estavam aprendendo línguas estrangeiras (TELLES, 2006).

Os professores aderiram à proposta de se realizar uma sessão de teletandem por semestre com as diferentes turmas de português, para que tanto a instituição quanto os alunos se familiarizassem com a prática. Assim, cada turma de português da universidade estadunidense, em diferentes níveis, passou por uma sessão de teletandem uma vez em cada semestre (outono de 2009 e primavera de 2010). A partir daquela experiência inicial, formaram-se alguns pares interagentes. Eles faziam sessões de teletandem fora do horário de aulas e, a partir de 2011, as turmas de nível intermediário da universidade estadunidense

³ Projeto temático da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Proc. FAPESP – 2006/03204-2 (TELLES, 2006). Para maiores informações, consultar www.teletandembrasil.org.

passaram a fazer sessões semanais de teletandem, consolidando-se a parceria institucional com a universidade brasileira.

As primeiras sessões realizadas com a universidade estadunidense constituíram-se como um contexto de observações iniciais para a pesquisa ora proposta neste trabalho. As avaliações dos participantes demonstraram a aprovação dos alunos ao projeto TTB e o principal aspecto destacado foi a oportunidade que as sessões lhes proporcionavam para falarem com alguém mais proficiente que não fosse o professor do curso, de modo mais livre, com maior autonomia para escolherem os temas a serem discutidos, conforme também constatam Telles & Vassallo (2009).

Durante as sessões de demonstração, os alunos puderam conversar livremente sobre a temas variados como a geografia dos respectivos países, suas próprias rotinas diárias, culinária, vida acadêmica, família, dentre outros. Até mesmo questões polêmicas como “religião” foram mencionadas, aparentemente sem causar desconforto entre os pares interagentes, como demonstram as pesquisas de Luvizari-Murad (2011), que tem como contexto sua própria parceria de teletandem com um interagente alemão, e de Luz (2012), que investiga diferentes parcerias português/espanhol.

Desse modo, pode-se afirmar que o ambiente de aprendizagem proporcionado pelo teletandem é reiterado como um lugar com grande potencial para a abordagem de temas complexos, polêmicos, que provavelmente não seriam abordados com a mesma facilidade (ou recorrência) em uma sala de aula convencional.⁴ Isso foi demonstrado durante as sessões realizadas entre os alunos da universidade estadunidense e alunos de uma universidade brasileira, nas quais foi possível observar também em seus discursos o surgimento de questões relativas ao modo como os alunos percebiam o país e a cultura dos parceiros. No entanto, dados os limites impostos naquele momento, sobretudo porque a parceria só se consolidou no ano seguinte, tais questões não puderam ser pesquisadas e ter sua compreensão aprofundada.

Assim, tendo narrado sinteticamente a experiência que deflagrou a proposta que será desenvolvida nesta tese, pode-se dizer que, como pesquisadora, existe em mim uma *voz*

⁴ Essa afirmação também tem como base minha própria experiência como interagente no teletandem com um parceiro italiano. A questão de nossas representações sobre Itália e Brasil emergia frequentemente nas sessões. No entanto, como estava envolvida na prática de teletandem, tornava-se difícil pensar esse assunto em termos de pesquisa, uma vez que o objetivo principal era a aprendizagem da língua-alvo. Nas reflexões apresentadas nesta tese, contudo, no papel de mediadora dos interagentes participantes da pesquisa, foi possível investigar mais a fundo essas questões que há tempos acompanham minha experiência pessoal e profissional.

preocupada com uma *práxis* docente dos envolvidos no contexto deste estudo e do projeto do qual ele faz parte, e existe também uma outra *voz*: a de alguém que quer refletir sobre aquilo que faz, da maneira como é realizada essa prática *sociocultural e linguística* que é o teletandem. Nesse sentido, coloco em perspectiva o conceito bakhtiniano de *exotopia*, na medida em que me posiciono tanto como pesquisadora quanto como participante do contexto deste estudo em dimensões espaço-temporais diferentes.

Traduzido por Todorov do russo para o francês *exotopie*, o termo *exotopia* refere-se à atividade criadora em geral, tendo sido relacionado primeiramente à atividade estética e depois à atividade da pesquisa em Ciências Humanas (AMORIM, 2010). Embora já esboçado em *Para uma filosofia do ato*, é em *O autor e a personagem* (publicado em *Estética da criação verbal*) que o termo ganha forma e expressa o sentido de se situar em um *lugar exterior*. Na atividade estética, a expressão da tensão entre o ponto de vista do artista e o de sua criação é exemplificada por Amorim (2010) ao se referir ao retrato em pintura:

O retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. Ele retrata o que vê do que o outro vê, o que olha do que o outro olha. De seu lugar exterior, situa o retratado num dado *ambiente*, que é aquilo que cerca o retratado, e em relação ao qual é situado pelo artista. O ambiente é uma delimitação dada pelo artista, uma espécie de moldura que enquadra o resultado. A delimitação do artista dá um sentido ao outro, fornece uma visão do outro que lhe é completamente inacessível. Não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define. (AMORIM, 2010, p. 96).

Para Bakhtin (2006), é a partir desse lugar exterior que

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 23).

É deste lugar e deste tempo presente como pesquisadora que procuro, no exercício de *exotopia*, estabelecer, nas palavras de Paula (2007, p. 35), essa “relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro.” Assim, as observações das interações de teletandem realizadas na universidade estadunidense deflagraram a ideia de aliar esse contexto virtual de aprendizagem de LE aos questionamentos suscitados durante minha

experiência como bolsista nos EUA, ao conviver com pessoas de tantas nacionalidades e culturas diferentes.

Como afirma Sobral (2005), a respeito das implicações da obra de Bakhtin e do Círculo para a pesquisa em Ciências Humanas,

O sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente para ver a si mesmo nela, construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (o outro) e do individual (nunca subjetivo), do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que já de comum a todos os atos. Essa é a posição exotópica (do excedente de visão) preconizada por Bakhtin. (SOBRAL, 2005, p. 118).

Por meio desse exercício de exotopia, o presente trabalho visa, portanto, a contribuir para os estudos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores do projeto, atualmente intitulado *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*⁵ a partir de um problema que começou a se delinear por uma vivência pessoal da pesquisadora. Destarte, muito embora o objetivo desta tese não seja avaliar, mensurar ou mesmo analisar a competência intercultural dos participantes, as questões aqui levantadas colocam em evidência a discussão do lugar ocupado pela cultura não apenas em um contexto telecolaborativo de aprendizagem, mas, sobretudo, relacioná-lo à formação de professores de LE na atualidade.

Telecolaboração e Projeto Teletandem Brasil

O ensino de LE tem se transformado à medida que o avanço tecnológico ocupa um lugar cada vez mais expressivo nas práticas docentes. O acesso a outras línguas e culturas por meio de recursos que, em tempo real, colocam pessoas de diferentes partes do mundo em contato umas com as outras diminui fronteiras geográficas que, até pouco tempo atrás, dificultavam essa comunicação.

A referência aos termos CMC (Comunicação mediada por computador) e CALL (*Computer-Assisted Language Learning* - aprendizagem de língua assistida por computador) é frequente nas práticas de ensino de LE que utilizam as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em seus contextos de aprendizagem. No escopo da CMC e da CALL, à

⁵ O projeto será descrito detalhadamente na seção que tem início na página 36.

medida que cresce a quantidade de instituições que incluem a tecnologia como componente essencial na didática de LE, é fundamental pensar o conceito de *telecolaboração*. De acordo com Belz (2003), em sua clássica definição,

A telecolaboração envolve a aplicação de redes globais de computador para a aprendizagem de língua estrangeira (e segunda língua) em ambientes institucionalizados. Em parcerias telecolaborativas, aprendizes internacionalmente dispersos paralelamente nas aulas de língua utilizam ferramentas de comunicação pela internet, tais como e-mail, bate-papo síncrono, fóruns de discussão, e MOOs [*MUD – Multi-user domain – Object Oriented*] (bem como outras formas de comunicação eletronicamente mediada) para dar suporte à interação social, ao diálogo, ao debate e à troca intercultural.⁶ (p. 2)

Para O’Dowd (2011), a telecolaboração refere-se à utilização de “ferramentas de comunicação *online* para reunir grupos de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades linguísticas e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas e trabalho de projeto”⁷ (p. 342). Mais recentemente, o termo telecolaboração tem sido substituído por *Online Interaction and Exchange* (OIE). (DOOLY & O’DOWD, 2012).

O advento da internet teve grande impacto nas práticas docentes de LE, primeiramente com projetos de comunicação assíncrona, por meio da troca de e-mails (BRAMMERTS, 1996; CZICKO, 2004). À medida que aumentou o acesso a novos recursos disponibilizados pelo avanço das TICs, surgiram projetos voltados à comunicação síncrona, por meio de ferramentas VOIP (*Voice Over Internet Protocol*). Dado o crescimento da demanda por projetos de telecolaboração, atualmente é possível encontrar várias instituições que os promovem⁸.

⁶ No original: “Telecollaboration involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally-dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange.” (BELZ, 2003, p. 2).

⁷ No original: “[...] online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work.”

⁸ Alguns exemplos de projetos e portais *online* de telecolaboração atuais são: *eTandem Europa* (Ruhr-Universität Bochum, na Alemanha) <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etproj-en.html>; *eTandem Learning* (Università degli Studi di Padova, na Itália, e Boston University Study Abroad Padua) <http://www.cla.unipd.it/cetest-firstpage/autoapprendimento/tandem-learning/en-etandem/>; *Lingalog* (Université Lumière Lyon II) <http://lingalog.net/dokuwiki/>; INTENT – Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education (várias instituições) <http://www.uni-collaboration.eu/>; TILA – Telecollaboration

Uma das formas de se trabalhar com a telecolaboração no ensino de línguas que mais tem se destacado nas práticas atuais é a aprendizagem em *eTandem* (*electronic-tandem*) (CZIKO, 2004) ou *teletandem*, para usarmos o termo criado por Telles (2006) no projeto TTB. As propostas de ambos consistem em utilizar recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aprendizagem em tandem, que envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas em um trabalho colaborativo para que um aprenda a língua do outro (CZIKO & PARK, 2003).

Basicamente, a diferença entre e-Tandem e teletandem diz respeito aos recursos utilizados por ambos: enquanto o *e-Tandem* refere-se a várias formas de comunicação eletrônica (como o uso de chamadas de telefone, trocas de mensagens escritas e/ou orais síncronas e assíncronas, e videoconferências) que podem ser combinadas entre si ou não, o surgimento do *teletandem* teve um avanço significativo ao utilizar a tecnologia VOIP, com recursos de vídeo, áudio e texto concomitantemente. Além disso, a maior parte dos estudos sobre e-tandem, vale lembrar, trata de comunicação assíncrona ou síncrona por telefone (TELLES & FERREIRA, 2011; O'DOWD, 2011). Desde seu surgimento, o contexto teletandem, por sua vez, tem sido pesquisado e tem se transformado significativamente à medida que novas parcerias institucionais se formam e novos estudos em áreas afins aos estudos da linguagem e à formação de professores se desenvolvem, como veremos adiante.

A proposta de aprendizagem de línguas em teletandem fundamenta-se nos princípios da aprendizagem em tandem, descritos por Brammerts (1996): *autonomia*, *reciprocidade* e *separação de línguas*. Devido à facilidade de locomoção entre pessoas de países da Europa e ao frequente contato cultural entre elas, a prática de tandem presencial é antiga naquele continente. Entretanto, no Brasil, embora o fluxo de estrangeiros seja grande em certas regiões, sobretudo em grandes centros comerciais, a prática de tandem presencial, comum na Europa, ainda é inviável e bem pouco difundida em muitos lugares do país.

Considerando essa situação, pode-se dizer que o projeto TTB tem uma dimensão política, na medida em que possibilita a alunos universitários brasileiros tanto o acesso democrático às línguas estrangeiras como o contato com alunos estrangeiros, sobretudo àqueles que não têm a oportunidade de realizar um intercâmbio no exterior. Isso porque o

teletandem é um contexto virtual síncrono e colaborativo de aprendizagem que envolve dois falantes nativos (ou proficientes) de diferentes línguas (TELLES, 2006; TELLES & VASSALLO, 2009). Os parceiros trabalham de forma colaborativa, utilizando recursos de voz, texto e imagens de webcam do Skype, a fim de aprenderem a língua um do outro. O tempo é dividido em duas partes iguais, nas quais os parceiros interagem em uma língua de cada vez, ajudando o outro a aprender a sua língua. Ao final da primeira parte, os parceiros trocam, então, de papéis e de línguas.

No projeto TTB (TELLES, 2006), desenvolvido de 2006 a 2010, as interações eram realizadas pelos parceiros em horários estabelecidos por eles. Os participantes trabalhavam de modo autônomo e se inscreviam voluntariamente no *site* do projeto para encontrarem um parceiro nativo (ou proficiente) da língua na qual estavam interessados. A coordenação do projeto era responsável por colocar alunos brasileiros em contato com alunos estrangeiros de universidades de diferentes países que eram parceiras do projeto. Embora houvesse apoio das instituições envolvidas no que se referisse a recursos tecnológicos, disponibilização de espaço físico e até orientações de professores mediadores, caso lhes fosse solicitado, na primeira fase do projeto, as interações eram gerenciadas e organizadas pelos próprios interagentes.

Fundamentando-se em Brammerts et al (2002), que classifica a prática de tandem em modalidades determinadas pelas características do contexto, Aranha & Cavalari (2014) denominam as interações da primeira fase do projeto TTB como “teletandem institucional não-integrado”, uma vez que os envolvidos eram vinculados a uma instituição de ensino, mas não havia a obrigatoriedade de a prática estar inserida formalmente no currículo de um curso.

A produção científica da primeira fase do projeto trouxe contribuições importantes para a área de Linguística Aplicada e hoje pode-se dizer que o teletandem já está legitimado nessa comunidade discursiva (ZAKIR & FUNO, 2013). Dentre os temas⁹ estudados pelo TTB em dissertações de mestrado e teses de doutorado, podemos sinteticamente destacar:

- (a) *características das interações* (SILVA, 2008; SANTOS, 2008; BROCCO, 2009);
- (b) *crenças* (KFOURI-KANEOYA, 2008; BEDRAN, 2008; SILVA, 2010);
- (c) *formação de professores* (SALOMÃO, 2008; CANDIDO, 2010; FUNO, 2011; SOUZA, 2012);

⁹ Ver a lista de publicações em <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>

- (d) *aprendizagem de LE* (FERNANDES, 2008);
- (e) *avaliação* (MESQUITA, 2008; FURTOSO, 2011; BROCCO, 2014) e *autoavaliação* (CAVALARI, 2009);
- (f) *autonomia dos aprendizes* (LUZ, 2009, BONFIM, 2014);
- (g) *questões (inter)culturais* (MENDES, 2009; SALOMÃO, 2012; RODRIGUES, 2013);
- (h) *gramática* (BROCCO, 2009);
- (i) *relações de poder entre parceiros de teletandem* (VASSALLO, 2010);
- (j) *acordos e processos de negociação* (GARCIA, 2010);
- (k) *motivação* (KAMI, 2011);
- (l) *relações com a Teoria da Atividade* (LUVIZARI-MURAD, 2011; ARAUJO, 2012; LUZ, 2012);
- (m) *conflitos* (LIMA, 2012);
- (n) *comunidades virtuais, comunidades discursivas e comunidades de prática* (SILVA, 2012);
- (o) *Teoria da Complexidade* (SILVA-OYAMA, 2013).

Apesar de algumas das pesquisas supracitadas terem sido publicadas após 2010, ano em que foi encerrado o projeto temático financiado pela FAPESP, os dados nelas analisados foram coletados no contexto de teletandem institucional não-integrado (ARANHA & CAVALARI, 2014), cujas diferenças com a atual fase do projeto serão explicitadas adiante. Embora as primeiras pesquisas do projeto TTB não tratassem, em sua maioria, da dimensão cultural das interações, o teletandem já era reconhecido como um contexto direto e pessoal de intercâmbio intercultural e interpessoal de aprendizagem (TELLES & VASSALLO, 2009, p. 31). Foram desenvolvidos especificamente duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado cujo foco incidiu em questões (inter)culturais.

Na dissertação intitulada *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*, Mendes (2009) investiga questões relacionadas a preconceito, estereótipos, alteridade, cultura, identidade, interculturalidade, dentre outros, em uma parceria de teletandem entre uma brasileira e um estadunidense. O pesquisador conclui que as crenças da parceira brasileira sobre os EUA, os estadunidenses e a língua inglesa foram tanto reforçadas quanto contrariadas ao longo das interações. No referido trabalho, o teletandem é destacado como um contexto provedor de contato intercultural, que pode levar à confirmação ou à ressignificação de crenças dos

envolvidos.

Salomão (2012), na tese intitulada *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*, apresenta uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os participantes são professores de espanhol como língua estrangeira de uma escola pública que fizeram um curso de extensão que tinha como um dos componentes a realização de interações em teletandem com professores estrangeiros. Salomão busca compreender as concepções de cultura desses professores e suas crenças sobre a língua-cultura que ensinam. A pesquisadora investiga, ainda, as contribuições de uma formação continuada que contemple tais aspectos de forma teórica e prática. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma revisão na base de conhecimentos da formação de professores de línguas no que se refere ao ensino e aprendizagem de cultura, sobretudo pelo fato de que

As concepções dos professores parecem não ir além da perspectiva universalista, assim como não incorporam a ideia contemporânea de cultura como um conjunto complexo e dinâmico, que, devido aos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por continuidades e descontinuidades, assim como se encontra perpassada pelo fluxo do discurso social. (SALOMÃO, 2012, p. 240).

Um dos encaminhamentos indicados por Salomão é a proposição de novos estudos no contexto de formação inicial e continuada de professores com foco no componente cultural no ensino de línguas, a fim de promover uma reflexão mais voltada às complexidades que envolvem o conceito de cultura, superando visões unas e essencialistas que frequentemente se reproduzem nas práticas docentes.

Rodrigues (2013), assim como Salomão, apresenta uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, na qual são analisadas interações de teletandem entre um aluno brasileiro e uma aluna uruguaia. A pesquisa investigou de que modo os componentes linguístico e cultural foram manejados pelos aprendizes a fim de promoverem colaborativamente a competência intercultural nas interações entre eles. Por meio de complexas negociações de significado linguístico-culturais e confronto de valores linguísticos e socioculturais, os participantes da pesquisa de Rodrigues (2013) analisaram, confrontaram, interpretaram e refletiram compartilhada e criticamente sobre as manifestações linguísticas e culturais do português e do espanhol. Um dos encaminhamentos propostos é o de que novas pesquisas verifiquem a longo prazo se há, de fato, o desenvolvimento da competência linguístico-cultural dos participantes que trabalham colaborativamente para aprender uma língua e vivenciar uma cultura

(RODRIGUES, 2013, p. 179).

Além das dissertações de mestrado de Mendes (2009) e Rodrigues (2013) e da tese de doutorado de Salomão (2012) terem evidenciado a potencialidade do teletandem para o estudo de questões (inter)culturais, outros trabalhos tiveram contribuições importantes acerca dessa temática.

Benedetti & Rodrigues (2010) investigaram estranhamentos, que chamaram de choques linguístico-culturais, em uma parceria de teletandem português/espanhol entre duas professoras em formação, uma argentina e uma brasileira. O objetivo do trabalho era verificar se tais estranhamentos, nos quais as interagentes lançavam mão da negociação de significado, contribuiriam ou não para a percepção das diferenças e semelhanças entre as línguas/culturas em questão (p. 90). Ao analisar transcrições de interações entre as participantes da pesquisa, as autoras concluíram que o teletandem é um contexto valioso para o desenvolvimento da competência intercultural dos envolvidos, que se engajam ativamente no processo de aprendizagem “para a construção de conhecimento que ajude o aprendiz a estabilizar a própria identidade no processo de mediação entre culturas, bem como auxiliar outras pessoas a estabilizarem a sua.” (BENEDETTI & RODRIGUES, 2010, p. 104).

As pesquisas de Vassallo (2010), Luvizari-Murad (2011) e Luz (2012), embora não tenham tido como foco a dimensão cultural do teletandem, tecem considerações importantes a respeito dessa questão.

Vassallo (2010) desenvolveu um estudo qualitativo de natureza exploratória acerca das relações de poder entre diferentes parcerias de alunos no âmbito do teletandem. A noção de cultura pode ser associada à de poder em diferentes momentos do trabalho da autora. Ao apresentar o conceito de poder a partir de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a Sociologia, Vassallo (2010, p. 33) constata que, para um dos vieses da área, o “poder simbólico” é uma forma de construir a realidade que faz uso de várias formas de capital: econômico, cultural e social. A autora caracteriza, ainda, o “poder de referência” como o desejo de um dos parceiros de se reconhecer no grupo representado pelo outro (VASSALLO, 2010, p. 48).

Para Vassallo (2010), uma das formas de poder no teletandem consiste em ter conhecimentos sobre a língua e a cultura do parceiro. No entanto, a noção de cultura não é

discutida a partir de um referencial teórico, mas mencionada a partir daquilo que os participantes do estudo entendem como tal. Há, por exemplo, menções a comparações entre países (Portugal, Brasil e Itália), danças típicas e músicas, referências à violência do Rio de Janeiro, política, futebol, enfim, temas que, frequentemente, são entendidos como “culturais” pelos praticantes de teletandem. Ainda que não tenha sido o objetivo da tese de Vassallo elaborar uma problematização acerca do que é entendido como cultura para os participantes de sua pesquisa, ela dá destaque a essa questão ao considerar que o teletandem é um contexto de aprendizagem com objetivos “linguísticos e culturais” (p. 21).

O trabalho de Luvizari-Murad (2011) investigou a atividade de aprendizagem colaborativa de alemão e português via teletandem à luz da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Ao estudar a própria participação em uma parceria de teletandem com um interagente alemão, a autora discute, entre outros aspectos, dimensões culturais (LEVY, 2007) em seu contexto de pesquisa. Associar cultura a modos de vida e a práticas cotidianas, bem como fazer generalizações e discutir estereótipos são questões identificadas no trabalho de Luvizari-Murad (2011) que são recorrentes também nesta tese. Outro ponto de semelhança entre os dois trabalhos está relacionado aos temas considerados como parte das respectivas culturas. No caso do trabalho de Luvizari-Murad, os interagentes trataram de religião, festas e feriados e eventos familiares, como uma festa de noivado, os quais também foram discutidos pelos participantes da presente tese (seções 3.2; 3.3; 3.4).

O estudo de Luz (2012), também fundamentado na Teoria da Atividade, analisou as variáveis que influenciam a continuidade das parcerias de teletandem. Foram investigados sete pares de teletandem, constituídos por duas brasileiras, sendo uma delas pareada com três falantes de espanhol e a outra, com quatro falantes de inglês. Dentre essas variáveis que influenciam as parcerias, estão as questões (inter)culturais discutidas nas interações e apontadas nos relatos dos participantes. Para Luz (2012, p. 65), “o interesse dos interagentes pela cultura do parceiro ou mal-entendidos culturais ocorridos entre eles, podem contribuir para a continuidade ou descontinuidade da parceria de teletandem”.

Luz (2012) tem como base a noção de competência intercultural, proposta por Byram (1997), apesar de problematizá-la por entender que ela se restringe à ideia de cultura associada a país. A autora identifica nos relatos dos participantes de sua pesquisa “temas

interculturais” diversos, tais como: dias festivos, práticas religiosas, comidas típicas, gírias, produtos culturais (música, literatura, cinema), violência, modos de vida etc.

A partir de seu *corpus*, Luz (2012) analisa características de um “falante intercultural”, entendido por ela como aquele que “não somente conhece fatos sobre a cultura alheia, mas interage e habita entre diferentes culturas, enriquece e transforma o próprio universo e o universo do outro.” (p. 64). Embora não tenha como foco a dimensão cultural no âmbito do projeto teletandem, pode-se dizer que o estudo de Luz (2012) lança questões importantes a esse respeito, na medida em que aponta o componente (inter)cultural como uma das variáveis que influenciam a (des)continuidade de parcerias.

Essa constatação acerca da pesquisa de Luz (2012) corrobora os resultados de um estudo realizado por Telles, Zakir & Funo (no prelo), no qual analisam as seis primeiras teses de doutorado¹⁰ defendidas sobre a aprendizagem em teletandem. Os autores concluem que, ainda que a dimensão cultural não tenha sido o foco dessas pesquisas, o teletandem é um contexto em que há espaço para essa discussão.

Em seu artigo, Telles, Zakir & Funo (no prelo), analisam excertos de temática cultural de uma interação entre um aluno de uma universidade estadunidense e uma aluna de uma universidade brasileira que estavam em contato pela primeira vez. Os autores interpretaram os dados tendo como base as dimensões do conceito de cultura apresentadas em Levy (2007) e identificaram características que fazem das interações em teletandem um contexto profícuo para trocas culturais que se distanciam do modo como a cultura é “ensinada” em contextos tradicionais de sala de aula.

Brocco & Baptista (2014), também fundamentando-se em Levy (2007), realizaram um estudo no qual analisaram “a cultura brasileira” na perspectiva de duas alunas universitárias brasileiras que formavam parcerias de teletandem com alunos universitários estadunidenses. As autoras identificam generalizações que, muitas vezes, levam à ratificação de estereótipos nas interações analisadas, ainda que haja uma intenção de desencorajá-los. Isso acontece, porque, frequentemente, a noção de cultura é abordada sob a perspectiva individual de cada interagente.

¹⁰ Ver Kfoury-Kaneoya (2008), Cavalari (2009), Vassallo (2010), Garcia (2010), Furtoso (2011), Luvizari-Murad (2011).

Devido a isso, Brocco & Baptista (2014) consideram que o professor mediador tem um importante papel no contexto teletandem, justamente para que “(a) acompanhe as interações, levantando possíveis problemas que precisam ser discutidos, (b) instigue reflexões acerca de aspectos relacionados às interações e (c) oriente a solução de problemas.” (p. 226). As autoras observaram, ainda, que fatores como proficiência linguística, entrosamento e interesse dos envolvidos podem ampliar ou reduzir a possibilidade de construção de aspectos culturais dos países nas interações de teletandem.

Deste modo, tendo em vista os trabalhos que abordaram aspectos relacionados à noção de cultura no contexto teletandem, a investigação proposta nesta tese desenvolve-se em outro âmbito do projeto, o institucional integrado, como explícito a seguir. São levadas em conta as transformações ocorridas no contexto teletandem e descritas as características da nova fase do projeto, na qual os dados desta pesquisa foram coletados.

Outro aspecto que diferencia esta investigação dos demais trabalhos em teletandem diz respeito ao fato de que os dados são analisados em uma dimensão discursiva, considerando a translinguística bakhtiniana como perspectiva teórico-metodológica (seção 1.1). Nesse sentido, as noções de sujeito, língua, linguagem, discurso e signo ideológico são entendidas à luz das contribuições de Bakhtin e do Círculo para os estudos linguísticos. Por fim, justamente dada a perspectiva teórico-metodológica que embasa esta tese, são problematizadas concepções de cultura, que, embora ainda sejam vigentes no ensino de LE e no contexto teletandem, parecem não ser, por si só, suficientes para a abertura de fronteiras possibilitada pelas novas TICs.

Teletandem e transculturalidade: a fase atual do projeto

A tematização da dimensão cultural nas interações em teletandem levou ao desenvolvimento da proposta de continuidade do projeto TTB. Atualmente o projeto é intitulado *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* e tem quatro eixos temáticos: (1) modos de se compreender o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras; (2) modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação; (3) a contribuição do teletandem para a

educação do aprendiz para se relacionar com outros povos; e (4) as diferentes visões de implementação institucional do teletandem (TELLES & FERREIRA, 2011).

O projeto, em sua atual configuração, tem como objetivos:

(1) obter uma descrição aprofundada da dimensão cultural das interações on-line em línguas estrangeiras por meio dos recursos de voz e imagem dos aplicativos de mensageria instantânea com webcam; (2) uma vez conhecidas as características da dimensão cultural do contexto de aprendizagem em teletandem, encontrar meios pedagógicos para que os conhecimentos adquiridos por meio do projeto de pesquisa cheguem às salas de aulas e, principalmente, aos professores de línguas estrangeiras, executivos e outros profissionais, por meio de publicações, congressos e oficinas pedagógicas; finalmente, (3) contribuir para o corpo de conhecimentos acerca do papel da transculturalidade na formação e na vida das pessoas que se encontrarão, cada vez mais, em constante contato com as diferenças entre os povos e os países, por meio das interações virtuais utilizando as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação. (TELLES, 2011, p. 2).

A pesquisa desenvolvida nesta tese está vinculada ao segundo eixo temático do projeto, *modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação*, e relacionada aos três objetivos descritos acima.

Nesta proposta do projeto *Teletandem e transculturalidade*, o contexto de pesquisa tem sido diferente da primeira fase do projeto TTB, cujo foco eram as parcerias em que os próprios interagentes negociavam autonomamente temas, dias e horários das interações. Embora as parcerias de teletandem institucional não-integrado ainda existam na atual fase do projeto, a partir de 2010, a consolidação de parcerias com universidades estrangeiras levou os pesquisadores brasileiros a realizarem sessões de teletandem envolvendo turmas inteiras de alunos estrangeiros de PLE e grupos de alunos brasileiros nos laboratórios das universidades participantes. Atualmente os alunos são colocados em pares que, na maioria das vezes, se mantêm ao longo do semestre e realizam a interação, que é acompanhada pelo professor da turma, no caso das universidades estrangeiras, e pelo professor dos alunos, ou por um pesquisador do projeto, no caso da universidade brasileira.

A modalidade na qual a prática de teletandem faz parte do programa do curso de língua estrangeira é chamada por Aranha & Cavalari (2014) de *teletandem institucional integrado* (doravante TTii). Os alunos brasileiros, embora não necessariamente pratiquem teletandem como requisito de seu curso de graduação, como é o caso dos alunos estrangeiros, são acompanhados por mediadores, os quais podem ser professores e/ou pesquisadores em

teletandem da instituição brasileira. Nesse caso, quando apenas uma das instituições de ensino adota a prática como parte do currículo, temos duas modalidades de teletandem: institucional integrado e não-integrado. Messias (mimeo) classifica essa modalidade como Teletandem institucional semi-integrado, quando apenas uma das universidades parceiras adota a prática de teletandem como parte do currículo.

Embora ainda haja poucos trabalhos que têm como objeto de estudo o contexto no qual a instituição estrangeira promove o teletandem institucional integrado e a instituição brasileira, o não-integrado, pode-se dizer que nessa configuração há um acompanhamento mais sistematizado das sessões de teletandem e das atividades relacionadas a essa prática.

Salomão (2006), fundamentando-se nas modalidades de tandem descritas por Brammerts et al. (2002), propôs um quadro que caracteriza os diferentes contextos do teletandem. O Quadro 1, abaixo, sintetiza as modalidades de teletandem, incluindo a modalidade institucional semi-integrada, contexto que é precisamente o cenário desta tese.

(TELE)TANDEM NÃO-INSTITUCIONAL		Não vinculado à instituição de nenhum dos participantes		
(TELE)TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL		É institucional somente para um dos dois participantes		
(TELE)TANDEM INSTITUCIONAL		Realizado dentro de instituições como escolas, centro de línguas, faculdades e universidades, que o reconhecem e o promovem		
Integrado	Complementar	Opcional	Não-integrado	Semi-integrado
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, é reconhecido pela instituição como parte integrante do curso. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição mas não é considerado como parte do curso.	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (como meios para achar um parceiro, espaços, apoio técnico, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Pode ser desenvolvido sem que haja um curso. (Brammerts et al., 2002:84)	Apenas uma das instituições tem o teletandem como parte integral do currículo e atividade obrigatória, enquanto a outra reconhece o teletandem como atividade opcional. (MESSIAS, mimeo)

Quadro 1 - Síntese das modalidades de teletandem, adaptado de Salomão (2006).

Na atual fase do projeto *Teletandem e transculturalidade*, as sessões são realizadas com grupos de alunos que interagem virtualmente com seus pares no mesmo horário. Isso implica melhor acompanhamento das atividades, as quais incluem: (a) sessões de interação entre os alunos das duas universidades; (b) sessões de mediação realizadas após as interações, nas quais os alunos compartilham suas experiências e refletem sobre estratégias de aprendizagem, temas abordados, dificuldades encontradas etc. (ELSTERMANN, mimeo; ZAKIR, FUNO & ELSTERMANN, no prelo); (c) atividades escritas relacionadas ao teletandem, as quais podem ser realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem e/ou em sala de aula.

De maneira geral, os alunos têm de oito a doze sessões de teletandem por semestre, com duração média de uma hora semanal, sendo meia hora para cada língua, mais meia hora de mediação, no contexto brasileiro, após cada interação. No contexto estrangeiro, como a sessão de teletandem ocupa todo o horário da aula, a mediação é feita pelo próprio professor no dia de aula subsequente ao da interação, o qual é dedicado também a cobrir os demais componentes curriculares do curso de PLE. O quadro a seguir sintetiza as atividades desenvolvidas atualmente no processo de teletandem.

Atividades	Envolvidos	Duração	Desenvolvimento	Observações
Sessão de interação	Interagentes nativos ou proficientes em línguas diferentes. Na maioria, são alunos matriculados nas universidades envolvidas	De 50 a 75 min., dependendo da duração da aula da universidade onde se pratica o TTii	Interação na L1 na primeira metade da sessão e interação na L2 na segunda metade da sessão. Reflexão conjunta sobre a aprendizagem (foco na forma, correções) durante a interação ou antes da troca de língua. ¹¹	A cada sessão recomenda-se trocar a língua de início e dividir sempre o tempo de modo igualitário
Sessão de mediação	Interagentes e mediador (es) (professores, pesquisadores, alunos de pós-graduação e graduação que tenham feito um curso de mediadores.	De 5 a 30 min., dependendo do nº de alunos de cada turma. Nas instituições estrangeiras pode durar menos tempo porque as aulas são dedicadas também a outros componentes curriculares	Os interagentes relatam suas experiências nas sessões de interação e discutem com o(s) mediador(es) temas como língua, cultura, estratégias de aprendizagem, uso de <i>webtools</i> etc.	Na modalidade não-integrada geralmente é realizada logo após a interação. Na modalidade integrada, geralmente é realizada na aula seguinte.
Atividades escritas ¹²	Interagentes e mediadores	Varia de acordo com o contexto e com a proposta dos professores e/ou mediadores	Os interagentes escrevem narrativas sobre as sessões de interação e participam de fóruns de discussão em plataformas virtuais de aprendizagem ou grupos fechados em redes sociais.	Os alunos registram suas reflexões como estratégias de aprendizagem. Os mediadores podem coletar informações para discutir nas sessões de mediação, acompanhar o andamento das interações, avaliar os alunos etc.

Quadro 2: Descrição das atividades realizadas na prática de teletandem.

Diante da nova configuração das atividades desenvolvidas na modalidade de teletandem institucional semi-integrado, as pesquisas do projeto passaram a considerar noções de cultura que possibilitassem um olhar investigativo para as interações entre os aprendizes de LE de cada uma das universidades, bem como entre os grupos de alunos e seus respectivos

¹¹ As gravações das sessões de teletandem que compõem o *corpus* desta pesquisa, em consonância com outros estudos sobre o contexto teletandem evidenciam que a totalidade dos alunos que fizeram interação refletem sobre o uso da língua e fazem correções logo que percebem problemas de comunicação e não no final da interação, como sugerido pelas orientações elaboradas no início do projeto TTB. Essa característica, observada já no contexto de teletandem institucional não-integrado (ELSTERMANN, 2007; SANTOS, 2008; SIVA, 2008; CAVALARI, 2009) e mantida na modalidade semi-integrada é um indício de que o formato proposto para as sessões de teletandem no início do projeto talvez pudesse ser revisto. (VASSALLO & TELLES, 2009).

¹² As atividades escritas realizadas pelos alunos no contexto desta pesquisa têm natureza e objetivos diferentes das produções textuais realizadas em outros contextos de teletandem institucional integrado, nos quais os alunos trocam suas produções e fazem as correções apontadas pelos colegas. Em sua tese de doutorado, que está em desenvolvimento, Bragagnollo investiga essas produções textuais de alunos que praticam teletandem em contexto institucional integrado tanto na universidade brasileira quanto na estadunidense.

mediadores. Enquanto esta tese e os trabalhos de Costa (2015) e Buvolini (mimeo) enfocam principalmente as interações entre os alunos, Funo (2015) enfoca o contexto das sessões de mediação em sua pesquisa. Esses trabalhos devem estabelecer um diálogo entre si e também com outros estudos que venham a ter como temática a dimensão cultural no teletandem.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante da apresentação da experiência de imersão nos EUA que deflagrou as reflexões ora desenvolvidas nesta tese, bem como os estudos descritos anteriormente, levantou-se uma hipótese para a realização desta pesquisa: *o teletandem parece se configurar como um contexto profícuo de aprendizagem no qual os aprendizes de LE podem ter acesso ao componente cultural, tendo em vista que promove o pareamento de estudantes nativos ou proficientes em determinada LE.*

O acesso ao componente cultural no teletandem dar-se-ia por meio das trocas interativas promovidas nas sessões de interação via discurso (co/re)construído dialogicamente. Para Holquist (1990), “O discurso não reflete uma situação, ele é uma situação. Cada vez que falamos, literalmente promulgamos valores em nosso discurso através do processo de roteirizar nosso lugar e o de nosso ouvinte em um cenário social, cultural específico.”¹³ (p. 62, grifo meu). Assim, no teletandem, o próprio contato intercultural permitiria um espaço de reflexão e compreensão da(s) cultura(s) por meio da *interação verbal*, entendida aqui como a língua em sua realidade e, portanto, constituída no/pelo diálogo com o *Outro* (BAKHTIN, 2004).

Para verificar a hipótese, são analisadas as sessões de interação realizadas entre os participantes da pesquisa, alunos de português de uma universidade estadunidense e alunos de inglês de uma universidade brasileira. Além das interações, fazem parte dos dados textos de diferentes naturezas produzidos pelos participantes em uma plataforma virtual de aprendizagem que hospeda as atividades previstas para o processo de teletandem, conforme explicitarei no primeiro capítulo desta tese.

¹³ No original, “Discourse does not reflect a situation, it is a situation. Each time we talk, we literally enact values in our speech through the process of scripting our place and that of our listener in a culturally specific social scenario.” (HOLQUIST, 1990, p. 62).

A pergunta de pesquisa que norteia o trabalho é:

- ***Qual o lugar da cultura em um contexto de teletandem institucional envolvendo alunos de uma universidade brasileira e uma universidade estadunidense?***

A partir dela, foram elaboradas mais duas perguntas cujas respostas serão delineadas ao longo da análise de dados:

- *Que concepções de cultura podem ser apreendidas a partir das diferentes atividades realizadas pelos alunos no contexto de teletandem institucional?*
- *De que modo a noção de cultura emerge na dinâmica das interações de teletandem?*

As perguntas de pesquisa, por si mesmas, reiteram a proposta desta tese de não avaliar a competência cultural dos participantes, mas analisar, nos dados coletados, o modo como a noção de cultura pode ser delineada no contexto em que se desenvolveram as atividades detalhadas a seguir, no capítulo 1.

Organização da tese

A tese está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Início o primeiro deles, intitulado *Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa*, com a apresentação da perspectiva teórico-metodológica, fundamentada na Análise Dialógica do Discurso, segundo a qual os dados são descritos e analisados. Apresento, ainda, a modalidade, a natureza e o contexto da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados. A opção por iniciar o trabalho desse modo deveu-se à necessidade de apresentar, primeiramente, o método de análise e o contexto da pesquisa, para que houvesse a compreensão do cenário no qual se delinearão as questões desenvolvidas na tese. Além disso, a opção por deixar o capítulo de fundamentação teórica próximo ao de análise dos dados deu-se devido ao diálogo que estabeleço entre ambos, ao trazer exemplos do *corpus* na apresentação da teoria.

No segundo capítulo, *Fundamentação teórica*, apresento a questão da cultura no ensino de línguas estrangeiras, fazendo uma discussão do assunto em diferentes abordagens e métodos de ensino e enfatizando o contexto virtual de aprendizagem colaborativa que é objeto de estudo da tese. Apresento, ainda, uma relação entre as noções de transculturalidade

(WELSCH, 1999) e de terceiridade (KRAMSCH, 2009a), bem como algumas definições e dimensões da noção de *cultura* (LEVY, 2007), propondo o entendimento de cultura como discurso à luz da perspectiva bakhtiniana com a qual esta tese dialoga.

No terceiro capítulo, *Análise e discussão dos dados*, discuto de que maneira a noção de cultura emerge (1) nas atividades escritas na plataforma virtual de aprendizagem utilizada e em sala de aula, no caso da UE, e (2) nas interações de teletandem.

Nas *Considerações finais*, retomo o percurso da pesquisa, pontuando conclusões e propondo encaminhamentos para futuros estudos em teletandem, no âmbito das interações e das sessões de mediação entre professores/pesquisadores e aprendizes de LE.

CAPÍTULO 1: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, dando continuidade à contextualização apresentada na introdução e trazendo questões pontuais por meio das quais este estudo foi delineado. O capítulo constitui-se das seguintes seções: (1.1) perspectiva teórico-metodológica de análise dos dados; (1.2) modalidade da pesquisa; (1.3) contexto da pesquisa e (1.4) Instrumentos de coleta de dados; (1.5) material documentário e procedimentos de análise dos dados.

1.1 Perspectiva teórico-metodológica da análise dos dados: a translinguística bakhtiniana

A questão da linguagem como lugar de manifestação concreta da ideologia (BAKHTIN, 2004) tem acompanhado minha trajetória como professora de línguas desde quando desenvolvi minha pesquisa de mestrado. O pensamento bakhtiniano, elemento fundador da perspectiva teórico-metodológica que orienta a análise dos dados desta tese, é resultado não apenas da obra escrita por Bakhtin, mas do que hoje é conhecido como “Círculo de Bakhtin”, formado por intelectuais russos de diferentes áreas do conhecimento que tinham a linguagem como ponto de referência. (BRAIT, 2010; 2013).

A obra de Bakhtin ganhou notoriedade com suas importantes contribuições para a literatura, a filosofia da linguagem e os estudos linguísticos há relativamente pouco tempo, se comparada à de outros pensadores, como Saussure, que já imprimiram tradição nas teorias das referidas áreas do conhecimento. Foi na década de 1980 que diferentes países passaram a ter acesso ao pensamento bakhtiniano, primeiramente em seus trabalhos sobre literatura e depois no campo linguístico (PAULA, 2013).

No entanto, não é só nessas duas áreas, que, na realidade, estão inter-relacionadas, que a obra de Bakhtin encontrou leitores. A recepção de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* no Brasil, traduzido para o português em 1981, mas discutido de modo mais efetivo no início dos anos 1990, é analisada do seguinte modo por Paula (2013):

a Pedagogia, já encantada pelas recentes traduções de Vigotski, encontra em Bakhtin um sério interlocutor para a recente redemocratização da época e os debates educacionais – sem adentrarmos nas especificidades sobre a apropriação da área sobre os conceitos de gêneros do discurso e interação verbal; as Ciências Sociais encontra um leitor especial do marxismo que vivenciou a massificação da censura em vida e obra; a História o aprecia

tanto pela mesma questão das Ciências Sociais como também o toma em suas linhas de pesquisa que refletem sobre questões de cultura e sociedade. Um exemplo dessa questão está nos entornos da reflexão sobre o humanismo e as humanidades contidos nas obras. (p. 244).

A obra, cuja autoria controversa é atribuída por muitos estudiosos do Círculo a Volochinov, teve, portanto, grande impacto não apenas para a área da linguagem, mas para diferentes áreas do conhecimento, como as citadas por Paula (2013), além da filosofia e da psicologia.

Segundo Kramsch (2009a), o interesse por Bakhtin entre os estudiosos da linguagem coincide com a percepção de que o ensino de línguas não precisa estar vinculado a teorias estruturalistas, que veem a língua como separadas de sua realidade. Ainda que dialogue com a recepção de Bakhtin fora do Brasil por meio de autores como Holquist (1990), Kramsch & Thorne (2002) e Kramsch (2009a), nas quais há referências ao filósofo russo para discutir a noção de terceiridade e relacioná-la aos estudos culturais, esta tese apoia-se, em termos metodológicos, na vertente que foi chamada no Brasil de *Análise Dialógica do Discurso* (ADD).

De acordo com Brait (2010), essa perspectiva teórico-metodológica fundamenta-se, sobretudo, na proposta de Bakhtin, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, de criar uma disciplina chamada “Metalinguística” ou “Translinguística.”¹⁴ Bakhtin (2013a), ao analisar as relações dialógicas na construção da linguagem nas obras de Dostoiévski, constata que tais relações são impossíveis sob uma perspectiva rigorosamente linguística. No entanto, Fiorin (2011) esclarece que, ao contrário do que certas leituras equivocadas da obra de Bakhtin fazem crer, o filósofo russo não nega a existência do sistema da língua e não condena seu estudo; apenas propõe a disciplina translinguística porque entende que a linguística não explica o modo de funcionamento real da linguagem. A proposta de Bakhtin, portanto, considera que

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em

¹⁴ Embora a tradução brasileira do livro *A poética de Dostoiévski* utilize o termo *metalinguística*, adotado por Brait (2010), nesta tese adoto o termo *translinguística*, em consonância com estudiosos brasileiros como Fiorin (2011) e Paula (2013). Fiorin (2011) justifica sua escolha pelos valores semânticos que envolvem *metalinguística* e explica que os prefixos *meta* (grego) e *trans* (latino) são equivalentes do ponto de vista do sistema.

hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística. (BAKHTIN, 2013a, p. 209).

Destarte, a translinguística tem por objeto “o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real” (FIORIN, 2011, p. 33), levando em conta a historicidade do discurso. É desta perspectiva que analiso os dados desta pesquisa. Do ponto de vista bakhtiniano, é por meio da linguagem que se constituem a sociedade e a cultura. Nesse sentido, o teletandem é o contexto no qual esses três conceitos estão entremeados e as interações em língua materna e estrangeira são analisadas, nesta tese, discursivamente em sua dimensão linguística e translinguística.

Uma das contribuições do teletandem para a área de ensino e aprendizagem de LE consiste, justamente, em trazer em seu bojo a língua em movimento e, portanto, como organismo vivo, tal como a concebe Bakhtin/Volochinov (2004), no “jogo” entre os interagentes. Desse ponto de vista, a perspectiva bakhtiniana possibilita pensarmos exatamente na questão social, na dimensão interativa da noção de cultura, porque a cultura está no social. Não se trata, portanto, de se pensar a cultura *além* da língua, mas de se levar em conta que a cultura e a sociedade estão *na* língua.

A concepção de língua na qual esta tese se embasa difere, portanto, da proposta pelo objetivismo abstrato, cuja expressão principal é a teoria saussureana. Para Bakhtin/Volochinov, “a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato.” (2004, p. 96). Além disso, outro problema dessa orientação é que não se atribui sentido às palavras quando elas são entendidas *apenas* como itens de dicionário, como formas fixas. Ao contrário, no teletandem, assim como na concepção bakhtiniana, “[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95).

Estabelecer a diferença entre tais concepções não quer dizer, no entanto, que não seja necessário entender os níveis estruturais da língua para poder analisar aquilo que é translinguístico, ou seja, aquilo que ultrapassa os limites da linguística e está no nível discursivo. Assim, na análise dos dados são consideradas essas duas dimensões.

Ao explicar a disciplina que propõe, Bakhtin (2013a) confere a seu objeto de estudo uma dimensão extralinguística:

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Linguística estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2013a, p. 209).

Fiorin (2011), ao discorrer sobre as categorias de análise em Bakhtin, esclarece que “qualquer análise linguística pode ser utilizada como base de uma análise translinguística [...] Assim, numa análise translinguística, é preciso analisar as significações do texto, para, a partir daí, examinar as relações com o que está fora dele.” (p. 34).

O embasamento constitutivo da teoria dialógica do discurso, segundo Brait (2010), postula

a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (p. 10).

Nesse sentido, a historicidade e o dialogismo são constitutivos do discurso, como vimos anteriormente na definição de Bakhtin (2013a). A respeito do dialogismo constitutivo do discurso, Fiorin (2011) pontua que

a palavra do outro é condição necessária para a existência de qualquer discurso, sob um discurso há outro discurso. Essas duas vozes não precisam estar marcadas no fio do discurso, elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social. (p. 40).

De acordo com Brait (2013), “É a bivocalidade de ‘dialogico’, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalinguística/Translinguística e de suas consequências para os estudos da linguagem” (p. 88).

Muito embora não haja, sistematicamente, uma proposta formal de análise de discurso deixada por Bakhtin e o Círculo (BRAIT, 2010; SOBRAL, 2013; PAULA, 2013), é inegável que “o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e também nas Ciências Humanas de maneira geral (BRAIT, 2010, p. 9-10). Escolher tal perspectiva teórico-metodológica implica enfrentar o desafio de se trabalhar com uma proposta que não tem, por exemplo, a consolidação e a sistematização da linha francesa, proposta formalmente como teoria dos estudos do discurso. No entanto, implica também a responsabilidade de se “ressaltar a origem filosófica, ética e estética que constitui a gênese do pensamento bakhtiniano como um todo. (BRAIT, 2010, p. 15).

Tendo em vista que a base marxista da filosofia da linguagem bakhtiniana é também a base da teoria do desenvolvimento humano e da aprendizagem formulada por Vigostki, a Análise Dialógica do Discurso configura-se como uma escolha ao mesmo tempo desafiadora, por sua chegada relativamente recente no campo metodológico, e coerente, por seu fundamento filosófico que dialoga com a concepção de linguagem que tem embasado as pesquisas dos projetos *Teletandem Brasil* e *Teletandem e transculturalidade* e minha própria trajetória como professora de línguas.

Além disso, é importante ressaltar um ponto importante na escolha teórico-metodológica deste trabalho: o princípio do dialogismo na teoria bakhtiniana se dá a partir da constituição do *eu* pelo *outro* (BAKHTIN, 1981; HOLQUIST, 1990; BARROS, 2005; FLORES & TEIXEIRA, 2009; FIORIN, 2010, 2011). No teletandem, a julgar pelas pesquisas realizadas no projeto TTB até o momento e pelo próprio caráter interativo das sessões, esse princípio parece ser, ao mesmo tempo, corroborado e corroborador. Isso porque, tendo em vista que dois interlocutores são colocados em contato, a sessão de teletandem constitui-se como um espaço de trocas nas quais são evidenciados diferentes discursos que dialogam entre si.

Como esclarece Fiorin (2010, p. 166), “O dialogismo é sempre entre discursos. O interlocutor só existe enquanto discurso. Há, pois, um embate de dois discursos: o do locutor e

o do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos”. Assim, se entendemos o interlocutor como sujeito de linguagem (que só existe enquanto discurso), tal como postula Barros (2005) ao discorrer sobre as “Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso”, consideramos que o diálogo entre interlocutores é constituído por quatro aspectos:

- a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem;
- b) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
- c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade: a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
- d) Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade (BARROS, 2005, p. 29).

Se pensarmos nos participantes da pesquisa como sujeitos situados cultural e socialmente no contexto teletandem, seja ele institucional integrado (nos EUA) ou não-integrado (no Brasil), as possibilidades de diálogo extrapolam ainda mais o “lugar” que ocupam. O contato intercultural entre os interagentes parece lançar evidências de que é criada uma relação que está além das fronteiras geográficas, situando-se, portanto, na esfera da terceiridade, entendida como terceiro espaço da enunciação (BHABHA, 1998), ou, como postula o princípio do dialogismo bakhtiniano, na constituição do eu pelo outro.

Brait (2013) destaca alguns aspectos que caracterizam a Análise Dialógica do Discurso que podem ser considerados elementos-chave no tratamento dos dados coletados para a realização de uma pesquisa:

- a) o reconhecimento da multiplicidade de discursos que constituem um texto ou um conjunto de textos que modificam, alteram ou subvertem suas relações, por força da mudança de esfera de circulação e recepção; b) o discurso, definido como relações dialógicas, tomado como objeto de uma disciplina interdisciplinar, denominada por Bakhtin metalinguística ou translinguística, e que hoje pode ser tomada como embrião da análise/teoria dialógica do discurso; c) o pressuposto teórico-metodológico de que as relações dialógicas se estabelecem a partir de ponto de vista assumido por um sujeito histórico, social, cultural; d) as consequências teórico-metodológicas de que as relações dialógicas não são dadas, não estando, portanto, jamais prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas sempre estabelecidas a partir de um ponto de vista moldado por valores, tensões, fronteiras; e) o papel das linguagens e dos sujeitos na construção dos sentidos; e) a concepção de texto como assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituí-lo e constituir-se. (p. 85).

Tomando esses aspectos como princípios teóricos orientadores, a interpretação dos dados desta pesquisa (nos vários instrumentos de coleta utilizados) será feita considerando a produção de sentidos como parte integrante das atividades sociais dos participantes do estudo. Essa proposta vai ao encontro do pensamento de Fernandes (2008), para quem “a ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal em forma de imagens.” (p. 15).

Como já mencionado na introdução desta tese, é por meio do exercício de exotopia que faço esse exercício de interpretação. Ao analisar os dados coletados em um contexto em que atuei como professora de uma das turmas participantes desta pesquisa, não apenas existe uma outra dimensão espaço-temporal, mas também uma outra constituição de vozes sociais: da então professora para a de pesquisadora, cujo discurso está presente ao longo de todo este trabalho. É justamente nesse exercício de exotopia que Amorim (2004) propõe que se pense a questão da alteridade, no caso desta tese a relação entre o eu-professora/mediadora dos participantes da pesquisa e o eu-pesquisadora, que analisa os dados produzidos naquele contexto. Amorim (2004) postula, portanto, que é na alteridade que está uma grande parte do trabalho do pesquisador:

Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. (AMORIM, 2004, p. 28-29).

É nessa tentativa de compreender o lugar da cultura no teletandem que minha voz de pesquisadora considera todo o “conjuntamente visto” (expressão usada por Volochinov/Bakhtin em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, ao exemplificar o *contexto extraverbal* do enunciado) para analisar os dados coletados para este trabalho. Na medida em que os elementos contextuais *extraverbais* do cenário da pesquisa são cruciais para a interpretação do material produzido pelos participantes, há um olhar global, que enxerga as situações em questão, considerando-se, sempre, pontos específicos de cada uma delas.

As Ciências Humanas são entendidas como ciências do texto/discurso pelos pesquisadores que estudam Bakhtin (AMORIM, 2010; PAULA, 2013), na medida em que o fato de produzir textos é o que constitui nos sujeitos seu caráter fundamentalmente humano.

No caso dos dados que compõem o *corpus* desta tese, tal perspectiva é pensada nas várias esferas nas quais esses textos são produzidos pelos envolvidos no contexto da pesquisa: interações orais com *webcam* durante as sessões de teletandem, atividades escritas na plataforma virtual, bem como o texto desta tese, propriamente dito, escrito pela pesquisadora sobre o material coletado. Amorim (2010) assim explica a relação entre pesquisador e sujeito pesquisado:

Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. Importante ressaltar que esse diálogo não é simétrico e aqui reaparece o conceito de exotopia. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver. (AMORIM, 2010, p. 98)

Destarte, num exercício de exotopia e de diálogo com o contexto de pesquisa, todo o material produzido (textos orais e escritos, imagens de *webcam*, síncronos ou assíncronos, presencial ou virtualmente) pelos participantes durante o período em que praticaram teletandem serão considerados para dar mais elementos à interpretação dos dados e explorar o máximo possível as questões de natureza linguística e, portanto, sociais e ideológicas, impregnadas na multiplicidade de discursos materializados.

É também por meio do exercício de exotopia que entendo o modo como as interações entre os participantes da pesquisa se dão, quando discutem questões relacionadas a suas culturas. Como veremos adiante, os dados produzidos pelos participantes evidenciam que tanto as interações de teletandem quanto as atividades da plataforma virtual utilizada pelos alunos se constituem na relação com o outro e (re)velam cultura e(m) discurso. Enfim, a proposta desta tese de discutir os dados de pesquisa à luz da perspectiva dialógica do discurso implica considerar as “especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.” (BRAIT, 2010, p. 29).

Desse modo, ao trazer à tona um tema complexo e multifacetado, discuto, nesta tese, pontos de vista nem sempre consensuais entre indivíduos de diferentes culturas (inclusive aqueles que vivem em um mesmo país, já que, como veremos, a noção de cultura apenas associada à ideia de Estado-nação acaba sendo demasiadamente restrita na atualidade). A própria escolha teórico-metodológica, fundamentada nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano, já é um indício de que esta tese se desenvolve no embate, nos choques discursivos, nos contrapontos, na constituição do sujeito pela relação entre o eu e o outro e, portanto, de modo dialógico.

Na seção a seguir, apresento a modalidade da pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados neste trabalho.

1.2. Modalidade da pesquisa: uma pesquisa qualitativa de base etnográfica

Esta pesquisa, de caráter exploratório, é de natureza qualitativa e base etnográfica. Tal escolha se deve ao fato de que a pesquisa qualitativa trabalha com dados predominantemente descritivos e de difícil quantificação e perguntas de pesquisa complexas, em oposição àquelas que buscam apenas confirmar ou refutar hipóteses levantadas (BOGDAN & BIKLEN, 1992; SILVERMAN, 2000). A pesquisa de natureza qualitativa tem a preocupação de compreender o contexto no qual ela acontece e, por isso, para Bogdan e Biklen (1992), separar o ato, a palavra e o gesto de seu contexto implica perder de vista o resultado.

A etnografia, que etimologicamente significa “descrição cultural” é uma modalidade de pesquisa originalmente desenvolvida pela antropologia, área na qual o termo tem dois sentidos: “1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; 2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2008, p. 27).

Quando aplicada à área educacional, porém, a pesquisa de base etnográfica tem como objetivo investigar os processos de aprendizagem e, desse modo, difere das finalidades para as quais foi originalmente desenvolvida. É justamente por não corresponder às características da etnografia em seu sentido estrito, que se usa o termo pesquisa “de base etnográfica” ou “de tipo etnográfico” (ANDRÉ, 2008) na área educacional. Apesar das diferenças de finalidade, André esclarece que o que caracteriza essa modalidade de pesquisa é a utilização de técnicas

tradicionalmente associadas à etnografia, tais como a interação entre pesquisador e situação estudada, as entrevistas e os procedimentos de análise do material documentário.

O pesquisador que realiza um estudo de base etnográfica deve ter um plano de trabalho aberto e flexível, uma vez que a observação dos dados é o que leva à formulação de hipóteses, conceitos e teorias. À medida que a pesquisa se desenvolve pode haver a necessidade de se rever o foco da pesquisa, reformular as técnicas de coleta e análise dos dados, bem como repensar os fundamentos teóricos.

Conforme será detalhado na seção 1.3 deste capítulo, tal flexibilidade foi necessária durante a coleta de dados deste trabalho, tendo em vista que a proposta inicial era gravar *todas* as dez sessões de teletandem dos participantes da pesquisa durante o semestre letivo no qual os dados foram coletados. Seriam considerados os *primeiros contatos* entre as duplas, a fim de investigar os pontos que marcavam o *início* das discussões acerca da noção de cultura, bem como seu desenvolvimento ao longo de todo o semestre.

No entanto, devido a um problema ocorrido no *website* do comitê de ética da universidade estadunidense, pouco antes do início das interações, a autorização para a gravação das interações, que já havia sido concedida, deixou de constar no sistema, impedindo as primeiras gravações. A situação só foi resolvida após a quinta interação, fazendo com que apenas as cinco últimas sessões de teletandem realizadas pelos participantes fossem gravadas. Esse imprevisto na autorização das gravações afetou o foco da investigação, que passou a ser o de analisar as *interações já em andamento*, de modo que as duplas já tivessem estabelecido uma dinâmica em sua relação. Além dessa mudança decorrente de um problema técnico, no processo da organização e análise inicial do material coletado, a riqueza dos dados gerados nas interações e a perspectiva discursiva também conduziram a reformulação do enfoque da análise, conforme será detalhado adiante.

A pesquisa de base etnográfica, segundo André (2008), tem, ainda, outras características que estão presentes neste trabalho:

- **Observação participante:** é caracterizada pelo grau de interação entre o pesquisador e a situação estudada. No caso deste trabalho, atuei como mediadora de teletandem, professora da turma de alunos da universidade estadunidense e pesquisadora durante o semestre em que os dados foram coletados. Os alunos das

duas universidades envolvidas estavam cientes dos três papéis que eu então desempenhava. Eles sabiam, portanto, que as sessões de teletandem seriam utilizadas para fins de pesquisa e assinaram um termo de consentimento antes do início das gravações (ver seção 1.3). É importante esclarecer que não foi gerado um instrumento de coleta de dados característico da observação participante, como a entrevista, uma vez que os dados produzidos pelos alunos nas atividades de teletandem correspondiam mais adequadamente aos objetivos da pesquisa, ou seja, analisar o material produzido no próprio contexto de institucional semi-integrado: *interações de teletandem e atividades da plataforma virtual* (e também da aula de PLE, no caso dos alunos da UE).

- **Análise de documentos:** tem como objetivo contextualizar o fenômeno e completar as informações coletadas de outras fontes. Neste trabalho, tal característica pode ser identificada na análise das atividades escritas realizadas pelos participantes da pesquisa tanto presencialmente quanto no ambiente virtual de aprendizagem (Teleduc¹⁵) que dava suporte à prática do teletandem. Tais atividades consistiam em: (a) parágrafos narrativos escritos nos portfólios virtuais de cada aluno após as sessões de teletandem; (b) postagens em um fórum virtual de discussão sobre os aspectos culturais destacados nas interações; (c) um texto escrito pelos alunos da universidade estadunidense após a última das dez sessões de teletandem realizadas, como forma de avaliar o próprio processo de aprendizagem.
- **Trabalho de campo:** implica uma aproximação e um contato prolongado do pesquisador com os participantes, situações e locais nos quais se desenvolve a pesquisa, sem, no entanto, haver a pretensão de se modificarem as características do contexto. Essa característica leva a pesquisa de base etnográfica a também ser conhecida como naturalista, ou naturalística. Conforme mencionado na introdução desta tese, o contexto no qual os dados foram coletados é o que chamamos de Teletandem institucional integrado. Assim, tendo em vista que em tal contexto a prática do teletandem integra o programa de curso, a presença do professor nas

¹⁵ O TelEduc é um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade de Campinas (UNICAMP). Pode ser utilizado para a criação, participação e administração de cursos a distância e/ou híbridos, com atividades presenciais e virtuais. Para mais informações, ver: <http://www.teleduc.org.br/>

sessões de mediação faz parte da proposta, assim como as atividades passadas para serem desenvolvidas após as interações.

- **Descrição e indução:** há uma variedade de dados descritivos: “situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.” (ANDRÉ, 2008, p. 29). Além das atividades escritas mencionadas acima, as transcrições das interações gravadas constituem a principal fonte de investigação dos dados coletados.

Na seção a seguir, apresento o contexto da pesquisa e explicito as diferenças entre as modalidades de teletandem institucional integrado e não-integrado nas universidades participantes.

1.3. Contexto da pesquisa: teletandem institucional integrado na UE e não-integrado na UB

A pesquisa desenvolvida para esta tese de doutorado envolveu alunos de duas turmas de português intermediário de uma universidade privada estadunidense (UE) e alunos de uma universidade pública brasileira (UB), sendo a maioria destes composta por licenciandos em Letras¹⁶. Os participantes realizaram dez sessões de teletandem durante parte do primeiro semestre letivo de 2012, nos dias 19, 21, 26 e 28 de março e 02, 09, 11, 16, 18 e 23 de abril.

Para os alunos da UE, o teletandem era uma atividade obrigatória do curso de português, cuja presença e realização de atividades a ele relacionadas recebiam uma porcentagem na nota final, conforme previamente comunicado no programa de curso (ver Anexo 1). Para os alunos da UB, o teletandem era uma atividade voluntária cuja participação não era contada para fins de recebimento de nota, mas, em alguns casos, poderia ser substituída pela prática de laboratório, comumente exigida pelos professores dos alunos de Letras da universidade em questão.

Os dados foram coletados na UE, cujo comitê de ética autorizou a gravação das interações de teletandem a partir da sexta sessão, ocorrida em 09 de abril de 2012. A turma I da UE era composta por 14 alunos dos quais eu era a professora, além de pesquisadora no

¹⁶ Informações obtidas pelo perfil dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem TelEduc.

referido contexto, já que estava na UE para coletar os dados desta pesquisa. A turma II, que iniciou o semestre com 13 alunos e terminou com 12, tinha como professora uma brasileira que estava na UE como bolsista de um programa de intercâmbio, acompanhada por mim, que, como pesquisadora, assistia às aulas e a auxiliava nas sessões de teletandem.

Para que a autorização para a gravação das sessões fosse concedida pelo comitê de ética da UE, a professora titular das turmas de nível básico e intermediário do programa de português – uma brasileira residente nos EUA há mais de 20 anos e portadora de visto permanente estadunidense – realizou em 2011 um curso *online* para que tomasse ciência de todas as normas e procedimentos estabelecidos para a realização de pesquisas com alunos. Dentre as exigências, o comitê limitou as gravações das interações para 15 dos 28 alunos das duas turmas e permitiu o acesso às gravações apenas após o término do semestre, de modo que as notas dadas aos alunos da UE não sofressem qualquer influência daquilo que os alunos falavam nas interações.

A equipe do laboratório de línguas da UE responsabilizou-se por explicar aos alunos como se daria o uso do material gravado, garantindo-lhes a confidencialidade e o armazenamento seguro de tais dados. O diretor do laboratório também foi o responsável por recolher os formulários de autorização dos alunos e disponibilizá-los para a pesquisadora e para o coordenador do projeto *Teletandem e transculturalidade*. O modelo da autorização dos dados encontra-se no Anexo 2 desta tese. Os originais assinados encontram-se guardados com a pesquisadora e estarão disponíveis para consulta mediante solicitação e garantia de confidencialidade. Ao final do semestre, o diretor do laboratório de línguas da UE disponibilizou os vídeos das interações para a pesquisadora em um HD externo. Os arquivos foram renomeados com os pseudônimos dos interagentes e as datas de realização das interações.

Foram gravadas as cinco últimas interações realizadas por todos os 14 alunos da turma I e por um aluno da turma II, totalizando os 15 autorizados pelo comitê de ética¹⁷. O Quadro 3, *Informações sobre as sessões de teletandem gravadas – pares (ou trios) interagentes, datas e tempo de duração das sessões*, abaixo, sintetiza as interações que compõem o corpus.

¹⁷ Para a autorização das gravações a professora titular do curso de português da UE, fez um curso *online* no semestre anterior. Na ocasião, ela coletou dados para sua pesquisa e obteve uma extensão da autorização. No entanto, devido a um problema ocorrido no *website* do comitê de ética da UE, a autorização deixou de constar no sistema e a situação só foi resolvida após a quinta interação.

Devido à grande quantidade de material em vídeo, o primeiro passo para organizar os dados das interações, para uma subsequente seleção, foi priorizar as interações cujas parcerias se mantiveram as mesmas na maioria das sessões, as quais aparecem em negrito nas células de cor branca. Por uma questão de confidencialidade, todos os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios. O critério que adotei para a escolha dos nomes de cada participante foi arbitrário, de modo que fosse possível associá-los aos nomes reais por meio de sílabas ou letras contidas em ambos.

A primeira coluna do quadro 3 traz a identificação dos computadores (PC) da UE de onde as interações foram realizadas. Tal informação consta no quadro apenas para fins de organização, não trazendo para a pesquisa nenhuma outra implicação, já que os computadores contavam com as mesmas configurações técnicas. Como todo trabalho que envolve tecnologia prevê, eventualmente há problemas pontuais em uma ou mais máquinas, sendo necessário, portanto, trocas de PC como as que ocorreram com as duplas Ashley e Orlando, Norma e Alice e Olga e Denise. As demais colunas apresentam as datas nas quais as sessões foram realizadas, bem como os alunos que delas participaram.

O quadro 3 evidencia, ainda, que, algumas vezes, devido a eventuais ausências de parceiros brasileiros, foi necessário agrupar dois alunos da UE com um da UB. Nesse caso, temos trios cujas interações não foram consideradas como parte do corpus de pesquisa. Em outros casos, como também podemos observar no quadro 3, havia número suficiente de alunos na UB, mas o/a parceiro/a não pôde estar presente e, foi substituído/a por outro/a.

Após a identificação das duplas ou trios, há, entre parênteses, o tempo de interação em minutos (') e segundos ("). Em alguns casos, o sinal de (+) indica interrupções na gravação, que, ou geraram arquivos diferentes ou apenas indicaram mudança de parceiros, no caso de substituição por faltas ou atrasos. Um exemplo disto é a parceria Norton e Renata do dia 16/04/2012, em que ambos iniciaram a sessão e, após cerca de cinco minutos, conversaram também com Lina, aluna da UE cuja parceira da UB (Cássia) havia faltado. Após cerca de cinco minutos, o aluno Ezequiel, da UB, substituiu Cássia e fez interação com Lina, deixando novamente a dupla Norton e Renata interagirem apenas entre si até o término da sessão.

PC	09/04	11/04	16/04	18/04	23/04
Turma I					
PC1	Fiorella e Érico (38'56'')	Fiorella e Érico (5'26'' + 33'05'')	Fiorella e Érico com Peter (36:34)	—	Fiorella e Érico (47:54)
PC2	Hannah e Livia (3:25) com Carl (33:40)	Hannah com Catalina e Larissa (45:19)	Hannah e Selma (40:28)	Hannah e Livia com Norma (19:53) Hannah e Livia (19:54 – 43:22)	Hannah e Livia (40:26)
PC3	Norma e Alice (37:34)	Norma e Alice (48:22)	Lina e Ezequiel (33:06)	Norma com Hannah e Livia (19:43)	—
PC4	Norton e Renata (38:44)	Norton e Renata (47:33)	Norton e Renata (até 5:02) Norton e Renata com Lina (5:03-10:19) Norton e Renata (10:20-24:46+1:49 +14:25)	Norton e Renata (44:16)	Norton e Renata (45:11)
PC5	—	—	Peter com Fiorella e Érico (36:45)	—	Peter e Ezequiel (43:06)
PC6	Carl com Hannah e Livia (33:40)	Carl e Ísis (50:50)	Carl e Ísis (54:03)	Carl e Ísis (8:19) Carl e Ísis com Phillip (8:20 – 51:01)	Carl e Ísis (46:44)
PC7	Peter e Cássia (40:35)	Lina e Cássia (49:18)	Lina com Norton e Renata (3:31)	Lina e Cássia (48:59)	Lina e Cássia (45:49)
PC8	Catalina e Aline (34:22)	Catalina e Larissa com Hannah (46:03)	Catalina e Larissa (46:35)	Catalina e Larissa (49:37)	Catalina e Rogério (5:48) Catalina e Larissa (6:00- 38:08)
PC9	Brendan e Sílvia (32:50)	Brendan e Sílvia (45:48)	Brendan e Sílvia (41:56 + 3:23 + 0:11)	Brendan e Sílvia (49:53)	Brendan e Sílvia (46:45)
PC10	Olga e Denise (34:41)	Olga e Denise (44:37)	Olga e Denise (6:16) Olga e Denise com Vincent (6:18- 46:47)	—	Olga e Denise (43:39)
PC11	Ashley e Orlando (6:19 + 28:58)	—	—	Olga e Denise (10:13)	—
PC12	Vincent e Daniela (35:45)	Vincent e Daniela (45:27)	Vincent com Olga e Denise (40:07)	Vincent e Daniela (43:27)	Vincent e Daniela (43:56)
PC13	Phillip e Fábio (29:09)	Phillip e Fábio (34:57)	Phillip e Fábio (36:08)	Phillip com Carl e Ísis (42:35)	Phillip e Selma 1:13 + 36:42
PC14	Nicholas e Letícia (33:26)	—	Nicholas e Letícia (35:55)	Nicholas e Letícia (48:04)	Nicholas e Letícia (36:09)
PC15	—	Ashley e Orlando (37:05)	—	—	—
PC16	—	—	Ashley e Orlando (46:56)	Ashley e Orlando (45:58)	Ashley e Orlando (45:11)
PC17	—	Nicholas e Selma 30:18	Norma e Alice 43:35	—	Norma e Alice (18:32 + 29:26)
Turma II					
PC15	Jeremy e Simone (41:45)	Jeremy e Simone (47:13)	Jeremy e Simone (44:21)	Jeremy e Simone (45:29)	Jeremy e Simone (5:15+2:58+35:41)

Quadro 3: Informações sobre as sessões de teletandem gravadas – pares (ou trios) interagentes, datas e tempo de duração das sessões.

Muito embora o aluno Jeremy, da turma II, tenha tido boa regularidade e mantido a parceria com a aluna Simone nas cinco interações que foram gravadas, optei por não considerar tal material no *corpus* por entender que somente os alunos da turma I já ofereceriam bom volume de material documentário, além de estabelecer o recorte de que os alunos da turma I pertenciam ao mesmo contexto de pesquisa. Desse modo, por se tratar de alunos de uma mesma turma, temos um contexto de pesquisa com menos variáveis, já que os participantes da pesquisa estiveram juntos nos momentos de reflexão que se seguiram às interações e realizaram as mesmas atividades relacionadas à prática do teletandem.

O Quadro 4, *Número de interações que compõem o corpus*, sintetiza o número de interações cujas gravações em vídeo e áudio compuseram o *corpus* de pesquisa. As duplas focais aparecem nas células de cor cinza e destacadas em negrito.

Parcerias	Nº de interações gravadas	Quant. Aprox. Min. Interações
Fiorella e Érico	3	95,5
Hannah e Lívia	3	67,5
Norma e Alice	4	177
Norton e Renata	5	210
Carl e Ísis	4	160
Lina e Cássia	3	144
Catalina e Larissa	3	128
Brendan e Silvia	5	221
Olga e Denise	5	130,5
Ashley e Orlando	5	210
Vincent e Daniela	4	168,5
Phillip e Fábio	3	100
Nicholas e Letícia	4	153,5
Total	51	1964,25

Quadro 4: Número de interações que compõem o corpus.

Como se vê, trata-se de um *corpus* muito amplo, que gerou cinquenta e uma transcrições e, necessariamente, qualquer recorte metodológico traria implicações para o desenvolvimento da pesquisa. Os procedimentos de organização e análise de desse material, bem como o critério para a escolha das duplas focais Fiorella e Érico e Ashley e Orlando, são detalhados adiante.

O caráter avaliativo e obrigatório do teletandem institucional integrado para os alunos da UE teve grande impacto nos números que se referem à realização das atividades

complementares propostas na plataforma virtual TelEduc. Uma rápida observação dos quadros a seguir evidencia esse impacto.

Os Quadros 5 e 6 indicam, respectivamente, o total de postagens no fórum virtual de discussão “Teletandem e cultura”¹⁸ e a realização da postagem de um parágrafo narrativo sobre cada uma das interações de teletandem.

Participantes do fórum	Nº de postagens
Formadoras	14
Alunos da UE	41
Alunos da UB	18
Total	73

Quadro 5: Total de postagens no fórum virtual de discussão sobre “Teletandem e cultura.”

O Quadro 5, *Total de postagens no fórum de discussão virtual sobre “Teletandem e cultura”*, evidencia que os alunos da UE fizeram mais do que o dobro de postagens do que os alunos da UB. No Quadro 6, *Postagens nos portfólios sobre cada interação realizada*, constam as informações relativas aos alunos cujas interações compuseram o corpus da pesquisa, ou seja, 13 alunos da turma I da UE e seus respectivos parceiros da UB.

O Quadro 6, a seguir, também indica que os alunos da UE foram muito mais assíduos do que os alunos da UB nas postagens dos parágrafos narrativos sobre cada uma das interações realizadas, dadas as características contextuais já mencionadas. As células na cor cinza com traço indicam que os participantes não realizaram postagens nos portfólios e as células na cor cinza com X indicam que os participantes realizaram postagens de *chats* das interações, que não foram considerados nas análises, dado o recorte metodológico deste trabalho.

¹⁸ O fórum em questão será detalhado adiante.

Universidade estadunidense										
Nomes	19/03	21/03	26/03	28/03	02/04	09/04	11/04	16/04	18/04	23/04
Fiorella	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
Hannah	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Norma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Norton	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Carl	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Catalina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brendan	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
Olga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ashley	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vincent	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-
Phillip	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-
Nicholas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lina	X	X	X	X	X	X ¹⁹	X	X	X	X
Universidade brasileira										
Nomes	19/03	21/03	26/03	28/03	02/04	09/04	11/04	16/04	18/04	23/04
Érico	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-
Lívia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alice	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-
Renata	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Ísis	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X
Cássia	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X
Sílvia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Denise	-	-	X	-	-	X	-	X	X	X
Orlando	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Daniela	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-
Fábio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Letícia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Larissa	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X

Quadro 6: Postagens nos portfólios sobre cada interação realizada.

Os quadros apresentados nesta seção têm como objetivo sintetizar e fornecer um panorama do processo de geração, organização e mapeamento preliminar dos dados. É importante esclarecer que a maioria das postagens dos alunos da UB nos portfólios individuais consistiu em “copiar e colar” o *chat* das interações, conforme sugestão dos mediadores do contexto teletandem institucional não-integrado. Para os alunos da UE, os parágrafos narrativos tinham o objetivo de oferecer à professora/mediadora elementos para acompanhar o processo das interações e antecipar possíveis questões que, na falta da sessão

¹⁹ As alunas Lina e Cássia repuseram a sessão de 09/04 no dia 25/04. O vídeo da interação não foi gravado, mas Lina descreveu a sessão em seu portfólio.

de mediação, eram discutidas rapidamente na aula subsequente à das interações de teletandem. Desse modo, essas narrativas também constituíram parte do *corpus*. Conforme evidencia o Quadro 6, apenas as células em branco e marcadas com um “X” representam a postagem dessas narrativas.

O Quadro 7, *Síntese do perfil dos participantes*, traz informações como idade, ano de graduação e residência dos participantes, as quais se referem ao momento em que os dados foram coletados, isto é, no primeiro semestre de 2012. Essas informações foram obtidas por meio do perfil escrito pelos próprios participantes no ambiente virtual TelEduc, fichas informativas preenchidas pelos alunos da UE no início do curso e alguns diálogos estabelecidos nas interações gravadas. Os perfis das duplas focais aparecem nas células de cor cinza.

Alunos da UE	
Fiorella	Nasceu em Buenos Aires, tem vinte anos e estuda Relações Internacionais na UE. Estudou francês e inglês.
Hannah	Nasceu em Cuba, tem 19 anos e mora atualmente na cidade onde está localizada a UE. Estuda Microbiologia e Imunologia na UE.
Norma	Nasceu em Valência, na Espanha, tem 24 anos e estuda Engenharia Eletrônica na UE. Fala catalão, espanhol, japonês e inglês, e está aprendendo português e chinês. Desenvolve um intercâmbio na UE.
Norton	Nasceu em Singapura e mora atualmente com a família na cidade da UE na Flórida, Tem 19 anos e Estuda Matemática e Economia.
Carl	Nasceu nos EUA e tem família de origem portuguesa. Tem 19 anos e estuda Engenharia Elétrica na UE.
Catalina	Tem 34 anos, nasceu em Cuba e mora na cidade da UE na Flórida com seus dois filhos. Trabalha na UE e estuda comunicações.
Brendan	Tem 19 anos e é de Nova York. Estuda Finanças internacionais e <i>Marketing</i> , além de espanhol e português.
Olga	Tem 21 anos e é de Madri, Espanha. Estuda Economia e Administração em Madri, mas está na UE por um ano como estudante de intercâmbio. Além de espanhol, fala inglês, francês, italiano e está aprendendo português.
Ashley	Tem 21 anos, nasceu em uma cidade na Flórida e tem família de origem cubana. Estuda Biologia e gostaria de fazer Faculdade de Medicina.
Vincent	É de Boston, Massachusetts, EUA e está no terceiro ano de administração de empresas e administração de esportes. Trabalha no departamento de comunicação atlética da UE.
Phillip	Nasceu em uma cidade na Flórida, tem 20 anos e está no segundo ano de Economia. Também estuda espanhol, português, e Ciência Política.
Nicholas	Tem 18 anos e estuda finanças, espanhol, e português na UE. Nasceu na cidade da UE.
Lina	Nasceu na cidade da UE e tem 20 anos. Estuda psicologia e história na UE e sua família é cubana.
Alunos da UB	
Érico	Aluno de inglês do segundo ano de Letras na UB, tem muito interesse em literatura e tem experiência prévia na prática de teletandem.
Lívia	Professora de inglês, formada pela UB, doutoranda em Estudos Linguísticos e pesquisadora do projeto Teletandem.
Alice	É de uma cidade próxima a São Paulo, aluna de inglês do curso de Letras da UB, onde já atua como professora do centro de línguas da instituição.
Renata	Aluna do curso de Psicologia da UB. É de São Paulo e mora na cidade da UB.
Ísis	Tem 26 anos, estuda na UB e é professora de francês. Também dá aulas para crianças.
Cássia	Aluna de Letras da UB.
Sílvia	Tem 27 anos, é de uma cidade que fica em uma região do estado de São Paulo diferente da cidade onde está localizada a UB e é aluna do segundo ano do curso de Letras da UB.
Denise	É de uma cidade do interior de São Paulo, a cerca de 100 km da cidade onde está localizada a UB, mora com colegas em uma república, tem experiência como praticante de teletandem e estuda Letras na UB.
Orlando	Funcionário da UB, é professor de Educação Física e já visitou os EUA. Tem 53 anos e é a primeira vez que faz teletandem.
Daniela	Aluna do quarto ano do curso de Letras da UB, mora com a família na cidade onde está localizada a UB.
Fábio	Aluno de alemão do curso de Letras na UB. É do Rio de Janeiro e trabalha como professor de alemão do Centro de Línguas da UB.
Letícia	Aluna do terceiro ano de Letras da UB, tem experiência na prática de teletandem e no ensino de inglês.
Larissa	Tem 21 anos e é de uma cidade do interior de São Paulo, próxima à cidade da UB. É aluna do segundo ano da UB e professora do Centro de Línguas da instituição. Tem experiência na prática de teletandem.

Quadro 7: Síntese do perfil dos participantes.

Outras informações mais detalhadas a respeito dos participantes, que poderão ser relevantes para a análise de dados, eventualmente serão apresentadas adiante. Na seção a seguir são explicitados os instrumentos de coleta de dados utilizados para a realização desta investigação.

1.4. Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos, cuja finalidade será explicitada nas subseções a seguir:

- (1) Gravação por meio do aplicativo *Call Recorder for Mac and Skype* (voz e vídeo) de 5 interações realizadas com 15 alunos da UE, em parceria com alunos da UB.
- (2) Atividades propostas na plataforma TelEduc: (a) perfil dos participantes preenchidos por eles próprios com informações pessoais; (b) parágrafos narrativos postados nos portfólios individuais sobre a interação realizada; (c) postagens no fórum virtual de discussão, intitulado “Teletandem e cultura”;
- (3) fichas informativas preenchidas a mão pelos alunos da UE no início do curso (Apêndice 1);
- (4) textos narrativos escritos a mão pelos participantes da UE, com a devida identificação, após o término das sessões de teletandem, nos quais os alunos avaliam suas experiências e o próprio processo de aprendizagem nas interações com os parceiros brasileiros;

1.5. Material documentário e procedimentos de análise dos dados

Nesta seção descrevo o conjunto de material documentário gerado a partir de cada instrumento de coleta e apresento os procedimentos de análise dos dados. Embora o material focal seja constituído pelas interações, os demais materiais produzidos são utilizados não com o objetivo de triangular dados, mas de possivelmente complementar as informações levantadas na interpretação dos dados.

1.5.1. Gravação das interações

O primeiro passo para o mapeamento das interações de teletandem gravadas foi assistir aos vídeos, fazendo anotações sobre os momentos nos quais podiam ser identificadas discussões sobre cultura. A etapa seguinte consistiu em transcrever as interações em sua totalidade, uma vez que tal procedimento permitiria uma compreensão global de toda a sessão gravada. Para isso utilizei primeiramente a ferramenta de redução de velocidade do programa *Quick Time Player*, que mantém a qualidade de áudio tanto dos alunos da UE (onde as interações foram gravadas) quanto dos alunos da UB. Posteriormente, passei a utilizar a versão mais atual do programa *Transana*²⁰ de transcrição de material em vídeo, a qual manteve a qualidade do áudio.

As transcrições foram realizadas a partir dos critérios propostos por Marcuschi (1986) e sistematizadas em arquivos do aplicativo de edição de textos *Word*, com os nomes fictícios dos interagentes, datas das interações e linhas numeradas. Para fins de confidencialidade, os nomes das cidades das universidades participantes foram substituídos por “Cidade onde está localizada a UE” e “Cidade onde está localizada a UB”.

Antes de terminadas as transcrições, contudo, já havia mapeado algumas características das duplas, com especial atenção para aquelas que apresentavam níveis de proficiência mais altos na LE. Considerando que o foco da pesquisa é a dimensão cultural das interações em teletandem, analisadas em uma perspectiva discursiva, a opção por duplas focais com maior proficiência foi fundamental, tendo em vista que tais interações apresentam menos problemas relacionados ao uso da língua, permitindo, portanto, um enfoque nos assuntos discutidos.

É importante destacar que a maioria dos alunos da UE também fala espanhol (Quadro 7) e a compreensão da língua portuguesa é facilitada mesmo para aqueles que tenham níveis de proficiência um pouco mais baixos. No caso dos alunos da UB, quando a proficiência em inglês é mais baixa, há mais dificuldade de se entender o parceiro, aluno da UE.

Assim, foram destacadas inicialmente como potenciais duplas focais, pelo nível de proficiência na LE: *Fiorella e Érico*, *Hannah e Livia*, *Norma e Alice*, *Lina e Cássia*, *Ashley e Orlando*, *Vincent e Daniela* e *Nicholas e Leticia*. As interações entre as duplas menos

²⁰ Vide site: <http://www.transana.org/>.

proficientes geraram reflexões que foram compartilhadas e encaminhadas para que outras pesquisas em teletandem pudessem investigá-las (ver SOUZA²¹, mimeo). Contudo, foram feitas anotações acerca de temas tratados por todas as duplas, as mais e as menos proficientes.

À medida que o trabalho de transcrições foi sendo desenvolvido e o de análise preliminar dos dados, iniciado, a multiplicidade de assuntos e o modo como eram tratados pelas duplas revelaram dinâmicas muito diferentes. A observação da dinâmica argumentativa entre as duplas mais proficientes revelou a complexidade do processo dialógico nas produções de sentidos nas interações. Desse modo, foi constatado que uma análise discursiva deveria ser desenvolvida a partir de uma descrição mais detalhada da dinâmica das parcerias, com uma restrição, portanto, no número de duplas focais, e explicitando de que modo seus papéis sociais se evidenciavam nas interações. As transcrições das duplas *Fiorella e Érico* e *Ashley e Fiorella* apresentavam de modo mais claro essas condições nas interações realizadas tanto em inglês quanto em português.

Os procedimentos que levaram ao recorte da escolha das duplas focais foram os seguintes: os indícios que caracterizavam tanto o perfil dos interagentes quanto a dinâmica de suas interações foram identificados com a cor verde da ferramenta de destaque de texto do *Word*. Os excertos com discussões sobre cultura, por sua vez, foram destacados em amarelo. Tal separação, no entanto, foi feita inicialmente para fins de organização dos dados, já que, na dinâmica das interações, essas esferas estão todas entremeadas.

Posteriormente, as sessões foram sintetizadas em uma tabela do Excel para facilitar a visualização dos assuntos abordados em cada uma delas. Em seguida, os excertos que potencialmente seriam analisados foram devidamente identificados e o critério para a escolha dos excertos sobre cultura foi a recorrência e a relação temática entre eles. Para proceder à análise dos excertos das interações, dialogo com os dados produzidos nos demais contextos, considerando sempre a caracterização do perfil e da dinâmica que as duplas focais estabelecem nas interações. Os sentidos são produzidos no exercício de exotopia, de um lugar de fora e de um outro tempo, posterior à realização das interações, considerando-se as

²¹ Souza investiga em sua tese de doutorado, que está em elaboração, os mal-entendidos causados, entre outros fatores, por baixa proficiência linguística entre os interagentes de teletandem e analisa algumas interações de duplas não-focais do contexto desta tese. Estudos futuros poderão, portanto, estabelecer um diálogo entre as duas pesquisas acerca da dimensão cultural no que se refere à relação língua-cultura nas interações em teletandem e sua implicação nos mal-entendidos analisados por Souza.

diferentes vozes sociais da própria pesquisadora/ mediadora/ professora como parte integrante da pesquisa.

1.5.2. Atividades propostas na plataforma TelEduc

Dado o caráter avaliativo e obrigatório das atividades realizadas no TelEduc pelos alunos da UE, é importante destacar que sua participação em tal contexto foi bem mais expressiva do que a dos alunos da UB (vide Quadros 5 e 6). Todos os textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa foram reproduzidos do mesmo modo como haviam sido originalmente escritos e/ou postados. A única intervenção que se deu foi para garantir seu anonimato, com a eliminação dos nomes das cidades onde estão localizadas as universidades participantes, mesmo procedimento adotado para as transcrições.

(a) Perfil dos participantes: as descrições dos perfis foram salvas em arquivo em PDF, gerado diretamente da plataforma TelEduc e posteriormente organizados em tabelas do Excel a fim de facilitar a visualização do conjunto de textos. As informações principais foram sintetizadas no Quadro 7 (p. 61).

(b) Parágrafos narrativos postados nos portfólios individuais sobre a interação realizada: era solicitado aos alunos que escrevessem um parágrafo narrativo com o intuito de promover uma autorreflexão após cada interação. Para o contexto da UE, os parágrafos tinham como objetivo embasar a sessão de mediação que acontecia uma vez por semana, logo no início da aula de português (ver seção 3.3). No contexto da UB, muitas vezes, os alunos não escreveram um parágrafo, mas apenas postaram o *chat* da interação ou mesmo deixaram de postar um ou outro, dado o caráter voluntário de sua participação e, portanto, da realização das atividades. Para as análises foram considerados apenas os parágrafos narrativos devido ao fato de que os *chats*, por sua natureza diversa, não trazem as impressões dos alunos acerca das sessões de teletandem.

(c) Postagens no fórum virtual de discussão, intitulado “Teletandem e cultura”: os alunos tinham como tarefa responder às seguintes perguntas no fórum: (1) *“Que aspectos da sua própria cultura você destacou, ou destacaria, para seu parceiro nas interações de teletandem? Por quê?”* e (2) *“Que aspectos seu parceiro destaca/destacou da cultura dele? Com a interações, o que mudou na percepção que você tinha da cultura do seu parceiro?”*

Em um outro momento, foi proposta a reflexão do conceito de cultura a partir de um excerto do texto de Welsch (1999), cuja íntegra foi disponibilizada no TelEduc. As postagens foram salvas em arquivo em PDF, gerado diretamente da plataforma TelEduc. A partir do arquivo, todas as postagens foram organizadas por ordem de publicação em uma tabela gerada no Excel, a fim de facilitar a visualização do conjunto de textos. A temática do fórum de discussão foi proposta por mim, pesquisadora e professora dos alunos da UE, e pela pesquisadora do contexto brasileiro, que atuava como interagente e como mediadora do grupo de alunos da UB.

1.5.3. Fichas informativas

As fichas informativas, cujo modelo está no Apêndice 1, foram preenchidas a mão pelos alunos da UE no início do curso e não foram digitadas. As informações contidas nelas foram consultadas eventualmente para esclarecer alguma dúvida relacionada aos perfil dos alunos da UE, como idade, local de nascimento ou línguas que já haviam estudado.

1.5.4. Textos narrativos

Após o término das sessões de teletandem, os alunos da UE escreveram textos narrativos a mão nos quais se identificaram e avaliaram suas experiências e o próprio processo de aprendizagem nas interações com os parceiros brasileiros. Os textos foram digitados posteriormente em tabelas do Excel para facilitar sua visualização e relacioná-los com as demais informações dispostas na mesma planilha.

Instrum. coleta dados	Natureza	Material documentário	Objetivos para a pesquisa	Síntese dos procedimentos de organização dos dados
Gravações de interações entre alunos da UE e UB	Vídeo (voz e imagem)	Transcrição das interações em documentos do Word com linhas numeradas (TT)	- Identificar discussões sobre cultura presentes na interação; - Analisar dialogicamente o modo como a cultura emerge na dinâmica das interações.	- Anotações sobre os tópicos das sessões de teletandem; - transcrição das interações; - identificação de excertos com temática cultural; - Análise dialógica do modo como a cultura emerge nas interações.
Postagens no portfólio individual dos alunos após cada interação	Escrita (tipologia narrativa)	Parágrafos narrativos sobre as interações (PI)	- Fornecer informações adicionais sobre o perfil dos interagentes e a dinâmica das interações; - Identificar aspectos da cultura abordados pelos interagentes e outros aspectos relevantes para apoiar a análise; - Apoiar a análise dialógica do modo como a cultura emerge nas interações	- Organização dos parágrafos por data e autor em planilha do Excel; - Identificação de aspectos relevantes para a análise com foco nos aspectos da cultura abordados pelos interagentes.
Postagens no fórum virtual “Teletandem e cultura”	Escrita (tipologias expositiva e argumentativa)	Textos escritos na ferramenta “Fóruns de discussão” da plataforma virtual TeLEduc (FD)	- Identificar aspectos da cultura destacados pelos interagentes durante as sessões de teletandem; - Depreender concepções de cultura a partir dos aspectos destacados pelos interagentes no fórum virtual; - Apoiar a análise dialógica do modo como a cultura emerge nas interações.	- Geração de arquivo em PDF por meio de ferramenta disponível no TeLEduc; - Organização das postagens em ordem cronológica em planilha do Excel para facilitar a visualização; - Identificação de excertos relevantes para a análise com foco nos aspectos da cultura.
Perfil dos participantes na plataforma TeLEduc	Escrita (tipologia descritiva), por vezes também visual(foto)	Parágrafos descritivos escritos pelos alunos sobre si mesmos	- Fornecer informações sobre os participantes da pesquisa.	- Organização das principais informações em planilha do Excel para apoiar a caracterização do perfil dos alunos e apoiar a análise de dados
Fichas preenchidas a mão pelos alunos da UE no início do curso	Escrita (tipologia informativa)	Fichas contendo informações pessoais dos alunos da UE, como data e local de nascimento e línguas de proficiência.	- Fornecer informações adicionais sobre os alunos da UE.	- Utilização das informações contidas nas fichas para complementar a análise de dados.
Textos narrativos escritos pelos alunos da UE após o término de todas as sessões de teletandem.	Escrita (tipologia narrativa)	Narrativas escritas pelos alunos da UE para avaliar a aprendizagem e a experiência com o teletandem (AF)	- Identificar o modo como os alunos da UE avaliaram suas experiências e o próprio processo de aprendizagem nas interações com os parceiros brasileiros	- Digitação dos textos em documento do Word; - Organização dos arquivos em planilha do Excel para facilitar a visualização; - Identificação de excertos relevantes para apoiar a análise

Quadro 8: Síntese dos instrumentos de coleta, material documentário e procedimentos de organização dos dados.

O quadro 8 evidencia que foi coletada uma grande quantidade de dados de diferentes naturezas. Este foi, sem dúvidas, um dos maiores desafios da pesquisa e implicou um recorte metodológico para que fossem consideradas as diferentes atividades que compõem o contexto teletandem institucional semi-integrado. De modo a recuperar as atividades envolvidas no contexto estudado, a figura abaixo sintetiza as perguntas de pesquisa e os dados que serão focalizados para respondê-las, no terceiro capítulo desta tese.

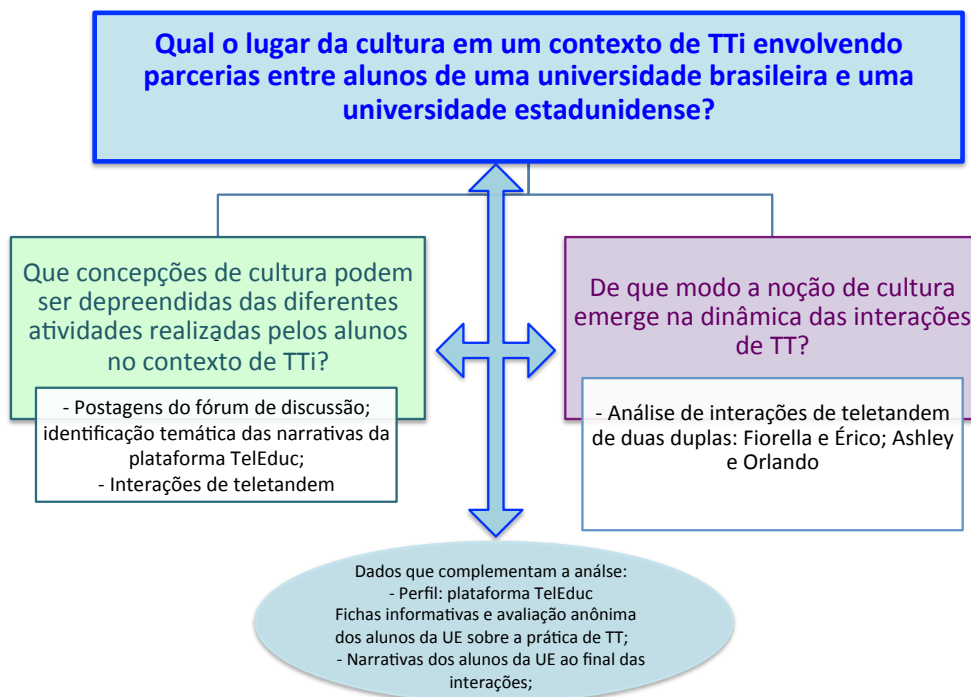


Figura 1: Perguntas de pesquisa em relação aos dados analisados

A seguir, apresento o capítulo de fundamentação teórica, no qual se desenvolve uma discussão acerca de diferentes concepções de cultura que têm sido consideradas na área de ensino de LE, abarcando abordagens de ensino, documentos oficiais e contextos teletaccolaborativos como o teletandem.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Cultura em abordagens de ensino de LE e documentos oficiais

Início este capítulo com uma discussão acerca de diferentes concepções de cultura que têm permeado o ensino de LE tanto em abordagens de ensino quanto em documentos oficiais que o norteiam. Em seguida, considerando o contexto no qual esta tese se desenvolve e, estabelecendo um diálogo com o projeto *Teletandem e transculturalidade* (TELLES, 2011), discuto outras perspectivas da noção de cultura que podem ser pensadas nessa vertente específica da área de LE voltada à telecolaboração.

Propor um estudo acerca da dimensão cultural em um contexto de ensino e aprendizagem de LE é algo desafiador. O conceito de cultura é estudado em muitas áreas do conhecimento e, certamente, qualquer recorte teórico que se faça ainda será insuficiente diante da amplitude de significados que existem acerca dele. No entanto, diante dessa reconhecida complexidade, o caminho que proponho para investigar a noção de cultura nesta tese é pensar como ela tem sido enfocada no ensino de LE. Para isso, destaco abordagens e métodos que permeiam as práticas docentes, desde as mais antigas e tradicionais, até aquelas que se efetivam nos contextos telecolaborativos, âmbito no qual esta tese se desenvolve.

A relação entre cultura e ensino e aprendizagem de LE constitui-se como um dos interesses da área de formação de professores. Considerando que a cultura é um componente do qual não é possível se desvincular, não apenas nas aulas de LE, mas em qualquer atividade que permeia as relações humanas, torna-se indispensável compreender as implicações desse conceito nas práticas pedagógicas atuais, sobretudo se levarmos em conta as novas configurações dos contextos de aprendizagem surgidas com o avanço tecnológico (KRAMSCH, 1998, 2009a; GOODFELLOW & LAMY, 2009; WELSCH, 1999).

Como vimos na introdução, é precisamente em um contexto de aprendizagem de LE advindo do uso de novas TICs que se localiza esta pesquisa, cujo objetivo não é avaliar a competência intercultural (BYRAM, 2000) dos envolvidos, mas apresentar um mapeamento do modo como a cultura (ou daquilo que pode ser entendido como cultura) emerge nas interações e atividades de teletandem.

Embora o componente *cultura* sempre tenha sido parte integrante do ensino de línguas, era considerado um subproduto e não uma parte importante do currículo (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 23). Tal condição, ainda que, segundo o próprio

Kumaravadivelu, careça de “suporte empírico”, encontra eco na constatação de que “os professores de línguas são tão professores de cultura que a cultura frequentemente tornou-se invisível para eles.”²² (KRAMSCH, 1993, p. 48).

Lessard-Clouston (1997), ao propor uma reflexão sobre a compreensão da cultura na área de ensino de LE, também argumenta que ensinar língua necessariamente implica ensinar cultura e que nós, professores de LE, o fazemos ainda que o componente *cultura* não esteja explicitamente incluído no currículo. O autor menciona estudos de perspectivas diferentes – sociolinguística, discurso, etnografia, comunicação intercultural, linguística aplicada – para sustentar a tese de que ensinar língua *é* ensinar cultura porque, dentre outros fatores, a própria contextualização de situações sociais numa aula de LE evoca o *background* cultural dessa língua. Kumaravadivelu (2008) esclarece, no entanto, que foi somente a partir da Segunda Guerra Mundial, quando o comércio e a comunicação internacionais foram difundidos, que se reconheceu a necessidade de se ensinar cultura explicitamente.

Ainda que exista esse reconhecimento, é notório que o conceito de cultura é simplesmente muito complexo para fazer jus a apenas uma definição, conforme constatam Goodfellow & Lamy (2009). No entanto, se existe um aspecto consensual entre todas as áreas que se debruçam sobre a questão da cultura, é o de que se trata de um conceito complexo e multifacetado. Destarte, o percurso do capítulo de fundamentação teórica retomará algumas definições da noção de cultura com o intuito de problematizá-la face ao contexto teletandem, trazendo parte do *corpus* para essa discussão. Em um exercício de diálogo entre as diferentes maneiras por meio das quais a noção de cultura tem sido projetada no ensino de LE, procuro embasar e justificar aquela(s) que orienta(m) meu olhar como pesquisadora para os dados.

O ensino de LE é um campo da Linguística Aplicada que tem sido marcado por diferentes abordagens e métodos que influenciam as práticas docentes atuais, ainda que tenham sido desenvolvidos há muito tempo. Entre as abordagens mais difundidas desse campo, podemos citar a da Gramática e da Tradução, a Direta, a Audiolingual e a Comunicativa. Guardadas as devidas diferenças entre elas, todas apresentam em maior ou menor grau, uma proposta para a aprendizagem da cultura.

²² No original: “In fact, language teachers are so much teachers of culture that culture has often become invisible to them.” (KRAMSCH, 1993, p. 48)

Brito (1999) faz uma breve retomada das abordagens de ensino de LE e, citando Omaggio²³ (1986), elucida que, antes da década de 1960, o que justificava a aprendizagem de uma LE era a possibilidade de acesso à literatura da cultura-alvo e, conseqüentemente, à sua civilização. Para a Abordagem da Gramática e da Tradução, por exemplo, o aluno deve ser levado a apreciar a *cultura* e a literatura da língua que está aprendendo, pois, quando atinge tal objetivo, ele desenvolve sua inteligência e capacidade de raciocínio, além de adquirir um conhecimento mais profundo de sua própria língua (LEFFA, 1988). De acordo com Brito (1999), a concepção de cultura subjacente a essa abordagem, é a de “Cultura MLA” (Música, Literatura e Arte dos países das línguas-alvo), relativamente elitista e com “C” maiúsculo. Esse modo de entender cultura remete à ideia iluminista dos grandes feitos da humanidade, os quais se refletem em sua história, arte, arquitetura. Enfim, *Cultura*, nessa perspectiva, é entendida, em uma concepção antropológica, como civilização (CUCHE, 1999).

Os aspectos *culturais*, bem como os gramaticais, na Abordagem Direta, devem ser ensinados de modo indutivo ao aluno, sem a explicitação de regras gramaticais ou uso da língua materna. Já a Abordagem Audiolingual, surgida na década de 1960, propõe, por meio de uma análise contrastiva, uma comparação entre os sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e *culturais* da língua materna e da língua estrangeira para se prevenir os erros dos alunos (LEFFA, 1988). Nesta abordagem, a concepção subjacente é a de “cultura BBV” (*beliefs, behavior* e *values*, ou seja, crenças, comportamento e valores). A cultura com “c” minúsculo, com foco nos padrões da vida cotidiana, passa então a se destacar no ensino de línguas em relação à Cultura com “C” maiúsculo (BRITO, 1999).

Na Abordagem Comunicativa, a cultura também ocupa um lugar importante, visto que considera os diferentes contextos nos quais a linguagem se apresenta e procura trabalhar com materiais autênticos, inseridos histórica, social e *culturalmente* em suas respectivas esferas de circulação. A adequação da linguagem a seus respectivos contextos e situações, levando em conta aspectos sociais, *culturais* e discursivos implicados na língua, também se constitui como uma característica da Abordagem Comunicativa (LEFFA, 1988). No entanto, de acordo com Tavares (2006), “Se analisarmos a *abordagem comunicativa*, veremos que, nela, a cultura também é, algumas vezes, abordada de forma mecanicista, favorecendo a reprodução

²³ OMAGGIO, A. C. Teaching for cultural understanding. In: _____: *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986, p. 357-406.

de padrões de comportamento pré-estabelecidos e trivializando as questões de uso da língua.” (p. 22, grifos da autora).

Diante de tal constatação, mencionando a *Abordagem Comunicativa Pedagógica*, na qual os estudos de Cannale (1983), Almeida Filho (1994) e Greenall (1995) se fundam para enfocar questões socioculturais no ensino de LE, Tavares (2006) apresenta as três linhas que têm se desenvolvido nesta abordagem: (1) a cultura dá suporte para o sucesso da proficiência linguística do aprendiz, influenciando de modo positivo seu fator afetivo; (2) a cultura é um instrumento no processo comunicativo e se ensinam aos alunos padrões de comportamentos culturais dos falantes da língua-alvo; (3) a aprendizagem da cultura deve ter a mesma importância da aprendizagem da língua, já que a compreensão da LE está ligada à compreensão do contexto cultural no qual ela foi produzida. A *Abordagem Comunicativa Pedagógica*, portanto, preocupa-se em investigar de forma mais aprofundada a influência do elemento cultural em LE. (TAVARES, 2006, p. 22-23).

Além do panorama apresentado acerca dessa questão, pode-se dizer que a preocupação com a noção de cultura no ensino ganhou destaque com o impacto da Psicologia Histórico-Cultural em diferentes áreas da Educação. Isso porque a teoria de Vigotski para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, chamada na Linguística Aplicada de *Teoria Sociocultural* (LANTOLF, 2000 e 2004; LANTOLF & THORNE, 2006), também influenciou a tendência de se trazer para o ensino de línguas estrangeiras a dimensão cultural. No entanto, é importante esclarecer que

apesar do rótulo “sociocultural” a teoria não é uma teoria dos aspectos sociais ou culturais da existência humana [...]. é, antes, [...] uma teoria da mente [...] que reconhece o papel central que os relacionamentos sociais e os artefatos culturalmente construídos têm na organização de formas de pensar exclusivamente humanas.²⁴ (LANTOLF, 2004, p. 30-31).

Nesse sentido, a cultura, para a Teoria Sociocultural, tem um papel importante na medida em que considera que o desenvolvimento e o funcionamento cognitivos são estreitamente relacionados à participação do indivíduo nas práticas *culturalmente*

²⁴ No original: “despite the label ‘sociocultural’ the theory is not a theory of the social or of the cultural aspects of human existence [...]. It is, rather [...] a theory of mind [...] that recognizes the central role that social relationship and culturally constructed artifacts play in organizing uniquely human forms of thinking (LANTOLF, 2004, p. 30-31).

organizadas; esse envolvimento com pessoas e instituições diversas se dá por meio da linguagem (LANTOLF & THORNE, 2006).

De acordo com Lantolf & Thorne (2006), na tradição vigotskiana,

a *cultura* é entendida como uma força objetiva que permeia as relações sociais e os usos historicamente desenvolvidos de artefatos em atividade concreta. A compreensão da *cultura como objetiva* implica que a atividade humana estrutura, e é estruturada por, propriedades conceituais duradouras do mundo social e material. Neste sentido, a cultura é (1) supra-individual e independente de uma única pessoa, e (2) enraizada na produção histórica de valor e significado tal qual realizada na prática social compartilhada.²⁵ (LANTOLF & THORNE, 2006, p. 1, grifos meus).

A cultura, na compreensão de Vigotski, está relacionada à concepção marxista que fundamenta sua teoria. É nas relações estabelecidas histórica e socialmente que a cultura se produz objetivamente e, portanto, ultrapassa a esfera individual, localizando-se nas práticas sociais compartilhadas. As considerações a respeito do papel de cultura para a Teoria Sociocultural são importantes na medida em que, não apenas nesta tese, mas também em outras pesquisas no escopo do projeto Teletandem (TELLES, 2006; TELLES, 2009), esta é a perspectiva que adotamos na compreensão do processo de aprendizagem. Vigotski (1995, p. 150), ao formular a chamada *lei genética geral do desenvolvimento cultural*, reconhece que toda função no desenvolvimento cultural do indivíduo aparece primeiro no plano social e, subsequentemente, no plano psicológico, primeiro como categoria intersíquica e, depois, como categoria intrapsíquica.

Essa perspectiva social, intersubjetiva da teoria vigotskiana também pode ser pensada em relação a conceitos importantes como discurso, signo ideológico, vozes sociais, discutidos adiante na análise dos dados desta tese. A obra de Bakhtin, a partir da qual se fundou a Análise Dialógica do Discurso, como vimos, encontra eco nas ideias de Vigotski, sobretudo com relação ao papel do *Outro* na aprendizagem e, portanto, na constituição do sujeito. Freitas (2005), ao tecer aproximações entre os dois pesquisadores russos pontua que:

O outro é, portanto, imprescindível, tanto para Bakhtin como para Vigotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente

²⁵ No original: “culture is understood as an objective force that infuses social relationships and the historically developed uses of artifacts in concrete activity. An understanding of culture as objective implies that human activity structures, and is structured by, enduring conceptual properties of the social and material world. In this sense, culture is (1) supra-individual and independent of any single person, and (2) rooted in the historical production of value and significance as realized in shared social practice.” (LANTOLF & THORNE, 2006, p. 1).

da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 2005, p. 305).

Figueiredo (2010) concorda com tal aproximação e observa que tanto Bakhtin como Vigotski compreendem o ser humano como “um sujeito social da e na história”. Para a pesquisadora, o fio condutor do diálogo entre os dois pesquisadores russos é

a sua ênfase na cultura, na linguagem e no papel do Outro na formação do indivíduo, inserido nos elementos anteriores. A cultura, por ser o meio de existência pelo qual a natureza humana se constitui histórica e socialmente em toda a sua diversidade; a linguagem e suas dimensões semiótica e ideológica, por ser o instrumento mediador das interações sociais e o espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e sociocultural; e a alteridade, por ser o fundamento do sujeito e fator determinante na construção de sua subjetividade. (FIGUEIREDO, 2010, p. 234).

Embora existam pontos em comum entre as ideias de Vigotski e Bakhtin, Figueiredo destaca que há uma fundamental distinção entre os dois pesquisadores russos:

Bakhtin consegue ir além de Vigotski, tendo em vista que a perspectiva vigotskiana se deteve mais particularmente na construção de uma teoria social do conhecimento, para a qual a mediação semiótica, auxiliada sobretudo pela linguagem, constitui os sujeitos em suas relações sociais. A palavra e a dimensão da fala, na visão de Vigotski, estão mais restritas aos contextos imediatos de comunicação, embora haja uma relação intrínseca de ambas com o seu meio cultural e histórico. Já para Bakhtin, o uso da palavra no dialogismo corresponde a possibilidades mais densas de manifestações ideológicas e de relações de poder, as quais afloram entre os interlocutores, revelando, assim, que nem sempre o diálogo é capaz de gerar uma intersubjetividade isenta de conflitos e tensões. (FIGUEIREDO, 2010, p. 236).

É importante pontuar essa distinção entre os dois filósofos russos, tendo em vista que é nessa dimensão dialógica que são percebidas as interações entre os sujeitos do discurso no desenvolvimento deste trabalho.

Além do impacto do pensamento vigotskiano, vários outros fatores foram delineando o ensino de LE de modo que a noção de cultura passasse a desempenhar formal e explicitamente um papel na área. Brito (1999) destaca que, em termos teóricos, a importância do aspecto cultural no processo de aquisição de uma língua só se deu nos anos 1970 quando Hymes (1972) incluiu o aspecto sociolinguístico como um dos componentes da competência comunicativa no ensino de LE. A partir disso “é que noções como ‘adequação’ e ‘contexto

sócio-cultural’ foram consideradas relevantes no que tange à comunicação na sala de aula de línguas.” (BRITO, 1999, p. 26).

Kumaravadivelu (2008) menciona, além do período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, os anos 1990 como um divisor de águas para as políticas e práticas do ensino da cultura. Foi nessa década que a importância da cultura atingiu seu ápice, em parte devido à extensa migração, exílio e deslocamento de pessoas e em parte devido ao interesse pelo multiculturalismo (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 23).

Não coincidentemente, é na década de 1990 que são publicados os chamados *National Standards* (Parâmetros Nacionais) para o ensino de línguas, em 1996, nos EUA. O documento, produzido pela ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), traz inovações no sentido de que propõe que o estudo de línguas estrangeiras não seja mais dividido em quatro habilidades, mas que esteja além do domínio de formas linguísticas:

Aos alunos deveriam ser dadas amplas oportunidades para explorar, desenvolver e usar estratégias de comunicação, estratégias de aprendizagem, habilidades de pensamento crítico e habilidades com tecnologia, bem como os elementos apropriados do sistema de língua e da *cultura*.²⁶ (*NATIONAL STANDARDS*, p. 32, grifo meu).

Cultura passa a ser vista, em um documento oficial, não mais como uma habilidade (*skill*) adicional a ser ensinada nas aulas, mas como um aspecto tão importante quanto aqueles que já eram tradicionalmente valorizados no ensino de LE, como a gramática e o vocabulário.

A partir dessa publicação, são propostos cinco objetivos para o ensino de línguas estrangeiras nos EUA. Estes eixos interconectados são conhecidos como “os cinco Cs”: *Comunicação, Culturas, Conexões, Comparações e Comunidades*. Na proposta do documento estadunidense, fica claro que a cultura é um dos componentes principais no currículo de língua estrangeira e não está mais colocada em segundo plano.

O pressuposto dos parâmetros curriculares nacionais estadunidenses para o ensino de LE com relação ao eixo *Culturas* é o de que “os alunos não podem, de fato, dominar a língua

²⁶ No original: “Students should be given ample opportunities to explore, develop, and use communication strategies, learning strategies, critical thinking skills, and skills in technology, as well as the appropriate elements of the language system and culture.” (*NATIONAL STANDARDS*, 1996, p. 32).

até que tenham também dominado os contextos culturais nos quais a língua ocorre.”²⁷ (NATIONAL STANDARDS, 1996, p. 31). De acordo com o documento, por meio do estudo de novas línguas, os alunos adquirem um conhecimento e um entendimento das culturas que usam aquela língua. Há, portanto, nessa abordagem multiculturalista uma associação entre a noção de cultura e a ideia de estado-nação.

No documento estadunidense, a cultura é entendida como a integração de três componentes inter-relacionados: “as perspectivas filosóficas, as práticas comportamentais, e os produtos – tanto tangíveis quanto intangíveis – de uma sociedade”²⁸ (NATIONAL STANDARDS, 1996, p. 47). De acordo com o documento, as perspectivas filosóficas remetem aos significados, atitudes, valores e ideias, enquanto as práticas comportamentais referem-se a um padrão de interações sociais e os produtos, a cinema, literatura, culinária, música etc.

Kumaravadivelu (2008) considera importantes as contribuições do documento ao trazer a questão da cultura para o centro do ensino de LE, mas pondera que há uma visão limitada ao se associar a identidade cultural às identidades nacional e linguística, homogeneizando, de certo modo, as práticas culturais de acordo com os limites geográficos dos países. Além disso, o pesquisador indiano reconhece no documento estadunidense uma valorização das crenças e práticas culturais dominantes (*mainstream*) devido à ênfase dada à educação dos membros das comunidades minoritárias como se os das comunidades majoritárias tivessem pouco a aprender ou ganhar com elas (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 116).

Em consonância com a proposta do documento que norteia o currículo estadunidense, temos, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LE, publicados pelo então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1998 (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) e 2000 (Ensino Médio).

Os PCN indicam que a aprendizagem de uma língua estrangeira, “ao promover uma

²⁷ No original: “in fact, students cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs.” (STANDARDS, 1996, p. 31).

²⁸ No original: “the philosophical perspectives, the behavioral practices, and the products – both tangible and intangible – of a society.” (STANDARDS, 1996, p. 47).

apreciação dos costumes e valores de outras *culturas*, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).” (BRASIL, 1998, p. 37, grifo meu). O documento, embora não traga uma definição do conceito, trata-o de maneira plural: “as culturas”, vistas como múltiplas e como espaços de conflitos, por representarem diferentes países. O documento atribui ao ensino de uma língua estrangeira a possibilidade de o aluno “entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.” (BRASIL, 1998, p. 54).

Ainda com relação a documentos oficiais que orientam as práticas voltadas ao ensino de LE, pode-se dizer que a cultura também ocupa um lugar importante no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR, no original em inglês, *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching and Assessment*).

O documento, elaborado pelo Conselho Europeu e publicado em 2001, é fruto de pesquisas realizadas desde 1971 com pesquisadores da área de ensino de LE e fornece uma base comum para a elaboração de planos de curso, diretrizes curriculares, exames e materiais didáticos na Europa. O QECR descreve o que os aprendizes de línguas devem saber para usar a língua comunicativamente, elencando conhecimentos e habilidades que eles precisam desenvolver. Além disso, também abrange o “contexto cultural” no qual a língua se configura e define níveis de proficiência que permitem “medir” o progresso de cada estágio da aprendizagem (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 1).

O conceito defendido pelo QECR para o ensino de LE é o de plurilinguismo, que, diferentemente do multilinguismo, não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas à estreita relação entre língua e cultura:

O plurilinguismo em si tem de ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto importante da *cultura*, mas também um meio de acesso a manifestações culturais. [...] na *competência cultural* de uma pessoa, as diversas culturas (nacional, regional, social) às quais aquela pessoa teve acesso não apenas coexistem lado a lado; elas são comparadas, contrastadas e interagem ativamente para produzir uma integrada e enriquecida competência pluricultural, da qual a competência plurilíngue é um componente, de novo interagindo com outros componentes. (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 6, grifos meus).²⁹

²⁹ No original: “Plurilingualism has itself to be seen in the context of pluriculturalism. Language is not only a major aspect of culture, but also a means of access to cultural manifestations. Much of what is said above applies equally in the more general field: in a person’s cultural competence, the various cultures (national, regional, social) to which that person has gained access do not simply co-exist side by side; they are compared, contrasted

A própria competência comunicativa linguística é entendida no documento como “competência plurilíngue e pluricultural”, a qual, de acordo com o QECR, “refere-se à habilidade de usar línguas para fins de comunicação e de fazer parte da interação intercultural, onde uma pessoa, vista como um agente social tem proficiência, de graus variados, em várias línguas e experiência de várias culturas”³⁰. (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p.168).

Talvez pela própria configuração do contexto para o qual o QECR foi elaborado, a diversidade cultural é bastante marcada. Embora não haja, no documento, uma definição clara do que se entende por cultura, o quinto capítulo elucida a ideia que baliza a compreensão de cultura no QECR. Há dois macro-grupos de competências: as gerais e as linguístico-comunicativas. O componente cultural pode, majoritariamente, ser encontrado em dois subgrupos das competências gerais: “conhecimento sociocultural” (vida cotidiana, condições de moradia, relações interpessoais, valores, crenças e atitudes, linguagem corporal, convenções sociais, comportamentos rituais) e “consciência intercultural” (o entendimento da relação – similaridades e diferenças – entre o ‘mundo de origem’ e o ‘mundo da comunidade alvo’).

A concepção de cultura no QECR, portanto, parece se aproximar daquela entendida como perspectivas filosóficas e práticas comportamentais, ainda marcadas pelo conceito de nação mesmo num “bloco” de países como é constituída a Europa. Há, no documento do Conselho Europeu, o reconhecimento das diferenças culturais, para as quais o aprendiz deve estar aberto, corroborando, assim, a abordagem multiculturalista presente também no documento estadunidense.

É inegável que os documentos oficiais tiveram um papel importante na centralidade da cultura para o ensino de LE e suas definições do conceito avançaram em relação àquelas apresentadas no início deste capítulo. Porém, ainda que se reconheçam os avanços das definições de cultura encontradas tanto nos parâmetros nacionais estadunidenses quanto no QECR, Kumaravadivelu (2008) aponta estudos que criticam o fato de que em ambos os documentos essas definições ainda são insuficientes para se pensar em um processo interativo

and actively interact to produce an enriched, integrated pluricultural competence, of which plurilingual competence is one component, again interacting with other components.” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 6).

³⁰ No original: “refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures.” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 168).

entre os aprendizes e os contextos culturais (ver seção 2.2.3).

Enfim, muito embora haja, de fato, críticas ao modo como as abordagens de ensino e os documentos oficiais que pautam o ensino de LE entendem a noção de cultura, o objetivo dessa breve apresentação foi o de evidenciar que essa questão tem se constituído como uma preocupação da área há tempos. Mais adiante, procuro relacionar essa discussão ao contexto desta pesquisa na análise dos dados. Em alguns casos, as noções de cultura, embora pareçam superadas ou inadequadas para pensarmos um contexto de aprendizagem inserido em TICs, podem ser recorrentes.

Tendo em vista que o objeto de investigação deste estudo refere-se ao(s) modo(s) como a noção de cultura se constitui no contexto institucional de teletandem envolvendo alunos de uma universidade brasileira e uma universidade estadunidense, a contextualização das abordagens de ensino e dos documentos oficiais teve o objetivo de localizar o modo como a questão da cultura tem se estabelecido na área. As concepções de cultura, sejam elas tácitas ou explícitas, marcam o modo como ela se apresenta nas diferentes abordagens de ensino, teorias da aprendizagem, diretrizes curriculares e até mesmo na vida cotidiana.

O quadro a seguir, *Síntese de concepções de cultura em abordagens de ensino de LE e documentos oficiais*, traz as principais ideias sobre o conceito de cultura no ensino de LE apresentadas até aqui.

Abordagens/ Documentos	Concepção/papel da cultura
Abordagem da Gramática e da Tradução	“Cultura MLA” (Música, Literatura e Arte); Cultura com “C” maiúsculo; concepção universalista; cultura como civilização. (BRITO, 1999)
Abordagem Audiolingual	“cultura BBV” (<i>beliefs, behavior e values</i>), cultura com “c” minúsculo, com foco nos padrões da vida cotidiana (BRITO, 1999)
Abordagem Comunicativa	Considera a adequação da linguagem a seus respectivos contextos e situações, levando em conta aspectos sociais, <i>culturais</i> e discursivos implicados na língua (LEFFA, 1988).
Abordagem Comunicativa Pedagógica	(1) cultura como suporte para a proficiência linguística; (2) cultura como padrões de comportamentos culturais dos falantes da língua-alvo; (3) cultura como necessidade para a compreensão da LE. (TAVARES, 2006)
Teoria Sociocultural	“A <i>cultura</i> é uma força objetiva que permeia as relações sociais e os usos de artefatos na atividade humana. A <i>cultura</i> é (1) supra-individual e (2) enraizada na produção histórica de valor e significado tal qual realizada na prática social compartilhada” (LANTOLF & THORNE, 2006, p. 1, grifos meus).
National Standards (ACTFL)	Cultura como perspectivas filosóficas, práticas comportamentais e produtos de uma sociedade” (NATIONAL STANDARDS, 1996, p. 47).
PCN	A apreciação dos costumes e valores de outras <i>culturas</i> contribui para desenvolver a percepção da própria cultura. Cultura como tradições e conhecimentos de um povo (BRASIL, 1998, p. 37, grifo meu).
QECR	“conhecimento sociocultural” (vida cotidiana, condições de moradia, relações interpessoais, valores, crenças e atitudes, linguagem corporal, convenções sociais, comportamentos rituais) e “consciência intercultural” (o entendimento da relação – similaridades e diferenças – entre o ‘mundo de origem’ e o ‘mundo da comunidade alvo’)

Quadro 9: Síntese de concepções de cultura em abordagens de ensino de LE e documentos oficiais

Nas abordagens apresentadas, como vimos, existe a proposta de se integrar o componente *cultura* no ensino de LE. Isso, no entanto, não significa que seja possível abarcar suas complexidades, sem cair em generalizações ou restringir sua compreensão a “padrões de comportamento” ou produtos culturais, por exemplo. O fato de se colocar o componente cultura como um “conteúdo” a mais a ser trabalhado em aula implica, ainda que tacitamente, uma cisão entre língua e cultura. Além disso, implica a compreensão de que cultura está “fora” da língua, o que contraria a concepção de língua para Bakhtin e o Círculo, que embasa esta tese, como um organismo vivo, carregada de conteúdo ideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

É essa compreensão de língua em uso, em movimento no jogo das interações entre aprendizes de LE que está em questão quando pensamos o contato intercultural *online*, promovido por contextos como o teletandem. Desse modo, à medida que o acesso às TICs assume um papel cada vez mais central no contexto de ensino e aprendizagem marcado pela globalização, também as discussões sobre cultura na área de LE ganham novas perspectivas, como veremos na próxima seção.

2.2. Cultura e(m) contextos telecolaborativos: em busca de definições

A importância da relação entre cultura e ensino de LE pode ser corroborada pela recorrência deste tema em abordagens de ensino e documentos que orientam as políticas e práticas relacionadas à área. Diante da atual configuração de um mundo literalmente interconectado, novas perspectivas sobre o conceito de cultura são pensadas no desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem de LE caracterizadas pela CMC.

Diferentemente da sala de aula convencional, na qual o componente cultura, muitas vezes, aparece como um assunto a mais a ser ensinado na aula de língua estrangeira (ou como parte dos pressupostos que norteiam o currículo, conforme mencionado na seção 2.1), no teletandem, a noção de cultura está presente na própria constituição da interação entre dois sujeitos. Se entendemos que o interlocutor só existe enquanto discurso, identificamos nele as vozes sociais por meio das quais ele se constitui como sujeito, (re)compondo-se o tempo todo no próprio processo interativo com seu outro (BAKHTIN, 2006; 2010).

A prática de teletandem é caracterizada pelas trocas interativas entre os envolvidos. Participante desta pesquisa, a aluna da UB, Leticia, tece as seguintes considerações a respeito de sua percepção sobre a prática de teletandem: “[...]as interações nos fazem ultrapassar fronteiras de pensamento e nos proporcionam uma reflexão essencial para que possamos respeitar e compreender todas as diferenças culturais, diferenças estas responsáveis por fazer do Teletandem um processo altamente produtivo.” (Leticia, FD). Para ela, é no processo de interação que a compreensão acontece.

Do mesmo modo, Brendan, aluno da UE, em sua avaliação sobre a experiência de fazer teletandem considera que “aprender sobre” uma cultura não é o mesmo que a “entender”: “*Também um outro coisa positiva do projeto é ouvir uma pessoa nativa fala de*

seu pais em vez de ler de um livro. Uma pessoa não pode entender uma cultura por um livro. Uma pessoa somente pode aprender sobre uma cultura por um livro.” (Brendan, AF). Ele parece associar o conhecimento do livro a algo “deslocado” da realidade, ao contrário do teletandem, que proporciona a ele o entendimento de uma cultura a partir da interação com a parceira.

Não apenas no contexto teletandem, mas em outros projetos de telecolaboração (O'DOWD, 2011; LEVY, 2007), as discussões sobre cultura têm sido desenvolvidas de modo mais abrangente. A seção a seguir apresenta a perspectiva de Levy (2007), que pensa o conceito de cultura a partir de cinco dimensões.

2.2.1. Dimensões do conceito de cultura

O estudo de Levy (2007) apresenta projetos nos quais o uso de tecnologia foi associado à intenção de ensino e aprendizagem de cultura. Tendo em vista que o contexto teletandem também se desenvolve por meio do uso de tecnologias VOIP, estabeleço um diálogo com o trabalho do pesquisador australiano, assim como outras pesquisas em teletandem o fizeram (LUVIZARI-MURAD, 2011; TELLES, ZAKIR & FUNO, no prelo; BROCCO & BAPTISTA, 2014).

As cinco dimensões do conceito de cultura apresentadas no estudo de Levy (2007) são: (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).

A definição a partir da qual são apresentadas essas cinco dimensões de cultura é a de Kramsch (1998): “[...] a cultura pode ser definida como pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço e uma história social comum, e imaginários comuns.”³¹ (p. 10). A essa definição, acrescenta que “a experiência cultural de qualquer um dos indivíduos será afetada pelos múltiplos aspectos de sua identidade – raça, gênero, sexo, idade, sexualidade, classe, posição de casta, religião, geografia, e assim por diante – e é provável que

³¹ No original: “[...] culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings.” (KRAMSCH, 1998, p. 10).

isso se altere em várias circunstâncias”³² (SKELTON & ALLEN³³, 1999, apud LEVY, 2007, p. 105). Desse modo, “[...] a cultura é tanto uma manifestação de um grupo ou de uma comunidade, quanto a da experiência de um indivíduo nesse grupo, ou separado dele.” (LEVY, 2007, p. 105).³⁴

Considerando que o contexto teletandem constitui-se, na maioria das vezes, por dois falantes de línguas diferentes, que, frequentemente, podem representar, portanto, diferentes comunidades discursivas e têm também características individuais que emergem em seus diálogos, essas dimensões da cultura podem ser consideradas pertinentes ao objeto de análise deste trabalho. Essa opção se deu devido ao fato de que tais interações são complexas o suficiente para não limitarem a uma só dimensão as questões relacionadas à cultura que dali emergem.

2.2.1.1. Cultura como elemento

Quando se considera essa dimensão, entende-se que a orientação cultural do indivíduo “começa no nascimento”, no sentido de que ele é influenciado por sistemas de valores e crenças, mesmo sem que se dê conta disso. A cultura vista dessa dimensão leva em conta que, desde que nascemos, o contato que estabelecemos com as pessoas e com o mundo constrói nossas atitudes, emoções, valores, crenças.

No contexto do ensino de LE, a dimensão de *cultura como elemento* considera o aprendiz não como um “quadro em branco” com relação à(s) cultura(s) relacionada(s) à LE, mas como alguém que já traz conceitos, estereótipos e expectativas formados por sua própria experiência como falante de uma determinada língua materna. Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação entre a dimensão da *cultura como elemento* com o conceito de ideologia na perspectiva de Bakhtin e do Círculo. Miotello (2005), ao discorrer sobre o

³² No original: “Any one individual’s experience of culture will be affected by the multiple aspects of their identity—race, gender, sex, age, sexuality, class, caste position, religion, geography, and so forth—and it is likely to alter in various circumstances” (SKELTON & ALLEN, 1999, apud LEVY, 2007, p. 105).

³³ SKELTON, T., & ALLEN, T. Introduction. In: _____ (Eds.). *Culture and global change* London: Routledge, 1999, p. 1-10.

³⁴ No original: “culture is both a manifestation of a group, or a community, and of an individual’s experience within it, or apart from it. As a group, members engage with one another in a shared social space.” (LEVY, 2007, p. 105).

conceito, evidenciando as bases filosóficas marxistas que o constituem, assim define o conceito na concepção bakhtiniana:

[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. (MIOTELLO, 2005, p. 176).

Ao pensarmos a noção de ideologia na concepção de Bakhtin e do Círculo, considerando, sobretudo que “*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2004, p. 36, grifos do autor), entendemos que nas trocas interativas em LE a dimensão de *cultura como elemento*, mais do que *evidenciar*, ela é a própria *orientação cultural* dos sujeitos.

Segundo Levy (2007), foi reconhecida a noção de que projetamos nossos valores e quadros de referência no ensino de LE, talvez mais especificamente no ensino de inglês como LE, dado seu *status* de língua global. A esse respeito, Kramsch (1993) assinala que

Mesmo como uma língua internacional, o ensino de inglês transmite valores anglo-saxões como a eficiência, o pragmatismo e o individualismo, que se sobrepõem àqueles da cultura nativa dos aprendizes. Por outro lado, instrutores de língua estrangeira que ensinam uma segunda ou uma terceira língua estrangeira aos alunos em contextos educacionais, geralmente transmitem com essa língua uma visão do mundo que promove principalmente os valores e pressupostos culturais do sistema educacional da L1. (p. 12)³⁵

Nas interações de teletandem, em cuja maioria os alunos ajudam o parceiro a aprender sua língua materna, observamos que os interagentes compreendem e interpretam a LE a partir de suas próprias orientações e experiências culturais (BROCCO & BAPTISTA, 2014; TELLES, ZAKIR & FUNO, no prelo). No contato com o parceiro, no entanto, muitas vezes os praticantes de teletandem relatam transformações nessas concepções pré-definidas com relação à cultura do outro e até mesmo de si próprios.

³⁵ Even as an international language, English instruction transmits such Anglo-Saxon values as efficiency, pragmatism, and individualism, that superimpose themselves on those of the learners' native culture. Foreign language instructors, on the other hand, who teach a second or a third foreign language to students in educational settings, generally transmit with that language a view of the world that mainly promotes the values and cultural assumptions of the L1 educational system. (p. 12).

*Finalmente destaquei o caráter alegre da cultura espanhola e como Brasil e Espanha compartilham uma grande devoção pelo futebol. Por outro lado, minha parceira ressaltou **que a samba e característica do Brasil, mas não sempre tem gente dançando samba pelas ruas!** (Olga, FD, grifos meus)*

*Estou aprendendo muito sobre a cultura do Brasil durante as sessões de Teletandem. **Também, estou aprendendo muito sobre a cultura dos Estados Unidos.** Por exemplo, nunca tive pensado sobre quanto tempo as pessoas dos estados [Unidos] trabalham. Eu nunca pensava sobre as tradições dum casamento aqui. Acho que as sessões de Teletandem são experiências importantes. (Carl, FD, grifos meus).*

No primeiro excerto acima, temos o relato de Olga, que associa a “devoção pelo futebol” que existe na Espanha, seu país de origem, à que existe no Brasil, que também compartilha dessa cultura. Pensar na dimensão de *cultura como elemento* implica, portanto, considerar que a vivência de Olga com a cultura do futebol na Espanha faz com que ela construa uma imagem similar dessa cultura no Brasil. No entanto, o mesmo não acontece com relação ao samba. Nesse caso, Olga não traz essa vivência com o ritmo brasileiro pelo qual o Brasil é mais conhecido no mundo. O contato intercultural com a parceira Denise foi o que lhe forneceu a informação de que o fato de o Brasil ser conhecido pelo samba não significa que as pessoas o dançam nas ruas.

Com relação ao excerto de Carl, fica evidente que foi o contato com a parceira Ísis que o fez “parar para pensar” na cultura que o constitui, a *cultura como elemento*, nos termos de Levy (2007). Ao usar como exemplo a quantidade de tempo que as pessoas dos EUA dispensam ao trabalho e as tradições de um casamento no país, constatamos que o contato intercultural baseado em comparações e relatos de práticas sociais das culturas envolvidas é o elemento deflagrador das reflexões compartilhadas nas atividades do TelEduc. Tais comparações são frequentes, como corroboram os dados desta pesquisa e outros estudos em teletandem (MENDES, 2009; LUVIZARI-MURAD, 2011; BROCCO & BAPTISTA, 2014; TELLES, ZAKIR & FUNO, no prelo). Na concepção de Levy (2007), as comparações são constitutivas da dimensão de *cultura como relativa*, como veremos na seção a seguir.

2.2.1.2. Cultura como relativa

Essa dimensão compreende a cultura como um conceito relativo e não absoluto. Em outras palavras, uma cultura diferente deve ser compreendida em contraste com a própria cultura. Ao analisar um estudo de Lo Bianco & Crozet (2003), Levy afirma que “Fazer

generalizações é o principal nessa abordagem: em outras palavras, existe a crença de que o que *nós* fazemos e o que *eles* fazem é comum para todos, entre duas respectivas culturas que estão sendo comparadas.”³⁶ (2007, p. 107, grifos meus).

Este tipo de prática é frequente nas interações de teletandem, nas quais os interagentes parecem compreender melhor determinados aspectos da cultura do outro ao compará-la com sua própria cultura como demonstram as pesquisas de Telles (2015), Luz (2012) e Luvizari-Murad (2011): “[...] podemos compreender que as construções imaginadas dos interagentes a respeito de suas identidades nacionais se manifestam muitas vezes na forma de falas como: “aqui nós fazemos assim, e vocês? Como fazem?” (LUVIZARI-MURAD, 2011, p. 154). A autora observa que as manifestações de pertencimento dos interagentes às culturas de seus respectivos países (no caso dos participantes de sua pesquisa, Brasil e Alemanha) presumem um caráter homogeneizante de entendimento do contexto.

Conforme algumas interações evidenciam, quando se compreende a cultura nessa dimensão, ou seja, de maneira contrastiva (“nós fazemos assim, e vocês?”), de fato parece existir uma tendência à supersimplificação e à criação de estereótipos, que, no entanto, a prática de teletandem visa a combater (BROCCO & BAPTISTA, 2014; ZAKIR, FUNO & TELLES, no prelo).

O contexto teletandem, porém, pode corroborar esse tipo de generalização, em que, frequentemente, a experiência de uma pessoa é associada a um grupo de pessoas e até mesmo a todo um país. Nesse sentido, pode-se ter uma visão restrita de cultura, uma vez que o interagente pode interpretar um relato de experiência pessoal de seu parceiro como algo recorrente em membros de “sua cultura”, conforme o exemplo abaixo demonstra:

*Depois, nós falamos sobre trabalho em Brasil. Aprendi que **não há muitas pessoas que trabalham nos fins de semanas ou nos feriados. É muito diferente do que os Estados Unidos.** Em Brasil, só as lojas e os supermercados estão abertos nos fins de semana. Também, **ninguém trabalha nos feriados ou nas suas folgas.** É muito legal, porque se eu viver em Brasil, não trabalharei nos fins de semanas. Vou descansar na praia (Carl, PI, 02/04/2012).*

As afirmações generalizantes (ver Quadro 13) fazem emergir sentidos historicamente produzidos e difundidos pelas vozes presentes no discurso: ao se referirem explicitamente aos

³⁶ No original: “Making generalisations is central in this approach: in other words the belief that what we do and what they do is common to all, across the two respective cultures being compared.” (LEVY, 2007, p. 107).

países (no Brasil; nos EUA), produzimos a imagem de “brasileiros folgados” e “estadunidenses trabalhadores”.

Guest (2002) identifica problemas associados à abordagem contrastiva no ensino e aprendizagem de uma segunda cultura. Para minimizar essas generalizações, segundo o autor, as práticas de sala de aula deveriam focar as questões relacionadas aos indivíduos, e não às culturas em geral. Tal exercício poderia deflagrar uma reflexão entre os envolvidos no contato intercultural acerca da própria relação entre eles e não da sua “culturalização”. Afinal, como explica Guest (2002, p. 157),

Quando interagimos com pessoas de nossa própria cultura, não tendemos a ‘culturalizá-las’. Ou seja, nós não procuramos explicações culturais para interpretar o seu comportamento. Em vez disso, atribuímos personalidades a eles. Assim, dentro da C1 (cultura própria de uma pessoa), características como grosseria ou generosidade geralmente são tratadas como parte do caráter de uma pessoa. Por que, então, quando se trata de uma cultura estrangeira (C2) tais características vêm a ser interpretadas como representativas daquela cultura, como se o comportamento do ‘estrangeiro’ fosse inteiramente um produto de sua cultura? [...] Em suma, tomamos a atitude de que o meu comportamento é antes de tudo uma qualidade pessoal, ao passo que no seu caso é meramente um produto cultural. Isso é injusto.³⁷

Evidentemente, a proposta de Guest (2002) tem uma limitação, já que subentende uma homogeneização de culturas (cultura nacional X cultura estrangeira). No entanto, reconhecemos que, quando se fazem generalizações, de fato, isto parece recorrente: pode-se atribuir características de uma prática social dos sujeitos da interação a toda uma nação.

No excerto a seguir, Olga e Denise, após compararem como ocorrem as procissões na celebração católica da Páscoa no Brasil e na Espanha, seguem falando do feriado de Sexta-Feira Santa no Brasil:

³⁷ No original, “When we interact with people from our own culture, we tend not to ‘culturalize’ them. That is, we do not search for cultural explanations in order to interpret their behaviour. Rather, we ascribe personalities to them. Thus, within C1 (one’s own culture), qualities such as rudeness or generosity are generally treated as part of a person’s character. Why then, when dealing with a foreign culture (C2) do such qualities come to be interpreted as being representative of that culture, as though the behaviour of the ‘foreigner’ is entirely a product of his or her culture? [...] In short, we take the attitude that my behaviour is first and foremost a personal quality, whereas yours is merely a cultural product. This is unfair.

- 70 O: Eh, *que más* você faz, *se fa* na Páscoa **no Brasil**?
 D: No Brasil? Aí depois nesse dia, **ninguém pode ouvir rádio, não pode ter festa.**
- 72 O: E *quê*?
 D: Não pode. Nesse dia, na sexta-feira, não pode ter festa, não pode ouvir rádio.
- 74 O: *Que es isso? Como se escreve*?
 D: Rádio?
- 76 O: Uhum. **No** pode ouvir rádio na sexta-feira? ((desconfiada, surpresa))
 D: Não. ((sorrindo, achando interessante)). Isso, não pode ouvir rádio.
- 78 O: *Ai, eu não sabia. Por quê*?
 D: Ah, **porque é um dia que todo mundo tem que ficar triste, seria como se fosse um velório dele**
 80 ((referindo-se a Cristo)).
 O: *Um o quê*?
 82 D: Então, seria um dia que a gente tem que recordar a dor dele. Então, o rádio vai ter música, que vai deixar a gente feliz. E a gente tem que estar triste nesse dia.
- 84 O: *Como um “belorio” assim*?
 D: Isso!
- 86 O: *Ai, não sabia!?* *Que interessante!*
 D: Aí, também **na minha família, a minha avó também não gosta que a gente trabalhe nesse dia,**
 88 **tem que ficar em casa.**
 O: *No se trabalha?*
 90 D: Não.
 O: *Eh, que más no se pode fazer, a parte de ouvir rádio?*
 92 D: Ahn, é mais isso. **Não pode comer carne, só peixe.**
 O: ((Olga anota))

(Olga e Denise, TT, 09/04/2012)

O excerto a seguir é referente à interação cujo diálogo está reproduzido acima: Olga narra em seu portfólio individual o que aprendeu na sessão de teletandem.

Ontem eu falei com Denise sobre a Páscoa o sobre o que ela fez nas férias de Páscoa. Na sexta feira ela fou à processão na sua cidade: As pessoas se reúnem na entrada da matriz e recorrem as ruas, 12 paradas que representam as 12 paradas que Jesus fez antes da sua morte, e depois chegam de novo à matriz. Na frente da processão têm imagemes de Jesus. Na sexta feira eles não podem ouvir a radio, comer carne e tampouco trabalham: è um dia triste, de velório. Depois, o sábado é um dia de relaxamento, para preparar o domingo, e finalmente, o domingo é o dia mais feliz, de celebração. Denise fez um churrasco com a sua familia e também comeu muito chocolate (muito comum no Brasil). Denise fez ela mesma os ovos de páscoa (não os comprou)!. Depois, escondeu os ovos de páscoa pela casa e as crianças, as suas primas e irmãs, os procuraram (Olga, PI, 09/04/2012).

É interessante observar como Olga narra sua sessão de teletandem, destacando em detalhes aquilo que a parceira Denise compartilhou sobre os significados que são atribuídos por sua família ao feriado católico. O discurso religioso está presente nas atividades (não) realizadas por Denise em casa (não ouvir rádio, “ter de ficar” triste) e na igreja (participar da procissão).

A partir da interação com Denise, Olga destacou, no fórum de discussão, os sentidos que produziu acerca da religiosidade dos brasileiros:

Em meu caso, com as minhas conversas com Denise primeiramente eu descobri, como já disse no fórum de discussão anteriormente, que em verdade a nível geral nossas culturas e nossos estilos de vida tem muitas semelhanças. Contudo, eu mudei de ideia respeito a alguns aspectos da cultura brasileira, como é o caso da tradição religiosa. Quando Denise e eu falamos da páscoa e da forma de celebra-la, eu descobri que os brasileiros são muito católicos a nível geral, tanto o mais que os espanhóis. Eu pensava que não era assim. Mas, paralelamente no Brasil também tem gente que considera o Candomblé, que eu não conhecia mas na minha opinião é muito interessante! (Olga, FD, 25/04/2012).

Ao mesmo tempo em que generaliza que “os brasileiros são muito católicos em nível geral”, fazendo ecoar a religião dominante no Brasil (muitos brasileiros são católicos *versus* brasileiros são muito católicos), a partir da experiência da parceira Denise, Olga destaca o Candomblé, religião de minorias no país. Como veremos adiante (seção 3.2), este foi um tema abordado nas aulas da português da UE, justamente para se contrapor o discurso religioso dominante e apresentar a diversidade cultural do Brasil.

2.2.1.3. Cultura como filiação a um grupo

Nessa dimensão, a cultura é compreendida como forma de pertencimento a determinada comunidade discursiva e está relacionada a uma questão de identificação com algum grupo. Essa identificação pode se dar de diferentes maneiras, tais como localização geográfica, visão política, religião, vestuário, comida e assim por diante. Para Levy (2007, p. 108), as culturas podem ser delimitadas, ainda, pela idade, profissão, práticas esportivas, língua e outras situações e atividades que as pessoas compartilham. Nesse sentido, o teleandem é um contexto no qual os participantes podem deixar latentes ou evidentes as culturas e/ou práticas culturais com as quais se identificam.

Ao abordar a dimensão da cultura como filiação a um grupo no ensino de línguas, Levy (2007, p. 109) apresenta a seguinte questão formulada por Guest (2002): “Os membros de uma cultura realmente querem que os estrangeiros dominem e desenvolvam as nuances internas daquela cultura?”³⁸ Citando um estudo de Hinkel (1996), Levy (2007) acrescenta que

³⁸ No original: "Do members of the culture really want foreigners to master and display the internal nuances of that culture?" (LEVY, 2007, p. 109).

“embora os alunos reconheçam normas pragmáticas da cultura-alvo, nem sempre eles estão dispostos a segui-las.”³⁹

Muito embora o teletandem não seja exatamente o contexto de ensino e aprendizagem de línguas ao qual os autores se referem, tais questões podem ser encontradas nas interações em teletandem. Podemos observar também que, por vezes, os participantes procuram encontrar algo em comum com os respectivos parceiros. Isso pode ser entendido como necessidade ou vontade de se identificar com o outro, para, possivelmente, se criar uma proximidade que deixe a interação mais agradável.

Uma possível razão pela qual essas identificações ocorrem pode ser encontrada no fato de que

Culturas como grupos adotam práticas e normas de comportamento particulares, às vezes envolvendo regras explícitas ou implícitas e códigos de conduta. Uma pessoa torna-se membro da cultura não apenas por supostamente concordar com suas práticas, ou simplesmente por participar delas, mas por ser aceito pela filiação.⁴⁰ (LEVY, 2007, p, 109).

Reconhecer essas tentativas de aproximação entre as culturas no teletandem não quer dizer, no entanto, que não haja contraposições e marcação de diferenças culturais entre os parceiros (ver seção 3.4). Em muitos casos, a procura de algo em comum entre as respectivas culturas é o ponto de partida ou de chegada para os contrastes, conforme os dados coletados para este trabalho indicam (ver seção 3.2).

2.2.1.4. Cultura como contestada

Essa dimensão da cultura é normalmente associada ao termo *choque cultural*, que pode ocorrer tanto em nível individual quanto em uma escala maior. No primeiro caso, o choque cultural está relacionado a uma experiência do próprio indivíduo, quando este tem contato com outra cultura por meio de uma viagem ou da aprendizagem de uma língua estrangeira. São contrapostos valores e sistemas de crenças do indivíduo com relação aos da

³⁹ No original: “even though students recognised pragmalinguistic norms of the target culture, they were not always willing to follow them.” (HINKEL, 1996, apud LEVY, 2007, p. 109).

⁴⁰ No original: “Cultures as groups adopt particular practices and norms of behaviour, sometimes involving explicit or implicit rules and codes of conduct. One becomes a member of the culture not only by notionally agreeing to its practices, or simply by participating in them, but by being accepted by the membership.” (LEVY, 2007, p. 109).

cultura com a qual ele está em contato. Esta é a razão pela qual Levy (2007) considera que aprender uma língua seja uma experiência profunda e vantajosa para o aprendiz, uma vez que ele pode ter seus valores desafiados, reorientados e reestabelecidos. No segundo caso, em uma escala mais abrangente, o choque cultural pode estar relacionado não a experiências individuais, mas àquilo que é veiculado pela mídia, por exemplo. Um exemplo pode ser encontrado na interação de teletandem entre Lina e Cássia do dia 11/04/2012.

- 538 C: hum, ok. Ah, **I was watch TV**, and I saw the two, last week ago,
 L: uhum.
 540 C: **one man enter a school, shooter?**
 L: uhum.
 C: atirando?
 542 L: **he shot, uhum.**
 C: **hum, it's very common in USA? ((riso))**
 544 L: **oh, no, não muito not a lot, it's happened sometimes but it, there's so many schools that when it happens it's like on all the television channels all the like news reporter so it seems that it happens a lot but it doesn't.**
 546 C: oh, because, ah, **always on TV say the "Oh, one man enter school USA and kill, killer, every people"**
 548 L: uhum.

(Lina e Cássia, TT, 11/04/2012)

Se considerarmos as interações de teletandem, desde a primeira sessão, quando os participantes têm contato um com o outro, há expectativas e ideias sobre a cultura do parceiro que podem ser percebidas nos diálogos. No caso do excerto acima, a interagente brasileira questiona a parceira sobre a notícia de que um atirador tinha entrado numa escola (linha 539) e lhe pergunta se isso é muito comum nos EUA. O riso de Cássia ao fazer a pergunta (linha 543) parece uma tentativa de amenizar um possível desconforto em Lina, que, até então, não tinha desenvolvido uma resposta mais longa (linha 544-546). O discurso midiático sobre os casos de atiradores nos EUA tem mais força do que a resposta da aluna da UE, já que retorna à interação na explicação de Cássia (linha 547).

Em uma análise que se dê no domínio do discurso, em uma perspectiva translinguística, para além de uma compreensão de língua em sua dimensão estrutural, os *choques culturais* são constitutivos de quaisquer interações. Como afirma Bakhtin/Volochinov (2004), “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (p. 66).

Assim, ainda que os interagentes procurem um tom conciliador e focalizem as diferenças entre suas respectivas culturas na maioria das vezes como uma aprendizagem, a dimensão de *cultura como contestada* sempre está presente, à medida que

A cultura está intimamente relacionada a dinâmicas de poder e produz assimetrias na habilidade dos indivíduos e grupos de definirem e alcançarem seus objetivos. Além disso, a cultura é também uma arena de luta e contradição, e não há nenhuma cultura no sentido homogêneo. Ao contrário, há culturas dominantes e subordinadas que expressam interesses diferentes e operam de terrenos de poder diferentes e desiguais. (GIROUX, 1988, apud LEVY, 2007, p. 110)⁴¹.

Considerar a dimensão de cultura como contestada em interações de teletandem implica, destarte, observar assimetrias entre os interagentes, marcadas discursivamente por vozes sociais na hierarquização de culturas, como indica o capítulo de análise (seção 3.4).

2.2.1.5. Cultura como individual (variável e múltipla)

Essa dimensão da cultura postula que a interpretação de cada indivíduo sobre a cultura é variável e subjetiva. Quando consideramos, portanto, o contexto teletandem, os interagentes terão interpretações individuais do entendimento de sua própria cultura ou da cultura do parceiro. De acordo com Levy (2007, p. 111), essa interpretação é modificada por fatores como conhecimento de mundo, experiência em morar no exterior, consciência política etc.

Essa dimensão parece fundamental no contexto teletandem, uma vez que as culturas são apresentadas aos respectivos parceiros sob a ótica de apenas uma pessoa e, portanto, a partir do compartilhamento de experiências individuais.

Assim, quando um indivíduo está numa posição de representar sua própria cultura, tanto como um professor quanto como um aprendiz de uma língua estrangeira [no caso, o participante da interação em teletandem], sua interpretação será subjetiva e pessoal. Além disso, novos entendimentos culturais que emergem do contato e da troca cultural serão igualmente sujeitos à interpretação individual. (LEVY, 2012, p. 111)⁴².

⁴¹ “[...] culture is closely related to the dynamics of power and produces asymmetries in the ability of individuals and groups to define and achieve their goals. Furthermore culture is also an arena of struggle and contradiction, and there is no one culture in the homogeneous sense. On the contrary, there are dominant and subordinate cultures that express different interests and operate from different and unequal terrains of power.” (GIROUX, 1988, apud LEVY, 2007, p. 110).

⁴² No original: “Thus, when an individual is in a position to represent their own culture, either as a language teacher or learner, their interpretation will be subjective and personal. In addition, new cultural understandings

Algumas formas de se “minimizar essa subjetividade intrínseca” à dimensão individual da cultura são o acesso a outras fontes informativas e a própria vivência no exterior. Afinal, nossas interpretações não são estáticas e certamente modificam-se à medida que desenvolvemos mais experiências transculturais no contato com pessoas de outros países (WELSCH, 1999). Em suma, as interpretações de um aprendiz de uma língua e/ou cultura ao observar ou participar de uma troca interativa, seja ela de que natureza for, certamente serão diferentes em relação a outro aprendiz. Cada interação em teletandem, portanto, produzirá interpretações diferentes acerca da(s) cultura(s) em questão.

Problematizando essa dimensão de *cultura como individual* e, considerando o teletandem como um contexto de formação de professores, entendo que não se trate de “minimizar a subjetividade” mas de discutir, nas sessões de mediação, a própria constituição de sujeito, entendido na relação eu-outro. Nesse sentido, problematizar o próprio processo de aprendizagem e as relações entre os sujeitos envolvidos nesse contexto pode, mais do que “minimizar a subjetividade”, contribuir para uma perspectiva mais crítica da compreensão da dimensão de cultura como “individual”.

2.2.2. A questão da transculturalidade e a noção de terceiridade

Como já evidenciado na introdução desta tese, as novas tecnologias têm ocupado um lugar de destaque indiscutível no cenário educacional em todo o mundo (ESS, 2009; KRAMSCH, 2011). Isso possibilita, e até requer, que se coloque em discussão a formação de cidadãos cuja atuação profissional está, de fato, cada vez menos limitada por fronteiras geográficas bem delineadas.

Num contexto em que a comunicação virtual tornou-se parte de nosso cotidiano profissional, educacional e pessoal, Telles (2011) constata a necessidade de

uma compreensão aprofundada da dimensão cultural, da natureza, das estruturas e dos processos dessas interações em vídeo, principalmente nos campos da educação para a comunicação intercultural em línguas estrangeiras e da educação para a cidadania global. (p. 9).

that arise from cultural contact and exchange will similarly be subject to individual interpretation.” (LEVY, 2007, p. 111).

Wolfgang Welsch (1999), pesquisador da área de filosofia, faz uma breve apresentação do conceito tradicional de culturas únicas, desenvolvido no final do século XVIII por Johan Gottfried Herder. O conceito, ainda válido para alguns pensadores da atualidade, mas já superado na visão de Welsch (1999, p. 194-195), é caracterizado por três elementos: *homogeneização social*, pelo entendimento de que toda cultura deve moldar a vida das pessoas envolvidas, fazendo de todo ato e todo objeto um exemplo inconfundível dessa cultura (o conceito é unificatório); *consolidação étnica*, no sentido de que a cultura é sempre a “cultura de um povo (o conceito é ligado a um povo, *folk-bound* em inglês); *delimitação intercultural*, pelo fato de que, como cultura de um povo, deve se distinguir e permanecer separada das culturas de outros povos (o conceito é separatário).

O pesquisador problematiza essa visão tradicional de cultura, ao afirmar que, no mundo atual, marcado pelo avanço tecnológico e pela diminuição das fronteiras geográficas, as culturas não podem ser consideradas “puras”, mas ao contrário, híbridas e permeadas por outras. Na atual configuração das relações e do acesso à informação mediados pela tecnologia, a interculturalidade e a multiculturalidade dão lugar à transculturalidade, entendida por Welsch (1999) como “uma consequência da diferenciação interna e da complexidade das culturas modernas. Estas abrangem [...] uma série de modos de vida e culturas, que também se interpenetram ou emergem umas das outras.”⁴³ (p. 198).

Diante de tal complexidade, torna-se crucial ressignificar as abordagens tradicionais que compreendem as culturas como esferas ou ilhas que colidem entre si e não se entendem ou se reconhecem (interculturalidade) ou como homogêneas convivendo em um mesmo espaço (multiculturalidade).

Para Welsch (1999), tanto a interculturalidade quanto a multiculturalidade falham em lidar com a pluralidade e a permeabilização de fronteiras que existem hoje e, por isso, o autor apresenta o conceito de transculturalidade, que está intrinsecamente relacionado à produção de diversidade:

À medida que a transculturalidade se desenvolve, o modo de diversidade é alterado. Se alguém não reconhece isto, então pode – como alguns críticos falsamente o fazem – equacionar transculturalidade com uniformização. A

⁴³ No original: “[...] a consequence of the inner differentiation and complexity of modern cultures. These encompass [...] a number of ways of life and cultures, which also interpenetrate or emerge from one another.” (WELSCH, 1999, p. 198).

diversidade, como tradicionalmente apresentada na forma de culturas únicas, de fato desaparece. No entanto, em vez disso, um novo tipo de diversidade toma forma: a diversidade de diferentes culturas e modos de vida, cada qual emergindo de permeabilizações transculturais. (WELSCH, 1999, p. 205).⁴⁴

A *transculturalidade*, portanto, não implica uniformização, generalização, mas, ao contrário, reconhece a permeabilização e a flexibilidade de fronteiras. A questão da transculturalidade é problematizada por Welsch (1999, p. 207) à medida que se configura um novo quadro de relação entre culturas, não de isolamento ou de conflito, mas de emaranhamento, miscigenação e comunidade (*commonness*), que promove não a separação, mas a troca e a interação. Telles (2011) observa que isto é algo que parece muito típico na maior parte dos contextos de interação em teletandem e deverá ser verificado no âmbito da atual fase do projeto *Teletandem e Transculturalidade* e, de maneira mais específica, na investigação desenvolvida nesta tese. A figura abaixo representa a proposta de Welsch (1999) para os três conceitos problematizados pelo autor na atualidade.

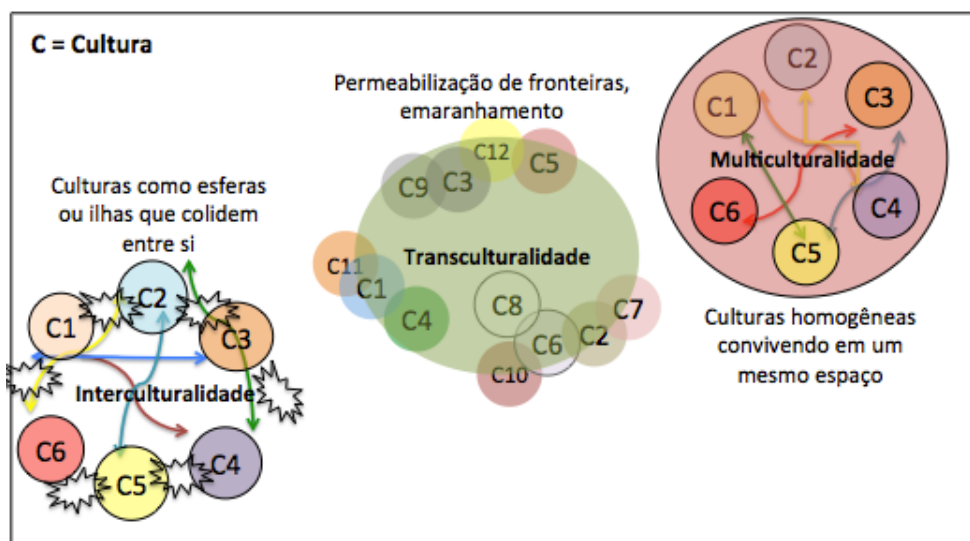


Figura 2: Representação das noções de Inter/multi/transculturalidade (com base em WELSCH, 1999)

⁴⁴ No original: “As transculturality pushes forward, the mode of diversity is altered. If one doesn't recognize this, then one may - as some critics falsely do - equate transculturality with uniformization. For diversity, as traditionally provided in the form of single cultures, does indeed disappear increasingly. Instead, however, a new type of diversity takes shape: the diversity of different cultures and life-forms, each arising from transcultural permeations.” (WELSCH, 1999, p. 205).

A questão da transculturalidade, considerada como um dos eixos da fase atual do projeto Teletandem, parece se relacionar com a noção de *terceiridade*⁴⁵ (*thirdness*), postulada por Kramsch (2009a), como um *princípio educacional* em um mundo plurilíngue e pluricultural.

É importante destacar que não se trata, porém, da mesma noção de *terceira cultura* (*third culture*) desenvolvida em Kramsch (1993) e entendida como um *terceiro lugar* (como espaço físico) ainda “literalmente” ocupado na interseção de múltiplas culturas nativas (C1) e culturas-alvo (C2). O conceito de *terceira cultura* em Kramsch (1993) estava relacionado a “experiências de fronteira” entre falantes nativos e não-nativos, tendo em vista que, nos anos que se seguiram à queda da União Soviética, muitas pessoas foram forçadas a cruzar fronteiras linguísticas, nacionais, ideológicas na Europa e pelo Atlântico. Essas pessoas compartilhavam histórias por meio das quais “tentavam criar uma *terceira cultura*, feita de uma memória comum para além do tempo e do espaço entre pessoas com experiências similares.”⁴⁶ (KRAMSCH, 1993, p. 235, grifos meus).

No livro em que problematiza a relação entre contexto, cultura e ensino de línguas, Kramsch (1993) postula que, ao contar tais histórias, as pessoas podem tomar consciência das várias perspectivas por meio das quais um evento pode ser descrito. Em outras palavras, o compartilhamento das experiências de fronteira faz com que as pessoas entendam a importância do contexto e da utilização da língua para lidar com quadros contextuais e perspectivas, de modo a conseguirem empoderamento para se sentirem confortáveis em uma “cultura de terceiro tipo”.

Em Kramsch (2009a), no entanto, a autora coloca em evidência o modo como a noção de *terceiridade* tem se desenvolvido em diferentes perspectivas que influenciam o ensino de línguas. Nesta tese, aproprio-me da discussão da *terceiridade do signo linguístico*, considerado em sua realidade social e cultural, a partir da aproximação feita por Kramsch (2009a) entre os estudos de Bakhtin e do pensador indiano Homi Bhabha.

⁴⁵ “Terceiridade” é adotado aqui como um termo abrangente que pode se referir a diferentes modos como a noção de “terceiro/a” é utilizada por diferentes autores e teorias. Desse modo, mantenho a grafia (com letra maiúscula ou minúscula) e os termos (*terceiro espaço*, *terceira cultura*) conforme utilizados originalmente, apenas fazendo sua tradução.

⁴⁶ No original, “[narratives that] attempt to create a third culture, made of a common memory beyond time and place among people with similar experiences.” (KRAMSCH, 1993, p. 235)

Para identificar a noção de terceiridade em Bakhtin, Kramersch (2009a, p. 235-236) fundamenta-se em Michael Holquist (1990), pesquisador de literatura comparada e tradutor da obra do filósofo russo para o inglês, e recupera a relação entre o eu e o outro, sintetizando-a como:

(a) uma relação marcada pela diferença, no sentido de que a construção da própria identidade se dá em relação à do outro;

(b) não apenas uma relação, mas sempre uma resposta, considerando que um enunciado é sempre uma resposta a outro real ou potencial que o precedeu;

(c) não só uma relação com o outro no espaço, mas também com os outros e outras manifestações do “eu” no tempo, evocando o passado ou futuro; mais importante do que o enunciado ou a resposta considerada separadamente, é a relação entre minhas palavras e palavras anteriores ou futuras;

(d) uma relação triádica entre um eu, um outro, e um eu e um outro lembrado/antecipado; a única maneira de encontrar a nossa própria voz é ter uma voz dupla, ou seja, nos vermos e nos expressarmos tanto da nossa própria perspectiva, de “dentro”, quanto da perspectiva de outros, do lado de fora, em um exercício de exotopia.

É precisamente na relação com a exotopia, discutida na introdução e na seção 1.1 do primeiro capítulo desta tese, que Holquist pontua a terceiridade em Bakhtin:

A terceiridade do diálogo liberta minha existência do circunscrito significado que ela tem na configuração limitada das relações eu/outro disponíveis no tempo imediato e lugar determinado da minha vida. Isso porque em tempos posteriores, e em outros lugares, sempre haverá outras configurações de tais relações, e em conjunto com aquele outro, meu eu será compreendido de modo diferente. Este grau de terceiridade fora do evento presente assegura a possibilidade de qualquer exotopia que puder atingir para mim mesmo. (HOLQUIST, 1990, p. 36-37)⁴⁷.

O conceito de exotopia, nesta tese, é, portanto, colocado em perspectiva não apenas na questão do método de análise dos dados, ao identificar as vozes sociais dos sujeitos na relação

⁴⁷ No original, “The thirdness of dialogue frees my existence from the very circumscribed meaning it has in the limited configuration of self/other relations available in the immediate time and particular place of my life. For in later times, and in other places, there will always be other configurations of such relations, and in conjunction with that other, my self will be differently understood. This degree of thirdness outside the present event insures the possibility of whatever transgression I can achieve toward myself.” (HOLQUIST, 1990, p. 36-37)

que estabelecem no teletandem, no diálogo com minha voz como pesquisadora, mas também para se pensar a terceiridade em Bakhtin. Se, em Bakhtin, pode-se atribuir a noção de terceiridade a partir da compreensão do princípio do dialogismo, do qual a exotopia é constitutiva, em Bhabha (1998), o *terceiro espaço* (ou *terceira cultura*) pode ser considerado aquilo que resulta do encontro entre culturas dominantes e dominadas no contexto do colonialismo. O pensador indiano formula o conceito de hibridismo cultural, entendendo-o não como um produto que se pode adquirir ou um objetivo que se pode alcançar, mas como um processo contínuo, um modo de entender e perceber a transformação cultural (KUMARAVADIVELU, 2008).

A heterogeneidade constitutiva do *Terceiro Espaço da enunciação* é o que confere fluidez aos signos e símbolos, possibilitando a transformação cultural. A esse respeito, nas palavras de Bhabha (1998),

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepreensível, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (BHABHA, 1998, p. 67-68).

Por ser heterogêneo e contraditório, o terceiro espaço define a posição do enunciador, o qual se constitui histórica e socialmente e está, portanto, além de qualquer consciência individual. A relação entre os indivíduos é decisiva para a questão da interpretação:

O pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. O que essa relação inconsciente introduz é uma ambivalência no ato da interpretação. (BHABHA, 1998, p. 66).

Para Kramsch (2009a), o ensino de inglês como LE deve muito às considerações de Bhabha sobre a noção de terceiro espaço, ao postular o direito de falantes não-nativos de se apropriarem da língua inglesa e atribuírem a ela outros significados diferentes daqueles que os nativos atribuiriam (ver seção 3.2.).

Como vimos, a partir das considerações apresentadas, tanto no modo como Holquist (1990) localiza a noção de terceiridade em Bakhtin pelo princípio do dialogismo, quanto no terceiro espaço da enunciação, assinalado por Bhabha, a *relação entre o eu e o outro* está

presente. Para Kramsch, tanto Bhabha quanto Bakhtin reconhecem que a voz do sujeito falante (*speaking subject*) é cheia de vozes de outros, em um embate com vozes anteriores à sua própria voz, o que, por si só, é um ato político e social.

A consciência das implicações políticas da terceiridade, aliás, é outro fator que aproxima os dois pensadores: Bakhtin, porque, no estado Stalinista em que viveu, era perigoso desviar-se das dicotomias ideológicas vigentes; e Bhabha, porque ao localizar a cultura na língua, corria o risco de se contrapor àqueles que tinham interesse em “essencializar” culturas. (KRAMSCH, 2009a, p. 241).

Diante do exposto, relacionar a noção de transculturalidade com a terceiridade parece plausível no sentido de que, além de se contrapor com a “terceira cultura” (que pode evocar a fixidez da interculturalidade e da multiculturalidade, apresentadas por Welsch), a terceiridade é uma postura, um modo de ver a relação entre linguagem, pensamento e cultura. Mais do que isso,

Ela [a terceiridade] tem servido como um ponto de encontro para os pesquisadores insatisfeitos com as dicotomias habituais prevalentes na pesquisa positivista e ansiosos para se concentrar em fenômenos dinâmicos, relacionais, variáveis e emergentes, em vez de entidades estáveis. [...] Porque o conceito de terceiridade sempre corre o risco de se tornar reificado, essencializado em uma terceira cultura estável, que, por sua vez, também inclui e exclui, ele se esforça para manter a pluralidade conflituosa interna do objeto de estudo. (KRAMSCH, 2009a, p. 248).⁴⁸

Ao analisar as perspectivas da noção de Terceiridade, que têm impactado os Estudos Linguísticos, Kramsch (2009a) passa a ressignificar o conceito de cultura, conforme apresento na seção a seguir.

2.2.3. Cultura como discurso

A noção de terceira cultura apresentada em Kramsch (1993) era literalmente associada a um terceiro espaço, tendo em vista o contexto de imigração no qual se desenvolveu. Certamente esse modo de compreensão da cultura relacionada a países ainda encontra muito

⁴⁸ No original, “It has served as a rallying point for researchers dissatisfied with the usual dichotomies prevalent in positivistic research and eager to focus on dynamic, relational, variable and emergent phenomena rather than on stable entities. [...] Because the concept of thirdness always runs the risk of becoming reified, essentialized into a stable third culture, which in turn also includes and excludes, it struggles to retain the internal conflictual plurality of the object of study. (KRAMSCH, 2009a, p. 248).

espaço em diferentes esferas do conhecimento, e mesmo no senso comum. No próprio teletandem isso acontece com frequência, como exemplificado na seção 3.2.

Em 2010, no entanto, em plenária da *Second International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence*, na Universidade do Arizona, em Tucson, EUA, Kramsch é convidada a refletir sobre o desafio lançado no evento de que *os educadores devem proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver a capacidade de encontrar/ estabelecer/ adotar o “terceiro lugar” que está no cerne da competência intercultural* (KRAMSCH, 2011, p. 354-355).

A noção de competência intercultural à qual se faz referência no evento em questão é a proposta por Byram (2000). Para ele,

[...] alguém com algum grau de competência intercultural é alguém que é capaz de ver as relações entre as diferentes culturas – tanto internas quanto externas a uma sociedade – e é capaz de mediar, ou seja, interpretar, cada um nos termos do outro, para si ou para outras pessoas. É também alguém que tem uma compreensão crítica ou analítica de (partes de) suas próprias e outras culturas – alguém que é consciente de sua própria perspectiva, da maneira como seu pensamento é culturalmente determinado, ao invés de acreditar que sua compreensão e perspectiva sejam naturais. (BYRAM, 2000, p. 10).⁴⁹

A discussão proposta no evento é a de que o ensino de LE deve se dar no âmbito da interculturalidade, de modo que permita aos estudantes ter a perspectiva tanto interna quanto externa sobre a primeira (C1) e a segunda (C2) culturas. No entanto, Kramsch (2011) questiona como alguém pode interpretar sua própria cultura e a cultura do outro nos termos do outro, se, ao mesmo tempo, a interpretação dessa pessoa é culturalmente determinada. Pensando no lugar dessa mediação (interpretação), a autora revisita suas próprias constatações e sugere que a noção de terceira cultura seja vista menos como um *lugar* e mais como um *processo* simbólico de construção de significado, que vê *além das dualidades* “línguas nacionais” e “culturas nacionais” (KRAMSCH, 2011, p. 355).

Além da resposta da própria Kramsch, considero, para essa questão, novamente o

⁴⁹ No original, “In short someone with some degree of intercultural competence is someone who is able to see relationships between different cultures – both internal and external to a society – and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures - someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.” (BYRAM, 2000, p. 10).

conceito bakhtiniano de *exotopia*, cuja importância para a compreensão da dimensão dos estudos culturais é assim reiterada:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2006, p. 366).

Do mesmo modo, a própria noção de cultura em Kramsch (1993), antes relacionada à ideia de estado-nação, como filiação a uma comunidade de fala nacional, com uma história, língua e imaginário comuns (tal como frequentemente ocorre com os interagentes de teletandem), passa a ser compreendida de modo mais “portátil” em Kramsch (1998). A noção de “comunidade de fala”, portanto, dá lugar à de “comunidade discursiva”, e a cultura, criada e moldada pela linguagem e outros sistemas simbólicos, passa a ser vista como um lugar de luta pelo reconhecimento e legitimação do sentido (KRAMSCH, 2011). Salomão (2012), ao analisar, na obra de Kramsch, as transformações pelas quais o conceito de cultura passou, observa que:

Kramsch analisa criticamente o conceito de terceiro lugar, apontando para a noção de cultura que o subjaz como limitada a “culturas nacionais”, o que foi flexibilizado em sua publicação de 1998, ao introduzir o conceito de comunidade discursiva, referindo-se às maneiras como um grupo social usa a linguagem de modo a satisfazer suas necessidades sociais. (SALOMÃO, 2012, p. 102).

Em suas pesquisas, Kramsch evidencia as diferentes perspectivas que centram seu objeto de estudo na noção de cultura e que podem ter impacto no ensino de LE. Em Kramsch (2009b), encontramos uma explanação acerca da concepção de *cultura como poder*, discutida por trabalhos da área de Estudos Culturais. Nas palavras da autora,

Cultura como poder não reside em um indivíduo ou grupo, é difusa, é tanto ativa quanto passiva. Num mundo globalizado como o nosso, em que não há um centro de poder a ser combatido como a Bastilha, o privilégio de falantes nativos também pode desaparecer à medida que cada vez mais falantes não

nativos apropriam-se da língua do falante nativo, e como diria Bakhtin, ressignificam-na para atender seus interesses e propósitos. [...] A cultura também não é mais um conceito apenas relacionado à nação. As empresas multinacionais têm disseminado a cultura do capitalismo rápido, ou do empreendedorismo neoliberal em todo o mundo, com novas formas de ver a comunicação.⁵⁰ (KRAMSCH, 2009b, p. 230).

À medida que a sociedade passa a ter uma transformação em sua estrutura, em seu modo de funcionamento, especialmente no que concerne ao impacto da globalização, a noção de cultura no ensino de LE é ampliada. Como vemos, na perspectiva de cultura como poder, para os Estudos Culturais, o vínculo entre cultura e nação já se encontra enfraquecido. Isso se deve não apenas a uma questão de apropriação de uma LE por falantes não nativos, mas sobretudo à disseminação de cultura(s) que transcende(m) a noção de país, devido ao contexto de mercados capitalistas e neoliberais predominantes no mundo. Essa questão é discutida nas seções 3.2 e 3.4 desta tese.

Destarte, a partir das considerações acerca de como a cultura é compreendida em diferentes áreas (Sociolinguística, Teoria Sociocultural, Antropologia Linguística, Ciência Cognitiva), Kramsch (2009b) elabora a seguinte concepção de cultura: “Cultura é agora vista como emoções individuais, memórias, hábitos de pensamento e comportamentos, narrativas históricas, expressas de forma diferente através de diferentes línguas e compartilhadas por uma variedade de comunidades de fala.”⁵¹ (p. 235). Reconhece-se, portanto, que o indivíduo participa de muitas culturas, dentre as quais a comunidade nacional é apenas uma. Há outras culturas constituintes da vida do indivíduo: cultura étnica, cultura juvenil, cultura educacional, cultura socioeconômica, cultura profissional, cultura de gênero. A noção de cultura vai, portanto, ampliando sua compreensão à medida que reconhece as modificações pelas quais a sociedade passa, sobretudo pelos efeitos da globalização.

Corroborando essa tendência de ressignificação do conceito de cultura, Kramsch

⁵⁰ No original, “Culture as power does not reside in one or the other individual or group, it is diffuse, it both enables and disables. In a global world like ours, there is no centre of power to storm like the Bastille, the privilege of native speakers can also be their demise as more and more non native speakers appropriate for themselves the native speaker's language, and as Bakhtin would say, reaccentuate it to suit their interests and purposes. Youth thrown together by globalisation and migration construct for themselves stylised identities that offer them symbolic survival (Rampton 1995; Lam 2000). Nor is culture any longer just a national concept. Multinational corporations have disseminated the culture of fast capitalism, or neoliberal entrepreneurship around the world, with new ways of viewing communication.” (KRAMSCH, 2009b, p. 230).

⁵¹ No original, “Culture is now seen as individual emotions, memories, habits of thought and behaviours, historical narratives, expressed differently through different languages and shared by a variety of speech communities.” (KRAMSCH, 2009b, p. 235).

(2011) elabora uma definição de cultura, associando-a a discursos, que passam a circular pelo mundo de modo mais dinâmico e rápido à medida que o acesso às TICs aumenta:

[...] cultura hoje está associada a *ideologias, atitudes e crenças*, criadas e manipuladas por meio do discurso da mídia, da Internet, da indústria de *marketing*, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião. Ela é vista menos como um mundo de instituições e tradições históricas, ou mesmo como comunidades de prática identificáveis, do que como *um conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações e transcontextualizações de experiência*, com os quais nós damos sentido ao mundo ao nosso redor e compartilhamos esse sentido com os outros. Visto que esse compartilhamento tem ocorrido, cada vez mais, em um *ciberespaço idealizado*, ao invés de em encontros desordenados da vida real, *a cultura é facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses privados*. Isso não quer dizer que não exista algo como a orgulhosa filiação a uma comunidade nacional ou a comunidades de prática, mas o valor atrelado a algo maior do que você mesmo afastou-se do estado-nação e de comunidades múltiplas e mutantes para a própria base do nosso eu simbólico e sua sobrevivência: nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e *é construída e mantida pelas histórias que contamos e pelos vários discursos que dão sentido a nossas vidas*.⁵² (KRAMSCH, 2011, p. 355-356, grifos meus).

A definição de cultura apresentada em Kramsch (2011) é pautada, portanto, não apenas pelas transformações ocorridas na sociedade, mas pelo próprio modo como o conceito é abordado em diferentes áreas que têm impacto no ensino de LE. Um exemplo disso é a concepção de *Cultura como Discurso*, que introduz a noção de que *toda enunciação é composta por relações assimétricas de poder entre os envolvidos na comunicação*, e a cultura, na forma de linguagem, materializa a história, cujo significado é constantemente renegociado por meio da linguagem.

Podemos pensar nessas assimetrias, tendo como perspectiva a análise de Bakhtin, já em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*,

⁵² No original, “[...] culture today is associated with ideologies, attitudes and beliefs, created and manipulated through the discourse of the media, the Internet, the marketing industry, Hollywood and other mind-shaping interest groups. It is seen less as a world of institutions and historical traditions, or even as identifiable communities of practice, than as a mental toolkit of subjective metaphors, affectivities, historical memories, entextualizations and transcontextualizations of experience, with which we make meaning of the world around us and share that meaning with others. Since that sharing is increasingly taking place in an idealized cyberspace, rather than in messy real-life encounters, culture is easily fragmented into sentimental stereotypes that can be manipulated to reinforce private interests. This is not to say that there is no such thing as proud membership in a national community or in communities of practice, but the value attached to something bigger than yourself has moved away from the nation-state and from multiple and changing communities to the very foundation of our symbolic self and its survival: our culture is now subjectivity and historicity, and is constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives.” (KRAMSCH, 2011, p. 355-356).

acerca da cultura popular e da cultura oficial, hegemônica. Ao fazer uma leitura da obra do escritor francês, analisando nela um discurso que evidencia seu contexto extralinguístico, Bakhtin produziu reflexões que deflagraram a elaboração de conceitos mais tarde discutidos em áreas como a Linguística, a Literatura, a Antropologia e outras Ciências Humanas (BRAIT, 2010, p. 25). De acordo com Paula (2013, p. 244), a concepção de *carnavalização*, elaborada por Bakhtin na referida obra, “representa um dos eixos da cultura popular, que inclui tanto a inversão hierárquica dos valores pelo poder demolidor do riso quanto o ponto de contato (e de conflito) das diversas linguagens sociais.”

A questão da historicidade, apontada por Kramsch (2011) ao pensar a noção de cultura como discurso, vale lembrar, é vista como central na perspectiva teórico-metodológica que orienta este trabalho (seção 1.1). Nesse sentido, estabeleço uma relação entre a concepção de “cultura como discurso”, apresentada em Kramsch (2011), e a compreensão de discurso, tal como o concebe Bakhtin (2013a) como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (p. 207). Ao entendermos que “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 96), necessariamente ela é pensada em uma dimensão discursiva.

O discurso, sob o entendimento da filosofia da linguagem bakhtiniana, ultrapassa os limites da dimensão linguística, constituindo-se, entretanto, não apenas da/na dimensão extralinguística, mas na relação dialógica estabelecida entre ambas, como explicitado anteriormente, na seção 1.1. Como elucidada Bakhtin (2006),

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (299-300).

O discurso, portanto, em Bakhtin, é constitutivamente dialógico. Fiorin (2011), no entanto, esclarece que o filósofo russo, ao tratar de dialogismo,

[...] não está pensando no diálogo face a face, mas numa propriedade central dos enunciados: todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e,

por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu. (FIORIN, 2011, p. 40).

Considerando o princípio do dialogismo bakhtiniano, no qual o interlocutor só existe enquanto discurso (FIORIN, 2010) – este trabalho é desafiado a colocar em questão também essa perspectiva ao olhar para seu objeto de estudo. Desse modo, das várias definições e concepções de cultura que têm sido desenvolvidas na área de ensino de LE, pensar a *cultura como discurso* implica considerar o princípio do dialogismo bakhtiniano (HOLQUIST, 1990) não apenas para se compreender a noção de terceiridade abordada por Kramsch (2011), mas também a própria constituição do sujeito eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010) no processo de interação.

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 123), a interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* constitui a realidade fundamental da língua. Como afirma Bakhtin (2006),

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. [...] Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (p. 274-275).

A responsividade é, pois, constitutiva de cada enunciado, que é “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo.” (BAKHTIN, 2006, p. 297). Nesse sentido, pensando especificamente no contexto teletandem, o discurso é construído por vozes anteriores que se (re)compõem e se ressignificam nas interações entre os sujeitos.

Conceber cultura como discurso numa perspectiva bakhtiniana parece ser uma peça chave para entendermos a questão da “terceira cultura” (KRAMSCH, 2009a) nas interações em teletandem. Isso porque referimo-nos ao terceiro espaço da enunciação, no qual há embate ideológico, choques culturais, e por meio do qual o sujeito é constituído (na relação eu-outro). Além disso, ter a perspectiva teórico-metodológica deste trabalho fundada na filosofia da

linguagem de Bakhtin implica considerar a realidade concreta da língua, o enunciado, como o lugar no qual são (entre)tecidas as vozes sociais dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2006), como veremos mais detalhadamente no terceiro capítulo desta tese e, de modo mais breve, nos exemplos a seguir.

2.2.3.1. Cultura e(m) discurso

A natureza dinâmica das interações e o contato intercultural síncrono promovido no teletandem podem, certamente, abranger mais do que uma forma de se compreender cultura (TELLES, ZAKIR & FUNO, no prelo). Como veremos no capítulo a seguir, os alunos participantes desta pesquisa destacaram variados aspectos culturais nas atividades que desenvolveram na plataforma virtual TelEduc (ver Quadros 11 e 19). É a partir das interações em teletandem que esses aspectos são ressaltados por eles nas atividades escritas.

Os excertos de interações a seguir exemplificam como dois desses aspectos emergiram no contexto teletandem e como podemos tecer relações discursivas a partir de um olhar translinguístico para o *corpus*. As interações em teletandem demonstram que língua e cultura estão entremeadas e que, em grande parte, as temáticas tratadas pelos alunos estão relacionadas à dimensão temporal na qual se realizam. Assim, como vimos na seção 2.2.1.2., Olga e Denise trataram das celebrações da Páscoa na tradição católica, seguida pela interagente brasileira.

A recorrência dessa temática (ver Quadros 11 e 19) está relacionada ao fato de que a interação do dia 09 de abril de 2012 foi realizada na segunda-feira após o feriado prolongado no Brasil. O excerto abaixo, retirado de uma interação entre Vincent e Daniela, exemplifica o modo como a dupla abordou a temática:

- 288 D: E Friday, ah, here is in Brazil is calma aí
 V: *It's what?*
- 290 D: ((Procura algo no computador)). Só um minuto. Here in Brazil
 V: *Yeah*
- 292 D: Huh, uh, the **Holiday of Friday Saint? Santa, sexta-feira santa?** We not eat **meat**?
 V: *Oh, yeah, you can't eat meat. You can eat fish, though.*
- 294 D: You ate **meat**?
 V: *You can eat fish!*
- 296 D: **Peixe**, yes
 V: *Yeah, fish, I eat fish.*
- 298 D: But **meat of cool** ((querendo dizer “cow”))

- 300 V: No
 D: Ox, no?
 V: No, no
 302 D: But I don't understand why, ah, I can eat mea... uh fish, **I can't eat ah I can eat meat? Steak?**
 304 V: **You don't understand why you can't eat meat?**
 D: Yes?
 306 V: **Being there**
 D: Não, eu não entendo. Eu não entendo **porque eu posso comer carne de peixe e não de boi.**
 308 V: **Yeah**
 310 D: I don't understand why.
 V: **I, I don't know either. I am not a priest. You have to ask a priest. ((em tom jocoso))**
 312 D: Because the **fish, the fish, the fish dies**. Uhhh, **like, like the bo, the cool** ((querendo dizer **cow**))
 314 V: **Yes, let's say**
 D: I don't, I don't know.
 316 V: **Maybe Jesus ate meat? I mean, maybe Jesus ate fish.**

(*Vincent e Daniela, TT, 09/04/2012*)

Esse exemplo indica que, mais do que separar “conteúdo linguístico” (a *tradução* de “Sexta-feira Santa” e a *pronúncia* da palavra *cow* em inglês, por exemplo) e “conteúdo cultural” (religião e comida) como muitas abordagens de ensino de LE fazem (ainda que não proponham), na perspectiva discursiva, pode-se dizer que cultura está *na* própria língua e não *além* dela, como vimos na introdução.

Nesse excerto, os lexemas “carne” (a que a interagente brasileira se refere em inglês como *meat, steak, cow* e *ox*) e “peixe” (*fish*), não são, nesse caso, meros produtos de consumo. Associados à ideia de “poder/não poder” comer (*can/can't eat*), “carne” e “peixe” tornam-se símbolos religiosos católicos, lembrados na Paixão de Cristo, e transformados, portanto, em signo ideológico. Para Bakhtin/Volochinov (2004), “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.” (p. 32).

Nesse sentido, tanto Vincent quanto Daniela sabem, de algum modo, que a “regra” de não comer carne está ligada ao discurso católico (“Sexta-feira Santa”, *priest*). A cultura católica dos interagentes é, ao mesmo tempo, evidenciada pela obediência à “regra” de não comer carne bovina na Sexta-feira Santa, e contrastada, porque ambos desconhecem os motivos pelos quais não podem comer carne. Reconhecemos o que Bakhtin/Volochinov (2004, p. 46) chama de código ideológico de comunicação à medida que se forma uma comunidade semiótica. Como assevera Paula (2007),

os discursos constituem os sujeitos e os sujeitos, por sua vez, tecem os discursos. Assim, podemos dizer que a linguagem é tão construtora da “realidade” social quanto os elementos da ordem do sensível (e o que é sentido e percebido, é semiotizado, ou seja, quando há o homem, há semiotização. Se o homem que percebe, o que é percebido é semiotizado), haja vista que as relações sociais são realizadas pela e na linguagem, bem como os lugares sociais adquirem existência na medida em que estão inscritos numa rede discursiva. (p. 139)

Destarte, entender que *cultura está na língua* implica reconhecer vozes sociais presentes no discurso e produzir significados sobre elas. No caso desse excerto, é possível identificar que, apesar de Daniela associar o fato de não comer carne ao feriado católico (linha 292), ela busca a explicação no discurso de vegetarianismo (“o peixe morre, assim como a vaca” – linha 312). Tal discurso é contraposto por Vincent, ao arriscar uma explicação relacionada à figura de Cristo (linha 316). Nesse sentido, a relação com o discurso religioso para Vincent e Daniela difere, por exemplo, do modo como Denise (seção 2.2.1.2) o vivencia nas atividades (não) realizadas por ela e por sua família dentro de casa (não ouvir rádio, “ter de ficar” triste) e na igreja (participar da procissão).

Ainda pensando no modo como a dimensão temporal influencia as interações de teletandem, os excertos a seguir evidenciam o porquê da menção ao cantor brasileiro de música sertaneja, Michel Teló, nas interações das duplas Norma e Alice, Olga e Denise e Catalina e Larissa. Há nessa recorrência uma explicação cronotópica, já que no primeiro semestre de 2012, quando os dados de pesquisa foram coletados, a canção *Ai, se eu te pego* estava no auge do sucesso, sobretudo fora do Brasil. Foi no final de 2011 que o cantor brasileiro foi projetado em muitos países do mundo por meio dessa canção. Os excertos a seguir foram retirados das narrativas postadas nos portfólios individuais pelas alunas da UE:

*“Hoje nos falamos sobre música brasileira. **Eu adoro a música sertaneja, Michel Teló, Joao Bosco e Vinicius, Gustavo Lima... e muitos outros.**”* (Norma, PI, 23/04/2012).

*“Também aprendi que “exchange student” se pode dizer “estudante intercâmbiario” e que **as meninas brasileiras não gostam muito de Michel Teló!**”* (Olga, PI, 19/03/2012).

*“Nós também conversamos sobre diferentes artistas como **Michel Telo e Paula Fernandez. Larissa me disse que Michel Telo música é sertanejo como nossa música country, que ouvem as pessoas dentro do Brasil.**”* (Catalina, PI, 21/03/2012).

É interessante observar que as três postagens destacadas acima são de alunas da UE que tiveram como parceiras três alunas do curso de Letras da UB. A propósito de estilos

musicais abordados por uma dupla de interagentes em teletandem (aluna brasileira e aluno estadunidense), um estudo de Telles, Zakir & Funo (no prelo) evidenciou que a aluna brasileira apoiou-se no pertencimento à comunidade discursiva (KRAMSCH, 1998) de alunos de Letras para refutar o gosto pela música sertaneja.

Na narrativa de Olga, ela afirma que aprendeu que “as meninas brasileiras não gostam muito de Michel Teló”. É possível depreender que a postagem da aluna da UE tenha se apoiado no gosto musical de sua parceira, Denise, generalizando-o para o gosto “das meninas brasileiras”. Não é possível saber quais razões foram elencadas por Denise, já que a postagem foi feita anteriormente ao início das gravações das sessões de teletandem. No entanto, é possível conjecturar que o argumento de Denise, que, como vimos no perfil, tem especial interesse pela literatura brasileira, possa ter sido relacionado ao fato de a canção não ser reconhecidamente aceita (pelo menos não de modo explícito) na comunidade de alunos de Letras.

A respeito da dupla Catalina e Larissa, não é possível saber se a aluna da UB refutou Teló e seu estilo musical. Em seu portfólio, Larissa apenas fez a seguinte postagem: “*We talkes about music, Michel Teló, vagalume.com, and about poor families*” (Larissa, PI, 21/03/2012).

Por outro lado, com a dupla Norma e Alice fica bastante explícita a dimensão de *cultura como filiação a um grupo* (LEVY, 2007), quando elas conversam sobre gêneros musicais e cantores brasileiros, mencionando, dentre outros, o cantor Michel Teló:

- 42 A: é, sexta-feira na festa que eu fui teve é, bastante música brasileira, *né*, então **nós dançamos sertanejo, estilo aqueles que você falou que gosta.**
- 44 N: **eu gosto muito de sertanejo.**
A: ((riso))
- 46 N: todos os meses eu, ah, download? How can I say download? Like download ((faz gesto com as mãos para indicar))
- 48 A: download, faz o download. Você baixa.
N: **eu baixo, eu baixo música sertaneja, o top ten da música sertaneja no Brasil.**
- 50 A: ah e quais são as que você *tá* escutando agora?
N: **ah, eu não sei o nome, ah, hum, uma se chama É tenso.**
- 52 A: de quem? Quem canta, você lembra?
N: **hum, não sei, *pero* sei *una* que é Sessenta segundos de Gustavo Lima.**
- 54 A: **eu acho que eu conheço, não sei ((riso)) não me lembro.**
N: **sim, é, havia outro grupo que era Thaeme ((tem dúvida sobre a pronúncia)) e Santiago or Taís?**
- 56 A: Guilherme e Santiago?
- 58 N: **não, não, não, é *una*, *una* menina e um menino.**
A: ah, não sei ((riso))

- 60 N: oh,
A: **eu não conheço muito,**
- 62 N: oh, eu não sei, estou, eu vou *mirar* porque eu tenho aqui, ((procura no celular)) ah, ah, ah, Thaeme e Thiago.
- 64 A: ah.
N: Thiago, Thaeme e Thiago, eu não sei ela, mas eu tenho muitas canções deles, sim, porque a música sertaneja eu acho que sempre são dos meninos, mas este grupo, é, grupo? Grupo?
- 66 A: dupla.
N: essa, essa dupla é uma menina e um menino.
- 68 A: uhum.
[...]
- 124 A: **você gosta de Michel Teló, né?** Do Brasil.
N: ((N: ((balança a cabeça negativamente, como se estivesse constrangida em dizer que gosta de Michel Teló)) eu sinto muito ((risos))
- 126 A: **você viu que ele fez várias versões da música “Ai se eu te pego”,**
- 128 N: sim.
A: ele cantou em inglês, não sei se ele cantou em espanhol também, não sei.
- 130 N: hum, eu, eu acho que os *españoles* podem entender o que ele diz quando é português que assim eu não sei se a mesma versão, é.
- 132 A: é,
N: mas você sabe que **minha companheira de quarto ela, e, escutava quando eu *ponía* Michel**
- 134 **Teló e gosta tanto de Michel Teló agora que ela vai a ir a, aos prêmios de Billboard que são essa semana para ver o Michel Teló ((risos))**
- 136 A: ((risos)) nossa!
N: ela está estudando também português.
- 138 A: ai que legal.
N: porque ela gosta dele também. ((risos))
- 140 A: ah, **ela só estuda português por causa dele?**
N: **é, é uma das principais causas.**
- 142 A: **nossa!** ((riso))
N: **sinto muito dizer estas coisas** ((risos))
- 144 A: ((risos))
N: **eu sei que os brasileiros não gostam de Michel Teló.**
- 146 A: ((riso)) ai é engraçado ((riso)) **mas você podia escutar é, não sei se você gosta do estilo de música mas é muito bom, o nome dela é Maria Gadu,** não sei se você conhece.
- 148 N: **não, mas eu, eu pesquisarei em internet.**
A: eu escrevi o nome dela aí. Ela canta, a voz dela é muito bonita, muito gostosa assim, ela canta sozinha com o violão, não sei se você gosta.
- 150 N: hum,
A: **estilo MPB**
- 152 N: eu escutarei. ((riso))
- 154 A: você sabe o que é MPB?
N: ((nega com a cabeça))
- 156 A: não? EU vou escrever, ((digita)) **MPB é música popular brasileira, e é bem melhor que Michel Teló, é bem melhor ((riso))**

(Norma e Alice, 23/04/2012)

O excerto acima foi retirado da última interação de teletandem realizada pelos participantes da pesquisa. As alunas Norma e Alice já sabem o gosto musical uma da outra (linhas 43,124 e 145) e, no vídeo, o “constrangimento” da interagente espanhola ao falar do

“efeito Michel Teló” (linhas 133-143) parece ser, na verdade, em tom de brincadeira. Isso não quer dizer, no entanto, que não exista um *choque* de papéis sociais entre elas, já que a aluna brasileira reafirma seu posicionamento valorativo, partilhado com as colegas alunas de Letras, de que “MPB é bem melhor do que Michel Teló”.

Pode haver um possível eco da voz social da professora dos alunos da UE na generalização de Norma ao afirmar que sabe que “os brasileiros não gostam de Michel Teló” (linha 143). Ao longo o curso de português, que, como vimos no capítulo anterior, foi o contexto no qual os dados desta pesquisa foram coletados, diante da solicitação dos alunos de que levasse para a aula a canção de Teló, argumentei, na ocasião, que, apesar do sucesso, a letra era muito questionável. Não chegamos a ouvi-la em sala de aula, mas discutimos a questão do papel da mulher e do discurso machista.

No momento de escrita desta tese, nesse exercício de exotopia no qual me coloco, é possível tecer considerações acerca do argumento que utilizei e também me reconhecer, juntamente com as alunas Denise e Alice (e, de maneira não explícita, Larissa), meu pertencimento à comunidade discursiva de profissionais das Letras (KRAMSCH, 1998; LEVY, 2007). Como se vê, no contexto teletandem, pensar a questão da cultura pode ser um exercício de ampliar o olhar para a dimensão discursiva presente em quaisquer interações sociais entre dois sujeitos constituídos na relação eu-outro em uma dimensão espaço-temporal.

Finalizando esta seção, no quadro a seguir, organizado em ordem cronológica, sintetizo os conceitos de cultura, suas perspectivas e “derivações”, discutidos na segunda parte deste capítulo.

Definições de inter/multi/trans/CULTURA/lidade	
Kramsch (1993)	Cultura enraizada no Estado-nação e suas instituições; filiação a uma comunidade nacional, com uma história, uma língua padrão e imaginários comuns.
Kramsch (1998)	Cultura como pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço e uma história social comum, e imaginários comuns.
Welsch (1999)	- Interculturalidade: concepção tradicional de cultura como “esferas ou ilhas”; caráter separatista entre culturas. - Multiculturalidade: concepção tradicional de culturas como homogêneas entre si, mas dentro de um mesmo estado ou comunidade. - Transculturalidade: relação de emaranhamento, miscigenação e comunidade (<i>commonness</i>), troca e interação entre culturas; permeabilização de fronteiras.
Byram (2000)	Competência intercultural: capacidade de ver as relações entre as diferentes culturas e mediar (interpretar) cada um nos termos do outro, para si ou para outras pessoas.
Levy (2007)	Cultura entendida a partir de cinco perspectivas: (a) como elemento; (b) como relativa; (c) como filiação a um grupo; (d) como contestada; (e) como individual (variável e múltipla).
Kramsch (2009b)	Cultura como emoções individuais, memórias, hábitos de pensamento e comportamentos e narrativas históricas; a comunidade nacional é apenas uma das várias culturas das quais o indivíduo faz parte.
Kramsch (2010)	Cultura como Discurso (com “D” maiúsculo): introduz a noção de que toda enunciação é composta por relações assimétricas de poder e a cultura, na forma de linguagem, materializa a história.
Kramsch (2011)	Cultura associada a ideologias, atitudes e crenças manipuladas por meio de discursos da mídia, da internet e da indústria de <i>marketing</i> .
Zakir (proposta desta tese)	Cultura como/no discurso na perspectiva bakhtiniana: entendida a partir de vozes sociais que compõem a enunciação, emergindo da/na interação verbal entre os sujeitos do discurso, constituídos na relação eu-outro.

Quadro 10: Definições e perspectivas do conceito de cultura

Considerando o teletandem institucional semi-integrado como cenário no qual esta pesquisa se insere, bem como as noções de cultura que têm balizado o ensino de LE, no próximo capítulo, analiso os dados em uma perspectiva dialógica, assim como exemplificado nos excertos discutidos nesta seção. Conforme evidenciado no primeiro capítulo, trata-se de uma proposta fundamentada nos estudos de Bakhtin e do Círculo e desenvolvida em termos metodológicos por pesquisadores brasileiros como Brait (2005, 2010, 2013), Amorim (2004, 2010), Paula (2007, 2013).

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O capítulo de análise dos dados está dividido em cinco seções. Na seção 3.1, apresento uma breve nota de contextualização do momento histórico no qual os dados foram coletados. São retomados acontecimentos no âmbito da política e da economia no Brasil e nos EUA, os quais se relacionam com os assuntos abordados pelos alunos nas interações de teletandem e na própria configuração do contexto desta pesquisa.

Na seção 3.2, analiso as postagens dos alunos no fórum de discussão *Teletandem e cultura* na plataforma TelEduc, fazendo um mapeamento dos aspectos de cultura destacados pelos participantes da pesquisa.

Na seção 3.3, apresento uma síntese dos temas apreendidos dos portfólios individuais dos alunos na plataforma TelEduc, destacando seu papel na modalidade de teletandem institucional integrado e nesta pesquisa.

Na seção 3.4, analiso as interações de teletandem das duplas focais Fiorella e Érico e Ashley e Orlando. São evidenciadas características do perfil dos interagentes e da relação entre eles, problematizando de que modo a cultura emerge na dinâmica das interações.

Na seção 3.5, retomo as discussões da análise dos dados, respondendo às três perguntas de pesquisa.

3.1. Uma nota de contextualização

Tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a análise do material documentário apresentado nesta tese, é importante contextualizar, no âmbito histórico, político e econômico o momento no qual os dados foram coletados (primeiro semestre de 2012). Os estudos da linguagem empreendidos pelo Círculo de Bakhtin consideram que “o conhecimento é concebido de forma viva, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos.” (PAULA, 2013, p. 251). Desse modo, os próprios trabalhos voltados à compreensão da obra de Bakhtin e do Círculo procuram fazer o percurso da vida e da produção intelectual dos autores, nas “Rússias” compreendidas entre os anos 1920 e 1970 (BRAIT, 2009, p. 9).

Quanto à nota de contextualização aqui esboçada, cumpre esclarecer que foram traçadas considerações acerca, principalmente, do Brasil e dos EUA, países onde estavam os

participantes e a pesquisadora no período de coleta de dados. Além de haver referências nos dados a fatos ocorridos durante o período contemplado nesta seção, a compreensão do contexto de produção e recepção dos textos tem impacto direto não apenas em sua interpretação, mas também nas relações que se pode estabelecer entre as experiências pessoais e os fatos ocorridos no entorno de cada um.

Consideremos como ponto de referência o ano de 2008, quando muitos países do mundo entraram em recessão, após os EUA passarem por um crise econômica⁵³ tão ou mais grave do que a chamada Grande Depressão de 1929. De modo muito simplificado, pode-se dizer que a chamada “bolha” no setor imobiliário estadunidense levou o quarto maior banco dos EUA, Lehman Brothers, a decretar falência em setembro de 2008. Poucos dias depois, o governo do então presidente George W. Bush sancionou um pacote de mais de US\$700 bilhões no setor financeiro para evitar estragos mais graves na economia do país.

No Brasil, logo após o anúncio da falência do Lehman Brothers, empresas gigantes como a Sadia e a Aracruz Celulose tiveram grandes prejuízos. Para tranquilizar o mercado brasileiro, o então presidente brasileiro, Luís Inácio Lula da Silva, comparou a crise nos EUA a um “tsunami” (em referência à tragédia asiática de 2004) e, no Brasil, a uma “marolinha” (caso o país fosse atingido). A célebre frase teve ampla repercussão na imprensa nacional e o então governo passou a adotar medidas como a redução de juros, o aumento de investimentos públicos e o incentivo à produção e ao consumo internos para driblar os efeitos do “tsunami”, que, de fato, não foram tão fortes no país.

Foi em novembro de 2008, no auge da crise estadunidense e dias após a eleição de Barack Obama como presidente, que submeti os documentos de candidatura à bolsa de estudos para os EUA. A resposta com a comunicação do aceite deu-se em abril de 2009⁵⁴ e, em agosto do mesmo ano, embarcaria para a experiência já narrada na introdução desta tese. O período mais crítico de turbulência na economia estadunidense já havia passado, mas o país ainda começava a se reerguer em termos econômicos em agosto de 2009. O Brasil, embora tivesse sentido os efeitos da crise, recebia investimentos e via sua economia crescer em meio à ascensão da chamada “Nova Classe C”.

⁵³ Fontes consultadas: *websites* das revistas *Carta Capital* e *Época* e do portal de notícias *ABC News*.

⁵⁴ No início de abril de 2009, em reunião do G-20 em Londres, Obama proferiu a célebre declaração para Lula de que ele “era o cara”, corroborando o lugar de destaque não só do político, mas do país no cenário mundial.

Além de ter mantido a estabilidade econômica, o Brasil projetava-se no cenário mundial porque havia sido escolhido, em outubro de 2007, como país sede da Copa do Mundo de 2014. Mais tarde, em outubro de 2009, o Rio de Janeiro, em disputa direta com Chicago, vencia a candidatura da cidade estadunidense para sediar os Jogos Olímpicos de 2016.

O *boom* do Brasil passou a ser destaque na imprensa internacional e a procura por cursos de português no exterior cresceu proporcionalmente à projeção do país no mundo. Foi neste contexto de alta procura por cursos de PLE que os dados ora analisados foram coletados. O primeiro semestre de 2012 foi marcado em termos políticos pelo lançamento da candidatura de Barack Obama à reeleição, que aconteceria em novembro do mesmo ano. Antes disso, no Brasil, tivemos, em 2010, a eleição de Dilma Rousseff com a promessa de dar continuidade aos avanços do governo Lula.

No cenário brasileiro, o primeiro semestre de 2012 teve acontecimentos que repercutiram, de certo modo, nos assuntos tratados nas interações analisadas. Começaram a ser veiculadas na mídia críticas com relação à infraestrutura que deveria ser feita no país para que pudesse sediar a Copa do Mundo dois anos depois. Isso aconteceu sobretudo após as declarações do secretário geral da FIFA, Jérôme Valcke, durante a reunião anual da entidade no dia 02 de março de 2012 na Inglaterra. O “tom” pesado de Valcke, ao dizer que o país precisaria de um “chute no traseiro” (*a kick up in the ass*) para entregar as obras gerou mal estar no governo brasileiro, que exigiu da FIFA outro interlocutor para tratar das obras da Copa. Se, por um lado, existia grande expectativa para a realização do evento no Brasil quando o país foi anunciado como sede, em 2012 começou a haver certo descrédito não apenas no próprio país, mas também pela imprensa internacional, que repercutiu as críticas da FIFA.

No Brasil, já em 2012, com o atraso das obras pudemos perceber indícios do movimento “Não vai ter Copa”, que foi pauta das manifestações que eclodiriam no histórico junho de 2013. As interações analisadas nesta tese repercutem, portanto, os diferentes sentimentos com relação à realização da Copa do Mundo no Brasil: se, por um lado, o interagente brasileiro, Orlando, demonstra entusiasmo, por outro, seu colega, Érico, demonstra ceticismo e descontentamento com o fato de o país sediar o evento. Com relação aos interagentes estrangeiros, como Fiorella e Ashley, a expectativa é bastante alta. É válido

mencionar que o desejo de virem ao Brasil para a Copa do Mundo, que seria realizada dois anos depois do ano em que foi realizada a coleta de dados, era um dos motivos mais apresentados pelos alunos que escolhiam fazer o curso de português na referida universidade estadunidense.

Cumprе esclarecer que não é objetivo desta seção apresentar uma análise pormenorizada dos principais acontecimentos do referido período. Ao contrário, esta breve descrição apenas contextualiza um cenário que tem impacto direto ou indireto no modo como os dados são tratados. Destarte, são levadas em conta as relações dialógicas e discursivas entre a materialidade textual e seu contexto de produção e recepção.

3.2. Cultura no fórum de discussão: depreendendo sentidos a partir de aspectos destacados pelos interagentes

Os dados analisados nesta seção são as postagens dos alunos da UE e da UB no fórum de discussão *Teletandem e cultura* proposto na plataforma TelEduc. O grupo de alunos da UB contava com duas mediadoras, sendo uma delas professora universitária e a outra, uma doutoranda que também realizou interações com uma das alunas da UE.

Como mencionado no primeiro capítulo, o caráter avaliativo e obrigatório do teletandem na UE implica maior adesão às atividades propostas na plataforma virtual por aqueles alunos (Quadros 5 e 6). Esta diferença contextual resulta, portanto, numa quantidade maior de dados coletados no contexto estadunidense do que no brasileiro, devido à menor participação dos alunos da UB, que fazem o teletandem e as atividades relacionadas a ele voluntariamente.

A opção por iniciar a análise dos dados com os textos postados na plataforma TelEduc deve-se ao fato de que, justamente, o fórum de discussão proposto aos alunos das duas universidades tinha como objetivo deflagrar uma reflexão especificamente voltada para a questão da cultura. Os aspectos culturais mencionados pelos alunos no fórum de discussão foram o ponto de partida para a investigação acerca das concepções de cultura que podem ser depreendidas no contexto da pesquisa.

A atividade foi colocada no ar no dia 26 de março de 2012, após a terceira interação em teletandem realizada pelos alunos. É importante lembrar, como já mencionado no capítulo 1, que a temática do fórum de discussão foi proposta com o objetivo específico de coletar dados para esta pesquisa, tendo sido a única atividade na qual foi solicitado que os alunos tratassem da noção de cultura de modo explícito.

Foram feitas aos alunos as seguintes perguntas, também traduzidas para o inglês no fórum de discussão:

(1) *“Que aspectos da sua própria cultura você destacou, ou destacaria, para seu parceiro nas interações de teletandem? Por quê?”*

(2) *“Que aspectos seu parceiro destaca/destacou da cultura dele? Com a interações, o que mudou na percepção que você tinha da cultura do seu parceiro?”*

(3) *Com base em um texto de Welsch (1999), o que você acha da posição do autor sobre cultura? Como você acha que o tema está sendo negociado em sua sessão de teletandem?*

As duas primeiras perguntas foram feitas já na primeira postagem do fórum de discussão e relacionavam-se às interações entre os parceiros. Já a terceira pergunta trazia uma reflexão mais teórica, na medida em que os alunos tiveram acesso ao texto de Welsch (1999), no qual se discute o argumento de que o conceito tradicional de cultura é inadequado para se pensar a sociedade moderna em sua multiculturalidade. A leitura completa do artigo, no entanto, não era obrigatória, tendo sido colocado apenas um excerto na própria pergunta para que os alunos o discutissem em suas respostas (Anexo 4).

É importante destacar que, justamente por apresentar o ponto de vista teórico acerca da noção de cultura, a terceira pergunta do fórum de discussão só foi colocada no ar no dia 13 de abril de 2012, quando já haviam sido realizadas sete das dez interações. Desse modo, o intuito era que as respostas às duas primeiras interações não sofressem interferência de uma perspectiva teórica, já que se baseavam no modo como cada um estava percebendo a questão da cultura nas interações com o parceiro de teletandem. Finalmente, há uma limitação quanto ao fato de que nenhum aluno da UB tenha respondido à terceira pergunta, possivelmente dado o caráter voluntário de realização das atividades do TelEduc por eles.

Como já mencionado no capítulo 1, as postagens foram organizadas por ordem de publicação. Depois disso, as respostas foram divididas em eixos temáticos a partir dos quais teço considerações acerca das concepções de cultura que podem ser delas apreendidas.

Antes de passarmos à análise dos eixos temáticos, apresento uma síntese dos aspectos culturais que cada aluno afirmou ter destacado nas respostas às perguntas 1 e 2 do fórum de discussão. Os nomes dos alunos aparecem lado a lado no quadro 11, de acordo com o pareamento da maior parte das interações. Foram mantidos os termos usados por eles nas postagens (ex.: Olga faz a distinção entre “futebol normal” e “futebol americano”; Alice menciona que “bairianos são tranquilos e paulistas estressados”):

Alunos da UA		Alunos da UB	
Nome	Aspectos da cultura destacados (FD)	Nome	Aspectos da cultura destacados (FD)
Fiorella	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade cultural da cidade onde está localizada a UA - Comida - Shopping centers - Trânsito - Faculdade - Atividades de lazer para jovens - Literatura; filmes 	Érico	Não participou do fórum
Hannah	<ul style="list-style-type: none"> - Festa de quinze anos para meninas (destacado pela parceira) - Férias - Atividades de jovens 	Lívia	Era também mediadora na UB e não participou do fórum respondendo, mas elaborando as questões
Norma	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximações entre Brasil e Espanha: sistema de ingresso a universidades; comida (muita carne e arroz) - Espanha e Brasil X EUA: futebol “normal” e futebol americano 	Alice	<ul style="list-style-type: none"> - Sotaques de diferentes regiões brasileiras - Piadas sobre diferenças entre sotaques cariocas e paulistas - Estilo de vida de cada cidade (“bairianos tranquilos e paulistas estressados”; cidade espanhola da parceira, São Paulo e Nova Iorque)
Norton	<ul style="list-style-type: none"> - Jovens na universidade - Tecnologia - Música 	Renata	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade e diferenças culturais, religiosas, geográficas, musicais - Aspectos do cotidiano - Interesse em aprender novos idiomas - Universidades americanas - Tipos de comida em determinadas cidades
Carl	<ul style="list-style-type: none"> - Escolas americanas - Música - Churrasco - Festas de casamento (cortar a gravata do noivo) - Carnaval - “Sorriso frequente dos brasileiros X sorriso raro dos americanos” 	Ísis	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo de vida dos brasileiros - Sorriso dos brasileiros (“nosso”) mesmo em situações extremas - Vontade dos brasileiros e dos americanos em conhecer outras culturas - Vida universitária
Catalina	<ul style="list-style-type: none"> - Educação (sistemas de ingresso na graduação e na pós graduação) - Atividades de lazer para jovens - Música - Comida 	Larissa	<ul style="list-style-type: none"> - Viagens de turismo e de estudo para a cidade onde está localizada a UE (<i>hostels</i>, custos, aluguel, comida, transporte, cursos de curta duração para brasileiros em período de férias, entre outros)

Brendan	Não respondeu às duas primeiras perguntas do fórum	Sílvia	- Diferença entre futsal e futebol - Comidas norte-americanas - Comidas típicas brasileiras por região
Olga	- Semelhanças entre Brasil e Espanha: universidades, celebrações da Páscoa, - devoção pelo futebol - Samba; Música típica e grupos mais famosos; Literatura brasileira - Quantidade de bebidas e pratos típicos nas regiões do Brasil - Influência cultura africana no Brasil	Denise	- Expressões do dia-a-dia (gírias) - Hábitos (dela e da parceira) - Música; Cinema - Literatura brasileira
Ashley	- Estilos de vida - Atividades físicas (academia, dança, esportes) - Diferenças de preços (Brasil e EUA) - Modo de se vestir e interagir - Trabalho entre universitários: mais comum nos EUA do que no Brasil - Similaridades entre as culturas hispânica e brasileira (celebração da Páscoa)	Orlando	Não participou do fórum
Vincent	- Importância dos esportes na cultura americana (indústria de negócios) - Futebol	Daniela	- Religiões (Candomblé e Umbanda) - Atividades cotidianas - Tatuagens
Phillip	- Música, samba - Sistema de Educação: Ensino Médio e Faculdade - Esportes	Fábio	- Local onde vivem (e viveram) - Música nacional - Instrumentos musicais - Modo de vida em determinadas cidades
Nicholas	- Vida cotidiana - Diferenças e semelhanças entre a economia do Brasil e dos EUA - Esportes profissionais - Diferenças entre os sistemas de ensino no Brasil e nos EUA - Indústria do entretenimento - Candomblé - Roupas - Comidas	Leticia	- Diversidade de raças, credos e sabores brasileiros - Costumes brasileiros e americanos
Lina	- Semelhanças entre cultura brasileira e hispânica (Brasil e Cuba): roupas, hábito de comer carne de porco, festas de quinze anos, religiões (Candomblé e <i>Santería</i>), santos padroeiros (contraste com os EUA, fundados por protestantes) - Vida universitária - Feriados - Atividades de lazer - Música; Filmes; Programas de TV	Cássia	- Música - Cinema - Religião - Vida universitária - Tradições familiares

Quadro 11: Síntese dos aspectos da cultura destacados pelos participantes da pesquisa (FD)

A síntese das respostas às duas primeiras perguntas do fórum de discussão indica que, para os interagentes, os aspectos culturais destacados remetem à associação de cultura a *práticas sociais* (atividades da vida universitária, atividades de lazer) e a *produtos culturais*

(música, cinema, comida etc.). Tal associação é reiterada em outras pesquisas de teletandem, como as relacionadas na introdução desta tese (VASSALLO, 2010; LUVIZARI-MURAD, 2011; SALOMÃO, 2012; LUZ, 2012), embora, com exceção da pesquisa de Salomão (2012), elas não tenham tido como objetivo problematizar teoricamente as concepções de cultura.

No total, 22 dos 26 participantes da pesquisa responderam às perguntas 1 e 2 do fórum de discussão. As recorrências entre os aspectos culturais destacados pelos alunos estão explicitadas a seguir, com o número de vezes em que foram mencionadas e alguns excertos para exemplificar:

- **14 alunos** destacaram aspectos relacionados ao **sistema de educação**, como a vida universitária (rotinas, cursos, trabalho e estudo), provas de ingresso para graduação e pós-graduação, escola elementar e cursos de curta duração. Norma e Alice compararam o sistema de ingresso à universidade no Brasil e na Espanha e encontraram semelhanças entre eles. Olga e Denise também encontraram semelhanças ao tratarem das características das universidades públicas e privadas no Brasil e na Espanha. Ashley relatou em sua postagem que o parceiro, Orlando, achou interessante que ela trabalhasse muito, porque no Brasil a maioria dos estudantes não trabalha: *“He finds it interesting that I work a lot because he says most students over there don't work so much”* (Ashley, FD, 13/04/2012). No geral, foram feitas comparações entre as respectivas instituições de ensino e cursos.
- **10 alunos** destacaram **produtos culturais**, como música (samba, salsa, rock, rap, eletrônica), cinema e literatura (especialmente a brasileira, dado o fato de que a maioria dos interagentes da UE era estudante de Letras): *“E também temos em relação a música, na cidade americana onde está localizada a UE temos a salsa, rock, techno e rap, entre outros”* (Catalina, FD, 12/04/2012). *“[...] falavamos sobre filmes e principalmente a literatura brasileira...indiquei diversos livros e escritores maravilhosos daqui do Brasil e ela também me indicou alguns livros que ela gostava...”* (Denise, FD, 23/04/2012). *“Local onde vivia e onde vivo, **música nacional e instrumentos musicais**. Ele teve interesse em saber.”*. (Fábio, FD, 28/03/2012).
- **10 alunos** destacaram aspectos relacionados a **comidas e bebidas**, mencionando pratos típicos de regiões e dos países em questão: *“Além disso também destaquei os diferentes tipos de comida de acordo com cada região, por exemplo: no café da manhã nordestino*

eles comem aipim.”(Sílvia, FD, 28/03/2012). *“Também conversamos sobre a comida brasileira e a comida espanhola, ela me diz que há muita carne e arroz, que é muito similar a meu país também.”* (Norma, FD, 04/04/2012).

- **8 alunos** destacaram **atividades da vida cotidiana**, atividades de lazer e férias. *“Nós comparamos diferentes atividades que os alunos na facultade gostam de fazer, todos os jovens no Brasil e (cidade onde está localizada a UE), em seu tempo livre les gosto ir para bares para conversar e passar tempo com os amigos e conhecer em residências ou cafés para estudar e sábados sair para dançar.”* (Catalina, FD, 12/04/2012). *“Through these sessions, I have learned about food that is considered Brazilian, the day to day activities of young people, and the festivals that are celebrated.* (Lina, FD, 25/04/2012). *“Eu geralmente falo a respeito das diversidades e diferenças culturais, religiosas, geográficas, musicais, aspectos do cotidiano [...]”* (Renata, FD, 28/03/2012).
- **7 alunos** destacaram a importância dos **esportes**, com discussões sobre a devoção dos brasileiros ao futebol, fazendo comparações entre o futebol de campo, o de salão e o futebol americano. As duplas Vincent e Daniela e Ashley e Orlando trataram do tema também do ponto de vista profissional, já que Vincent é estudante de Administração Desportiva (*Sport Administration*) na UE e Orlando é professor de Educação Física no Brasil: *“America loves competition and it’s one of the biggest (not to mention hardest) businesses to get into”* (Vincent, FD, 12/04/2012). Olga e Denise e Norma e Alice novamente encontraram semelhanças entre Brasil e Espanha, ao discutirem a devoção ao futebol: *“Finalmente destaquei o caráter alegre da cultura espanhola e como Brasil e Espanha compartilham uma grande devoção pelo futebol.”* (Olga, FD, 05/04/2012).
- **5 alunos** destacaram **estilos e modos de vida** em determinados países e cidades. *“Os aspectos do povo brasileiro que eu acredito importantes seriam o nosso estilo de vida, o nosso sorriso mesmo em situações extremas, nossa vontade em conhecer outras culturas.”* (Ísis, FD, 28/03/2012). A postagem de Ísis motivou, em seu parceiro Carl, a seguinte pergunta, à qual a parceira não respondeu: *“Você pode descrever como o povo brasileiro tem um sorriso mesmo em situações extremas? Acho que este é muito diferente do que os aspectos do povo americano. Acho que as pessoas americanas raramente estão sorrindo.”* (Carl, FD, 06/04/2012).

- **5 alunos** destacaram **comemorações** como festas de quinze anos e de casamento, tradições familiares e costumes: *“Eu encontrei interessante que muitas das costumes brasileiras, como comemorar os quinze anos das meninas, são muitos parecidas às dos hispanos”* (Hannah, FD, 05/04/2012).
- **4 alunos** destacaram aspectos relacionados a **religiões**, sobretudo a Católica, por ocasião das celebrações do feriado de Páscoa, que antecederam uma das interações, e o Candomblé, sobre o qual os alunos da UE fariam uma apresentação. Houve também comparações entre a religião africana e a *Santería*, praticada em Cuba: *“Falamos sobre variados assuntos, entre eles, o orixá chamado ogum e religiões como ubanda e candomblé, tatuagens, coisas feitas no dia anterior, entre outros.”* (Daniela, FD, 28/03/2012).
- **3 alunos** destacaram os **feriados** (Carnaval e Páscoa): *“Também falamos das coisas típicas que se fazem na Páscoa na Espanha (procissões, vestas, doces típicos: “torrijas”...)”* (Olga, FD, 05/04/2012).
- **3 alunos** destacaram a **diversidade cultural** (religiosa, racial, geográfica, musical, gastronômica) existente no Brasil e na cidade estadunidense onde está localizada a UE: *“venho tentando mostrar ao meu parceiro o que faz do Brasil um país único, detentor de uma identidade ao mesmo tempo particular e variada, haja vista a diversidade de raças, credos e sabores que aqui Presenciamos”* (Letícia, FD, 13/04/2012).
- **3 alunos** destacaram a questão do **vestuário**: *“He explains how people dress and how people interact with each other.”* (Ashley, FD, 13/04/2012). *“Não importa o que é diferente, porque quase tudo parece um pouco diferente, a comida, a economia, a roupa, o sistema do governo, as escolas.”* (Nicholas, FD, 11/04/2012).
- **2 alunos** destacaram questões relacionadas à **linguagem**, como diferentes sotaques brasileiros e gírias. *“[...] destacamos sobre a nossa cultura, os sotaques de diferentes regiões brasileiras e os modos de os brasileiros fazerem piadas com as diferenças entre sotaques cariocas e paulistas, por exemplo.”* (Alice, FD, 28/03/2012).
- **2 alunos** destacaram aspectos relacionados a **compras**, como *shopping centers* e diferenças de preços entre Brasil e EUA. *“He also tells me that he thinks our prices for*

goods are cheaper because over there it is really expensive, almost double he says. That is incredible.” (Ashley, 13/04/2012).

- **2 alunos** destacaram o **interesse por novas línguas e culturas**. “[o parceiro Norton] Destacou principalmente o interesse em aprender novos idiomas, já que muitos deles fazem ou conhecem o espanhol e tem interesse no português para conhecer o Brasil.” (Renata, FD, 28/03/2012)
- Os temas **trânsito, tecnologia, viagem, economia, tatuagens** foram mencionados uma vez cada um por alunos diferentes.

É importante lembrar que os temas acima referem-se àquilo que os próprios alunos destacaram no fórum de discussão, constituindo, portanto, apenas uma parte dos assuntos que podem ser identificados, por eles, como *culturais* no contexto da parceria institucional de teletandem. O Quadro 12, abaixo, sintetiza as ocorrências dos aspectos atribuídos como culturais pelos alunos no fórum de discussão.

Aspectos culturais (FD)	Número de ocorrências
Sistemas de educação	14
Produção cultural	10
Comidas e bebidas	10
Atividades da vida cotidiana	8
Esportes	7
Estilos e modos de vida	5
Comemorações	5
Religiões	4
Feridos	3
Diversidade cultural	3
Vestuário	3
Linguagem	2
Compras	2
Interesse por novas línguas e culturas	2
Trânsito; Tecnologia; Viagem; Economia; Tatuagens	1

Quadro 12: Síntese de temas e ocorrências de aspectos culturais no fórum de discussão.

A identificação dos temas apreendidos do fórum de discussão foi o que balizou a investigação dos diferentes modos de se pensar a cultura, considerando o quadro teórico apresentado no segundo capítulo desta tese como ponto de discussão.

Os “aspectos da cultura” destacados pelos alunos evocam a concepção apresentada nos *National Standards* estadunidenses (1996) de cultura como “*perspectivas filosóficas, práticas comportamentais e produtos* de uma sociedade” (seção 2.1). Tal concepção dialoga também com a noção de *Cultura MLA* (música, literatura e arte), quando pensamos em *produtos culturais* e *cultura BBV* (crenças, comportamento e valores), relacionados tanto a *práticas* quanto a *perspectivas* compartilhadas por um grupo de pessoas (BRITO, 1999). Essas concepções aproximam-se do conceito tradicional de “culturas únicas”, desenvolvido no século XVIII e problematizado por Welsch (1999) no artigo em que coloca em perspectiva o conceito de *transculturalidade* (seção 2.2.2).

No caso das respostas dos alunos às duas primeiras perguntas do fórum de discussão, há mais evidências da concepção de cultura relacionada a *práticas* e *produtos*. Há, com menos frequência, nas respostas às duas primeiras perguntas do fórum de discussão, indícios de cultura como *perspectiva filosófica*, relacionada a ideias, valores, e atitudes, sobretudo quando os alunos caracterizam os **modos de vida** (frequentemente em generalizações baseadas em estereótipos: Carl observa que “brasileiros sorriem mesmo em situações extremas”; Alice menciona que “baianos são tranquilos e paulistas, estressados”).

Uma das razões pelas quais isso aconteceu pode estar no fato de que, como constatado nos temas do Quadro 11, as respostas foram mais de ordem prática, ou seja, os alunos destacaram suas *atividades cotidianas* e os *produtos culturais* que delas fazem parte. As duas primeiras perguntas não propriamente deflagraram uma reflexão aprofundada sobre questões mais abstratas, como as *perspectivas filosóficas*, que, de acordo com o documento da ACTFL, compõem a concepção de cultura, juntamente com as *práticas sociais* e os *produtos culturais*.

A discriminação dos temas no Quadro 11 evidencia também as comparações entre “nós” e “vocês” de que os interagentes frequentemente lançam mão, conforme já constatado em sessões de mediação, em interações de teletandem gravadas e em estudos já publicados (VASSALLO, 2010; BENEDETTI & RODRIGUES, 2010; LUVIZARI-MURAD, 2011; SALOMÃO, 2012; LUZ, 2012; TELLES, 2015). Desse modo, temos uma concepção de *cultura como práticas e produtos* relacionados aos respectivos países dos quais os interagentes se sentem representantes: Brasil, EUA e Espanha, conforme indicado no Quadro 11.

É importante destacar que as perguntas foram elaboradas pelos pesquisadores que atuavam nos dois contextos (UE e UB) e levaram em conta que os interagentes de teletandem, nas sessões de mediação, frequentemente marcam os contrastes entre eles e os parceiros (*dimensão de cultura como relativa* em LEVY, 2007). É interessante observar que o contexto teletandem tem como referência o conceito de *transculturalidade*, que, como vimos no capítulo 2, não implica “uniformização” de culturas, mas reconhece que a diversidade de diferentes culturas e modos de vida emerge de permeabilizações transculturais. (WELSCH, 1999).

É possível conjecturar, no entanto, que o discurso dos próprios pesquisadores que elaboraram as perguntas do fórum de discussão, dentre os quais me incluo, tenha sido interpretado como uma visão mais tradicional de cultura, marcada pela *separação* e não pela *interação*. Apesar disso, também há evidências, nas postagens, de que as interações de teletandem são caracterizadas pelo compartilhamento de *experiências pessoais*, não necessariamente associadas pelos alunos a uma “cultura nacional” (ver Quadro 16, adiante).

Após a identificação dos aspectos da cultura destacados pelos alunos e sintetizados no Quadro 11, apresento as postagens do fórum de discussão, separados por temas nos quadros de número 13 a 18; os excertos que estão em itálico foram produzidos pelos alunos da UE e os que estão em fonte normal, pelos alunos da UB. Todos os grifos em negrito são meus e a grafia original das postagens foi mantida.

nº ex-certo	Eixo temático 1: Ratificação/ Quebra de estereótipos (FD)
1-FD	<i>Having been to Rio de Janeiro I had a good idea of the culture in Brazil. My skype partner Daniela is very studious and is working hard to earn her degree. Although one thing that did surprise me a little bit was that she wasn't a big soccer fan. Especially since she lives in Sao Paulo, home of the 2011 champions Corinthians (Vincent, FD, 12/04/2012).</i>
2-FD	<i>After my Teletandem interaction I find my self debating about the opinion I use to have about the students from Brazil. From the movies to commercials to international news, we tent to think of them as party people,expending all day dancing samba and preparing for the carnival. With little or no education because of the quality of life and limited access to a good education or even the chance to go to an university. But all this change after I started talk and learning about my new friend from Brazil. (Catalina, FD, 25/04/2012).</i>
3-FD	Algo que sempre nos deparamos nestas sessões são os esteriótipos pré definido que a sociedade impõe para cada nacionalidade, mas que através do teletandem estas pré concepções são desconstruídas e podemos começar a ter uma noção de como é realmente esta cultura em determinado lugar. [...] também falamos sobre as musicas, eles acreditam que todo brasileiro gosta de samba, mas nós brasileiros sabemos que não é assim...e o teletandem desta forma vira uma boa oportunidade de explicarmos e mostrarmos para eles que o Brasil e repleto de culturas diferentes e há muita coisa boa que eles ainda não conhecem sobre nosso país. (Denise, FD, 28/03/2012).

4-FD	<i>Fique surpreso realizar que ela é 470 km longe de seus pais para estudar no São Paulo, não achei que os alunos no Brasil iria fora da sua cidade para estudar. Alterei meu percepção da cultura Brasileira porque ela joga muitas esportes, mas não futebol. (Norton, FD, 06/04/2012)</i>
5-FD	Meu parceiro também destacou sobre comida, mas eu já sabia o que eles comiam. Contudo também pude perceber que eles também comem cereal e salada achei isso diferente, quebrou o estereótipo (Silvia, FD, 28/03/2012).
6-FD	<i>I would say that the perception that as been changed as a result of these sessions is what I believe to be a common stereotype of Brazilians as always being at the beach and their participateon in carnival. While carnival is important, it's not to the degree that I had imagined and it is also very different throughout Brazil itself. (Lina, FD, 11/04/2012).</i>
7-FD	E o que ficou evidente como mudança, na minha visão da cultura deles, é o fato de que eles também têm interesse em outras culturas, eles também têm curiosidades. E esse contato para o aprendizado da língua é muito importante, pois além da necessidade imediata em usar a língua, também ganhamos conhecimentos culturais, e melhor podemos difundir o que somos, além do futebol e do Rio. (Ísis, FD, 28/03/2012).
8-FD	<i>[...] em verdade a nível geral nossas culturas e nossos estilos de vida tem muitas semelhanças. Contudo, eu mudei de ideia respeito a alguns aspectos da cultura brasileira, como e o caso da tradicao religiosa. Quando Denise e eu falamos da pascoa e da forma de celebra-la, eu descobri que os brasileiros sao muito catolicos a nível geral, tanto o mais que os espanholes. Eu pensava que nao era assim. Mas, paralelamente no Brasil tambem tem gente que considera o Candomble, que eu nao conhecia mas na minha opiniao e muito interessante! Outro aspecto que me surpreendeu muito da cultura brasileira e a grande quantidade de pratos tipicos que eles tem. Eu achava que a maior parte de pratos de Brasil eram importados do exterior (Estados Unidos, Italia...) mas eu descobri que Brasil tem uma inmensidade de patros autotones. Finalmente, me surpreendeu que no Brasil voce tem muitos brasileiros que nao vao o que inclusive nao gostam do Carnaval (Olga, FD, 25/04/2012).</i>
9-FD	<i>I hadn't realized that metal and hard rock were as popular as they are in Brazil. Fábio spoke with me about sports and samba (since both of us like it a great deal) (Phillip, FD, 09/04/2012).</i>
10-FD	<i>I do not think that anything that she has said has changed my perception of Brazil because I have already seen it with my own eyes. [...] I feel like the perspective foreigners have about the United States is heavily influenced by TV shows if they have not had a chance to travel to the United States. (Nicholas, FD, 06/04/2012).</i>
11-FD	<i>Overall, I think the sessions were very helpful in dispelling some of the myths or stereotypes that I held about Brazilian culture and gave me a greater understanding of life in Brazil. (Lina, FD, 25/04/2012).</i>

Quadro 13: Eixo temático 1 – Ratificação/quebra de estereótipos (FD).

Os excertos do Quadro 13 evidenciam aquilo que, no fórum de discussão, os alunos afirmam tê-los surpreendido em termos de estereótipos pré-construídos (LEVY, 2007) da cultura do parceiro. Os estereótipos brasileiros que os interagentes disseram ter “quebrado” estão relacionados à prática/ao gosto pelo **futebol** (1-FD; 4-FD; 7-FD), à participação no **carnaval** (11-FD), à ideia de que os brasileiros vivem na **praia** (6-FD), dançam/gostam de **samba** (3-FD; 6-FD) e têm pouco ou nenhum acesso à educação (2-FD). Ísis também menciona o **Rio de Janeiro**, que é uma cidade muito conhecida pelos estrangeiros, quando

diz que o teletandem é uma oportunidade para “difundir o que somos, além do futebol e do Rio” (7-FD).

Esses estereótipos, entendidos como imagens pré-concebidas e generalizantes acerca de uma cultura, são, em grande parte, difundidos pelo discurso midiático, como mencionam Catalina (“cinema, comerciais e agências de notícia internacionais” – 2-FD) e Nicholas (“programas de TV” – 10-FD). Para eles, a imagem que se tem de um país/cultura por meio da mídia não parece confiável. Catalina avalia que o contato com a parceira, Larissa, mudou sua percepção sobre os brasileiros como “festeiros que passam o dia todo dançando samba e se preparando para o carnaval, com pouca ou nenhuma educação”.

Para Nicholas (11-FD), no entanto, a mudança de perspectiva se dá quando se tem a oportunidade de “ver com os próprios olhos”, viajando para o país, como também pondera Vincent (1-FD). Ambos já haviam estado no Brasil e, deste modo, consideram que a experiência com o teletandem ratificou suas percepções acerca da cultura do país.

No entanto, Vincent destaca que ficou um pouco surpreso pelo fato de a parceira não gostar muito de futebol, ao passo que Nicholas não destaca nenhum aspecto que tenha alterado sua percepção sobre o Brasil, talvez pelo fato de que sua viagem tivesse acabado de acontecer (durante a semana de recesso do primeiro semestre letivo de 2012).

Nesse ponto, podemos entender que ambos colocam menos “peso” em suas respectivas parcerias de teletandem do que em suas próprias experiências de viagem ao Brasil para entenderem “a cultura brasileira”. Catalina, ao contrário, que não teve a mesma experiência de viagem ao Brasil, atribui à parceria com Larissa a alteração de sua percepção sobre os estereótipos dos brasileiros sobre sua relação com as festas e ao sistema de educação (2-FD).

A localização geográfica da UB, distante do litoral brasileiro, coloca em contato com os alunos da UE pessoas que não vivenciam em seu dia-a-dia uma “cultura de praia”, prática/atividade social frequentemente associada ao Brasil. Para os estrangeiros, é bastante forte a imagem de “um paraíso tropical”, do qual, eles imaginam, seus moradores devem desfrutar. Tal descrição do espaço brasileiro como belas paisagens é feita na literatura já no “Descobrimento”, na carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, e continua nos relatos de viajantes e romances, prevalecendo até o século XX, principalmente na música popular,

como constata Fiorin (2011, p. 42). A imagem de “paraíso tropical” é explorada também em peças publicitárias de empresas e do governo, como pudemos constatar de modo bastante explícito nos anúncios veiculados especialmente antes da Copa do Mundo de 2014 para atrair o público estrangeiro.

Outra questão relativa à quebra de estereótipos é relatada por Olga (ver seção 2.2.3), ao tratar da relação (imaginada) dos brasileiros com o Carnaval e as religiões. Embora não explícita na postagem, discursivamente podemos estabelecer uma relação entre a surpresa de Olga ao “descobrir” com a parceira, Denise, que “*muitos brasileiros que nao vao o que inclusive nao gostam do Carnaval*” e que “*sao muito catolicos a nivel geral, tanto o mais que os espanholes*”. A relação se dá no sentido de que a “imagem” pré-sedimentada que ela tinha sobre os brasileiros e o Carnaval parece se opor ao fato de que eles sejam “muito católicos”. Ainda que se trate de outro tempo e outro espaço, essa oposição – discursivamente percebida na postagem de Olga – está presente no estudo de Bakhtin (2002) ao tratar da cultura popular (representada pelo Carnaval) e da cultura hegemônica (Igreja, Estado) no contexto de Rabelais.

Olga menciona, ainda, que não conhecia a religião do Candomblé e que a achou muito interessante. Como já mencionado anteriormente (seção 2.2.1.2), os alunos da UE teriam uma apresentação oral sobre os Orixás do Candomblé no dia 30 de março de 2012 (vide anexo Anexo 3) e esta é uma das razões da recorrência do tema nas interações de teletandem. Na sala de aula, discutimos sobre como o sincretismo das religiões africanas (o Candomblé brasileiro e a *Santería* cubana) com o Catolicismo está relacionado às assimetrias de poder na sociedade.

Phillip (9-FD), por sua vez, destacou, no fórum de discussão, que não havia percebido que os estilos musicais “metal e hard rock” eram tão populares no Brasil. Isso pode ser atribuído, provavelmente, a seu conhecimento de mundo, construído também via (inter)discurso – ou, para usar um termo bakhtiniano, via dialogismo (FIORIN, 2011) – de que o samba é o ritmo mais popular no país. Como comprova Denise (3-FD), em sua postagem, “*eles acreditam que todo brasileiro gosta de samba, mas nós brasileiros sabemos que não é assim...e o teletandem desta forma vira uma boa oportunidade de explicarmos e mostrarmos para eles que o Brasil é repleto de culturas diferentes.*”

A esse respeito, pode-se conjecturar, por exemplo, que os dois alunos brasileiros, tanto Fábio, parceiro de Phillip, quanto Denise tenham tido a intenção de contrapor a ideia sedimentada de que o Brasil é associado musicalmente ao samba, como a Argentina o é ao tango e Portugal, ao fado. Esses discursos generalizantes (LEVY, 2007), que restringem a produção musical de países a um só ritmo são discutidos no contato intercultural proporcionado pelo teletandem, de modo que os gostos musicais dos próprios alunos ampliam essa compreensão.

Assim, diferentes duplas tratam de diferentes estilos musicais e trocam informações sobre seus artistas preferidos. Num contexto de mediação, pós sessão de teletandem, pode-se desenvolver essa temática, ampliando-se a discussão para além de um só estilo musical. Cabe ao mediador (ver FUNO, 2015; ELSTERMANN, mimeo) promover a troca de relatos de experiência sobre a aprendizagem em teletandem, inclusive, neste caso, para problematizar por que certos estilos musicais e/ou artistas atingem públicos diferentes em seus países de origem e no exterior (seção 2.2.3.1).

Com relação aos estereótipos sobre os estadunidenses, Sílvia (5-FD), afirma que já sabia o que eles comem (provavelmente se refira a *fast-food*, tema do qual trataram em uma das interações gravadas): “pude perceber que eles **também** comem cereal e salada achei isso diferente.” Nesse caso, a interação com o parceiro, Brendan, evidenciou, para Sílvia, que a generalização de que se come **somente** *fast-food* nos EUA não é “real”.

A presença maciça de grandes redes de comida rápida no mundo todo, uma das marcas da globalização, provavelmente influenciou Sílvia a construir tal imagem dos EUA, também reforçada por filmes e programas de televisão. Na contramão do discurso da praticidade alegada pela comida rápida, há, atualmente, não só nos EUA, mas no mundo todo, o discurso oposto, da vida saudável e da comida natural. Como nos lembra Fiorin (2011), um discurso só existe em oposição a outro: o discurso evolucionista em oposição ao criacionismo; o discurso realista em oposição ao discurso romântico.

Desse modo, pensar em “quebra de estereótipos” não implica que eles deixem de existir, pois, afinal, eles se encontram no nível do discurso (KRAMSCH, 2010). Ainda assim, como evidenciado nas postagens no fórum de discussão e como outros estudos indicam (MENDES, 2009; BENEDETTI & RODRIGUES, 2010; BROCCO & BAPTISTA, 2012;

TELLES, ZAKIR & FUNO, no prelo), o contato com o parceiro de teletandem promove oportunidades para que esses estereótipos sejam discutidos e questionados.

Ísis (7-FD) destaca que a mudança na visão que tinha da cultura dos estadunidenses é “o fato de que eles também têm interesse em outras culturas, eles também têm curiosidades.” Ela deixa subentendida a imagem que tinha anteriormente, que é parte de um discurso estereotipado sobre os EUA, de que sua população não vê a necessidade de aprender outras línguas e culturas, já que o inglês e o próprio país têm supremacia em relação ao mundo. A afirmação de Ísis evoca a dimensão de *cultura como contestada* (LEVY, 2007), pelas assimetrias de poder entre as culturas, tal como descreve Bakhtin (2002) acerca da hierarquização entre cultura hegemônica e a popular.

É interessante notar que há, nos excertos do Quadro 13, uma oposição entre aquilo que os interagentes “já sabem” sobre a cultura do outro (concepção generalizante de cultura) e aquilo que eles atribuem como “verdadeiro” após terem contato com o parceiro por meio do teletandem. É, portanto, nesse “terceiro espaço da enunciação” (BHABHA, 1998), no encontro entre esses dois sujeitos que representam duas culturas, pelo fato de serem sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2006), que os sentidos são produzidos. Em poucos casos, no entanto, como veremos adiante (Quadro 16), há a ressalva de que o parceiro é apenas *uma* pessoa e que, portanto, suas interpretações podem não ser e, de fato não são, representativas de uma *cultura nacional*.

Os conhecimentos partilhados e as temáticas discutidas pelas duplas são construídos colaborativamente na interação e, por isso mesmo, irrepetíveis. Não me refiro às recorrências temáticas, mas à coprodução de sentidos entre cada uma das duplas, na própria dinâmica que estabelecem durante as sessões. Nesse sentido, com Levy (2007), entendemos que “nosso perfil cultural” não é estático, mas cresce e se desenvolve por meio de experiências *cross-culturais*. Nas palavras do autor, “Em termos mais gerais, qualquer entendimento cultural que emerja de uma troca ou interação estará sujeita à perspectiva e ao quadro de referência do observador individual ou participante”⁵⁵ (p. 111). Destarte, a construção dos sentidos se dá

⁵⁵ No original, “In more general terms, any cultural understanding that arises from an exchange or interaction will be subject to the perspective and frame of reference of the individual observer or participant.” (LEVY, 2007, p. 111).

por meio dessa relação eu-outro, que, como vimos, constitui os próprios sujeitos (BAKHTIN, 2006; 2010).

Sob essa perspectiva de relacionalidade de dois sujeitos (e, portanto, de duas culturas), como observamos no Quadro 13, o Quadro 14, a seguir, tem como eixo temático *Diversidade cultural/Diferença cultural*.

n° ex-certo	Eixo temático 2: Diversidade cultural/Diferença cultural (FD)
12-FD	<i>Durante as minhas sessões de Teletandem, venho tentando mostrar ao meu parceiro o que faz do Brasil um país único, detentor de uma identidade ao mesmo tempo particular e variada, haja vista a diversidade de raças, credos e sabores que aqui Presenciamos. (Leticia, FD, 13/04/2012).</i>
13-FD	<i>É interessante ver como você ver a quantidade da trabalho que os Americanos fazem em comparação com o resto do mundo. Isso é algo muito importante para mim porque eu sou muito interessado na economia. Nas indústrias finanças dos Estados Unidos, especialmente no Nova Iorque, é comum trabalhar entre 80 até 120 horas cada semana. Quando eu digo isso as meus amigos estrangeiros, eles acham que eu estou mentindo. Eu me sinto na mesma maneira em respeito a qual coisas são normais na minha vida e nossa cultura nos estados unidos. Eu tenho a hábito pensar que as outras cidadãos no mundo têm nossa mesma estila de vida, e em realidade, isso não é o caso. Qualquer tempo que eu viajou fora dos Estados Unidos, eu realizo isso. Não importa o que é diferente, porque quase tudo parece um pouco diferente, a comida, a economia, a roupa, o sistema do governo, as escolas. Com esta realização, uma pessoa começa a aprender mais do sua própria cultura. Uma pessoa também começa a apreciar o criticar estas diferenças. (Nicholas, FD, 11/04/2012).</i>
14-FD	<i>What is interesting about Teletandem is that in speaking to my partner in Teletandem, I have to be a careful to evaluate to what I see to be pure Brazilian spirit and culture and what is a subculture within a socio-political, socio-economic, or socio-geographic group. Even my partner would tell me “how” different things were between Rio de Janeiro and Sao Paulo. I would say the same things regarding the differences between New York and the American city where UE is located. Teletandem, however, is the closest way to grasp the Brazilian national culture and the subcultures that exist to me living in Brazil. The cultural gains from reading out of a textbook about the “culture” of another language is minimal in comparison to listen to a native resident talk about his or her experiences and perceptions of their own country. Through Teletandem, I was exposed to what I believe are both core Brazilian cultural aspects and also subcultures as well. In conclusion, I believe that Teletandem has done far more for examining other cultures than any other academic study short of a study abroad experience. (Nicholas, 25/04/2012).</i>
15-FD	<i>For example, my partner, Jessica goes to school during the week and lives in an apartment with roommates but she goes home every weekend. In the US, if you go to school away from home, you generally don’t go back home every weekend and if you go to school near your home, most people just live at home (Lina, FD, 11/04/2012).</i>

Quadro 14: Eixo temático 2 - Diversidade cultural/Diferença cultural (FD)

Nicholas (14-FD) e Leticia (12-FD) são parceiros de teletandem no contexto desta pesquisa e ambos destacam a questão da diversidade de seus respectivos países. O aluno estadunidense refere-se também ao que chama de “subculturas” dentro de “um grupo sociopolítico, socioeconômico sociogeográfico”, como Nova York e a cidade onde está

localizada a UE, e Rio de Janeiro e São Paulo, mencionados pela parceira, Letícia. Essas “subculturas”, para Nicholas (14-FD), diferem da cultura como “puro espírito brasileiro”. Ele entende, portanto, que existe uma cultura nacional formada por diferentes subculturas, não em um sentido depreciativo, mas considerando subdivisões entre as culturas, tal como postula a dimensão de *cultura como filiação a um grupo* (LEVY, 2007).

Nos outros dois excertos do Quadro 14, há comparações entre os EUA e “o resto do mundo” (13-FD) e entre os EUA e o Brasil (15-FD). No primeiro caso, quando Nicholas trata da grande quantidade de (80 a 120) horas de trabalho por semana que “é comum” no mercado financeiro estadunidense, sobretudo em Nova York, em comparação com “o resto do mundo”, é evocado o discurso do Capitalismo, cujo maior símbolo é os EUA.

Ele relata, ainda, que, sempre que viaja (e, de acordo com o que diz nas interações, ele o faz com muita frequência), tende a “*pensar que as outras cidadãos no mundo têm nossa mesma estila de vida, e em realidade, isso não é o caso.*” (13-FD). Para ele, estar fora dos EUA faz com que aprenda mais sobre a própria cultura, ao mesmo tempo em que o motiva a criticar e apreciar as diferenças entre culturas. A postagem de Nicholas evoca a dimensão de *cultura como contestada* (LEVY, 2007), que frequentemente é associada a choques culturais, típicos de contato com outras culturas, como é o caso das viagens.

No segundo caso, ao comparar as práticas dos jovens nos EUA quando saem de casa para estudar com o fato de a parceira morar numa república e viajar para a casa dos pais todos os fins de semana, Lina (15-FD) faz uma generalização. De fato, a experiência de Cássia, sua parceira, é uma das possibilidades encontradas entre os estudantes universitários brasileiros e não uma “regra”. Temos, no caso, uma comparação a partir de uma experiência pessoal que leva a uma imagem associada a todo um grupo social. Essa perspectiva evoca a dimensão de cultura como relativa (LEVY, 2007), cuja representação prototípica é marcada pela diferença: “nós fazemos/somos X eles fazem/são Y”, frequentemente fundamentada em experiências pessoais (LUVIZARI-MURAD, 2011; BROCCO & BAPTISTA, 2014; TELLES, ZAKIR & FUNO, no prelo).

Se os eixos temáticos dos Quadros 13 e 14 marcavam as diferenças e a desconstrução de estereótipos, o Quadro 15 identifica excertos nos quais os interagentes encontraram semelhanças entre as culturas.

nº ex-certo	Eixo temático 3: Semelhanças entre culturas (FD)
16-FD	Aprendi que muito do que vivemos aqui é parecido lá, e que a vida deles, como estudantes, é praticamente a mesma da nossa. (Ísis, FD, 26/04/2012).
17-FD	<i>Eu concordo com você quando fala sobre as semelhanças nos dois países, eu também achei muitas semelhanças, tal vez porque eu sou hispana. [...] Também quero mencionar que nos estamos falando com só um amostra das pessoas nosso países. Eu acho que temos que lembrar que nosso parceiro não representa toda a população brasileira. (Hannah, FD, 05/04/2012).</i>
18-FD	Venho percebendo que às vezes, mesmo sendo outro país temos algumas semelhanças a situações atuais como já ter trabalhado em algo que não gostou e estar atualmente estudando e as dificuldades que enfrentamos. (Renata, FD, 28/03/2012).
19-FD	<i>I expected the cultural difference to be more significant. However, I found that our every day life, way of thinking and conceptions about almost every matter were quite similar. I found less cultural differences than I expected. [...] there are more things uniting than separating different cultures. (Fiorella, FD, 25/04/2012).</i>
20-FD	<i>I have the feeling that as I am not an American student I was less shocked about the customs and life in Brazil. My country, Spain, and Brazil are really similar in traditions, education and daily life. So I didn't feel surprise about any topic that we talked about. (Norma, FD, 25/04/2012).</i>
21-FD	Catalina, concordo plenamente que no final todos nós temos o mesmo objetivo, estudar para conseguir um bom emprego e sucesso na vida, mas também tentando nos divertir o tempo que pudermos. (Larissa, FD, 14/04/2012).

Quadro 15: Eixo temático 3: Semelhanças entre culturas (FD)

O Quadro 15 evidencia duas ocorrências de aproximação entre as culturas do Brasil e dos países de língua espanhola, destacados por Hannah (17-FD) e Norma (20-FD). Tal aproximação também é notada novamente por Hannah nas narrativas da avaliação final e por Olga, que, como Norma, é nascida na Espanha e está na UE para fazer intercâmbio: “*em relação ao aprendizagem da lingua e cultura brasileiras, eu só posso dizer coisas boas. [...] geralmente eu acho que o Brasil tem uma cultura e uma forma de vida muito parecida à cultura espanhola, mas, contudo, è bastante diferente à cultura americana.*” (Olga, AF, 02/05/2012).

Ainda que encontre semelhanças entre Brasil e EUA, “talvez por ser hispânica”, Hannah (17-FD) faz a ressalva de que o parceiro de teletandem “*não representa toda a população brasileira.*” Considerando que sua parceira na maior parte das interações foi Lívia, que é pesquisadora e mediadora no projeto *Teletandem e Transculturalidade*, podemos inferir que a parceria pode ter tido influência para que Hannah demonstrasse essa cautela e procurasse não fazer generalizações, tratando *uma única pessoa* como representante de uma cultura nacional.

Além da aproximação entre culturas atrelada à similaridade das línguas portuguesa e espanhola, o compartilhamento das atividades cotidianas dos alunos, da vida universitária e da procura por um emprego, por exemplo, também foi um fator que promoveu neles a percepção de que há mais semelhanças do que diferenças entre eles e os parceiros de teletandem (16-FD, 18-FD, 19-FD e 21-FD). Do mesmo modo, isso também é reiterado por Catalina na avaliação final em uma afirmação bastante generalizante: “*Eu confirmo que os estudantes do Brasil é estudantes da cidade onde está localizada a UE são iguais. Todos tem a mesma maneira de pensar, eles querem terminar a facultade para poder ter un mejol trabalho, é mejol estilo de vida.*” (Catalina, AF, 02/05/2012).

Notamos que há, no caso dos excertos do Quadro 15, uma aproximação que evoca a dimensão de *cultura como filiação a um grupo* (LEVY, 2007), já que são enfatizadas as práticas sociais e até mesmo o modo de pensar compartilhados entre os alunos. Como opina Fiorella (19-FD), “*there are more things uniting than separating different cultures.*” Embora não sejam do mesmo país, os participantes da pesquisa mantêm rotinas parecidas, compartilham gostos musicais e acessam muitas vezes os mesmos produtos culturais, difundidos internacionalmente.

Os excertos do Quadro 15 indicam que, muitas vezes, as interações em teletandem estão mais relacionadas ao compartilhamento de *experiências pessoais* e não propriamente à ideia de práticas que poderiam ser associadas a toda uma comunidade nacional (KRAMSCH, 1993). O próprio Quadro 14, como vimos, abordou a questão da diversidade cultural. Os contatos interculturais, promovidos não apenas pelo fluxo migratório em países plurais como EUA e Brasil, mas também pelo acesso global à produção cultural de diferentes partes do mundo, sinalizam a impossibilidade de se entender cultura como homogeneização.

Nesse sentido, o Quadro 16, a seguir, traz excertos nos quais fica evidente o caráter mais *pessoal* das interações, relativizando, portanto, a concepção de cultura atrelada a estado-nação.

nº ex-certo	Eixo temático 4: Relativização da cultura nacional no teletandem (FD)
22-FD	<i>Although the environment in which a person grows up nurtures their personality, it would be close-minded to think that nobody else in the world, regardless of culture, perceives the world in a similar way as you. [...] I can only conclude that it isn't so much an issue about culture, but about how the individual perceives himself within that culture and lets that culture define him. (Hannah, FD, 25/04/2012).</i>
23-FD	<i>A verdade é que ela não ressaltou nada muito chocante sobre Brasil. Mas nós tampouco falamos muito sobre nossos países, nós falamos mais sobre outros assuntos como música e livros dos que gostamos. (Norma, FD, 04/04/2012).</i>
24-FD	<i>Being a multi-national person, I don't really use nationality to describe myself. In other words, People are People, and every person is bound to be different, with specific tastes and preferences. So, in effect, our society begins to notice "sub-cultures" form. Essentially, we end up inadvertently breaking up stereotypes. [...] Also, from my interactions with my partner, I have come to realize that the Teletandem was more of a conversation between two people, rather than me, representative from The United States of America encountering Brazil, and learning about it (Norton, FD, 25/04/2012).</i>
25-FD	<i>Denise e eu falamos dos nossos países e culturas, mas sobretudo falamos dos nossos gostos, das actividades que fazemos e de expressões úteis que podemos usar! (Olga, FD, 05/04/2012).</i>
26-FD	<i>As a Hispanic I think we both share very similar cultures. Of course there are differences but I believe those differences are mainly from different ways of living as opposed to culture differences (Ashley, FD, 25/04/2012).</i>

Quadro 16: Eixo temático 4: Relativização da cultura nacional no teletandem (FD)

Nos excertos do Quadro 16, temos uma ênfase nas individualidades em lugar dos agrupamentos. Críticos à ideia de que comportamentos são associados à cultura como ideia de nação, Hannah e Norton rejeitam o “rótulo cultural/nacional” e defendem uma questão individual na constituição das formas de pensar: “*it isn't so much an issue about culture, but about how the individual perceives himself within that culture and lets that culture define him*” (22-FD). Hannah faz interações com Lívia, mediadora do projeto Teletandem que tem a questão cultural como foco de pesquisa. Como discutimos acima (Quadro 15), a aluna da UE tem esse cuidado de não fazer generalizações e, novamente, minimiza a influência de cultura como nação, na constituição do indivíduo.

Nascido em Singapura, Norton conhece muitos países e se define como multicultural: “*I don't really use nationality to describe myself. In other words, People are People, and every person is bound to be different, with specific tastes and preferences*” (24-FD). Para ele, o teletandem é mais uma conversa entre *duas pessoas* do que entre *dois representantes* de EUA e Brasil.

A mesma ênfase é dada por Norma, Olga e Ashley, que afirmam que os tópicos abordados no teletandem estão mais relacionados a suas experiências pessoais, atividades cotidianas, produtos culturais do que a seus respectivos países. Para Ashley, as diferenças entre duas pessoas no contato intercultural existem, mas estão mais ligadas a “diferentes modos de vida” do que a “diferenças culturais” (26-FD). Aparentemente contraditória, a afirmação de Ashley, ao fazer essa distinção, deixa implícita a ideia de que “modos de vida” independem de países de origem, ao contrário das “diferenças culturais”. No caso de Norma (23-FD), a concepção subentendida também é a de que cultura é associada a país (KRAMSCH, 1993) e não a produtos como músicas e livros, que ela aborda na interação com sua parceira Alice. (NATIONAL STANDARDS, 1996).

É válido mencionar que todos os alunos cujos excertos foram identificados no Quadro 16 têm origem estrangeira: Ashley e Hannah são cubano-estadunidenses e moradoras da cidade onde está localizada a UE; Norma e Olga são espanholas e estão fazendo intercâmbio na UE; Norton, como ele mesmo afirma, “não usa nacionalidade para se descrever” e está nos EUA porque seus pais, professores universitários, trabalham no país.

Historicamente a presença de imigrantes num país estrangeiro é marcada por lutas para vencer barreiras linguísticas, culturais e ideológicas (KRAMSCH, 1993; BHABHA, 1994). Talvez não seja exatamente uma “coincidência” o fato de esses alunos minimizarem a associação entre culturas nacionais e modos de pensar (ou de serem representantes de um país), tendo em vista que três deles são filhos de imigrantes.

Podemos nos perguntar se, ao refutarem a noção de cultura associada a estado-nação definindo um indivíduo como seu representante, Hannah e Norton não se localizam no princípio educacional da *terceiridade* postulado por Kramsch (2009a) em um mundo plurilíngue e pluricultural. A *terceiridade* é associada à coprodução de sentidos via enunciação (BHABHA, 1994) e à constituição do eu pelo outro pelo princípio do dialogismo bakhtiniano (HOLQUIST, 1990). Nesse sentido, Norton e Hannah parecem se distanciar de uma concepção de cultura como estritamente associada a limites territoriais e consideram as relações interpessoais como constituintes de seu modo de ser.

Em oposição à relativização da ideia de cultura nacional como forma de se representar uma forma de pensar, temos no Quadro 17, a seguir, o eixo temático *Cultura em ‘primeira-mão’*, com uma valorização do falante nativo como “fonte de verdade”.

nº ex-certo	Eixo temático 5: Cultura em “primeira mão” / o falante nativo (FD)
27-FD	<i>You learn from a native speaker. You get to know the culture and customs of the country at first hand. It is an absolutely free chance to learn languages. More natural way of studing languages than takeing courses and lectures. (Norma, FD, 25/04/2012).</i>
28-FD	[...] entrei com o objetivo de conhecer a cultura america de uma forma muito mais nacionalista querendo saber como um americano nativo via seu próprio país...porém após a discussão que tivemos hoje sobre estas questões de visão de como um americano nativo vê seu país e de como um visitante vê o mesmo país, pude perceber que foi uma experiência rica também... mais do que seria com um nativo. (Denise, FD, 23/04/2012).
29-FD	<i>Many people have a bad perception of American culture and I think this is a good way to get a true idea of what everyday life is like. And it works the other way around as well. There may be misconceptions that float around and having a one-on-one conversation with a primary source makes you understand much more clearly. (Vincent, FD, 12/04/2012).</i>
30-FD	<i>In the teletandem ssessions, I feel like I learned a lot about the Brazilian culture and I think that I taught my partner a bit about American culture, even though my perception of this might be different than someone whose parents were born in the US as well. However, I think that the fact that I was born and raised in the US still allows me a better understanding of the American culture than that of my parents who immigrated here. (Lina, FD, 25/04/2012).</i>

Quadro 17: Eixo temático 5: Cultura em “primeira mão” / o falante nativo (FD)

É interessante observar que, dado o fato de que Norma partilhava da ideia discutida no Quadro 16, parece haver contraposição a ela, no Quadro 17. No entanto, cumpre esclarecer que a postagem foi feita em dias diferentes e, portanto, refere-se a outra discussão. Enquanto na postagem do dia 04/04/2012 (Quadro 16), Norma se referia ao fato de que ela e sua parceira de teletandem não falavam sobre seus países, mas sobre assuntos como música e livros (23-FD), na postagem no dia 25/04/2012, ela se refere ao fato de que a cultura é “aprendida” em primeira mão, no sentido de que não é intermediada por “cursos e palestras”.

A ideia de que o falante nativo tem mais legitimidade para tratar de questões relacionadas a seu país, dentre as quais podemos inserir a cultura, ainda é bastante presente no imaginário dos aprendizes de LE (KRAMSCH, 2009a; FIGUEIREDO, 2011; SALOMÃO, 2012). Para Vincent (29-FD), o contato com uma “fonte primária” como o falante nativo pode ajudar na mudança da má percepção da cultura estadunidense, que, segundo ele, muitas pessoas têm. No caso, ele se coloca como representante do país, como essa fonte primária.

Do mesmo modo, Lina, que é filha de imigrantes cubanos, entende que sua percepção acerca da cultura estadunidense pode ser diferente da percepção de alguém cujos pais tenham

nascido nos EUA (30-FD). A ideia de que ser nascido e criado num país dá mais legitimidade para se entender sua cultura é corroborada quando ela menciona que esse fato lhe permite entender a cultura dos EUA melhor do que os pais, que são imigrantes. Mais do que em qualquer outro eixo temático das postagens do fórum de discussão, os excertos do Quadro 17 evocam uma concepção de cultura como estado-nação, cuja compreensão é mais completa, mais legítima, se enunciada por um falante nativo. A única que demonstra uma opinião diferente desta nos excertos do Quadro 17 é Denise, ao afirmar que pôde *“perceber que foi uma experiência rica também... mais do que seria com um nativo”* (28-FD).

No entanto, embora no fórum de discussão ela tenha se expressado desta maneira, até porque todos os participantes viam as postagens uns dos outros, no semestre seguinte àquele em que os dados foram coletados, Denise preferiu fazer teletandem com um parceiro estadunidense que não tivesse origem hispânica. À época alegou que queria falar com alguém “sem sotaque”, reproduzindo um pensamento comum de que a existência do sotaque implica proficiência mais baixa.

A valorização do falante nativo, visto como o “legítimo” representante de uma língua, ainda parece se sobrepor ao fato de que atualmente existem no mundo mais falantes não-nativos de inglês do que falantes nativos (FIGUEIREDO, 2011). Ao pensarmos a questão dos sotaques, não estamos levando em conta apenas os aspectos fonológicos, mas sobretudo os discursivos, considerando que historicamente há sotaques de prestígio, associados a questões socioeconômicas e ideológicas dos grupos que representam.

Na ocasião, o pedido de Denise foi discutido entre nós, mediadores do projeto Teletandem e Transculturalidade, que refletimos sobre a importância que os aprendizes de LE ainda atribuem à figura do falante nativo, como mais proficiente linguisticamente e como um representante mais legítimo de uma cultura nacional. Esse discurso, por mais que tente ser contraposto com argumentos e trabalhos científicos, é mais forte pela própria historicidade que o constitui. São evocados sentidos historicamente construídos acerca da dominação imposta pela aprendizagem da língua do colonizador, para fazer referência ao âmbito do colonialismo, estudado por Bhabha (1994), além dos sentidos ideológicos que envolvem, por exemplo, os imigrantes, “denunciados”, dentre outros aspectos, por seu sotaque.

O último eixo temático das postagens do fórum de discussão refere-se menos aos aspectos destacados nas sessões de teletandem e mais à discussão do modo como Welsch (1999) aborda o conceito de cultura na atualidade.

nº ex-certo	Eixo temático 6: Concepções de cultura (FD)
31-FD	<i>Culture, in my opinion, is becoming more global. I believe part of the reason that people may have developed such strong tendencies in the past because they were not exposed often enough to the lifestyles and cultures of others. Today, we have internet culture. Internet culture is very real. There are people from different parts of the world that are familiar with the most popular memes and viral videos. And although internet culture is fairly homogenous today, in the future, as it grows, it is likely to change. (Carl, FD, 25/04/2012).</i>
32-FD	<i>It is also incredibly true that the traditional concept of culture is factually inadequate. It truly can not cope with the inner complexity of modern cultures. For instance, some words that I heard in Portuguese were words borrowed from the English language. This goes to show how culture just can not eliminate intercultural meshing. Modern cultures are more complex than ever because they borrow bits and pieces of words, traditions and customs of other cultures (Brendan, FD, 25/04/2012).</i>
33-FD	<i>We both have different cultures and they are both distinguishable. I agree that modern society are multicultural and different cultures do exist within one society. For example, here in America we can have dozens of cultures, from Hispanic, to African, to Indian, and as my partner made clear, it is the same in Brazil. I just believe that American is a little bit more culturally diverse than Brazil. We have a lot more people from different parts of the world, being that it is a very large continente (Ashley, FD, 25/04/2012).</i>
34-FD	<i>What I don't agree with is when Welsch says traditional cultures can't cope with modern cultures. I believe they can as long as both parties are willing to understand and not judge. During the teletandem sessions I went into it with an open-mind and embraced the ideas and values of my partners life. Not judging but learning. Not assuming but asking and that open-mindedness allowed me to educate myself a lot quicker (Vincent, FD, 25/04/2012).</i>
35-FD	<i>I think that culture is a persons way of living day to day, the language they speak, the food they eat, and the activities they participate in. I feel that the teletandem sessions really help to emphasize this part of culture by identifying the way people live in Brazil. [...] By looking at the differences between the Brazilian culture and the American culture, we learn a lot about the similarities between the two. (Lina, FD, 25/04/2012).</i>

Quadro 18: Eixo temático 6: Concepções de cultura (FD)

A primeira observação a ser destacada acerca dos excertos do quadro acima é a de que as postagens foram feitas no penúltimo dia de aula do curso de português dos alunos da UE e, portanto, as interações em teletandem já haviam sido concluídas. Há relativamente poucas ocorrências do eixo temático “Concepções de cultura”, apresentadas de modo explícito, como definição do que os alunos entendem por cultura. Devido a isso, temos nesse eixo temático a

limitação de que apenas os alunos da UE responderam à pergunta que possibilitou o agrupamento do eixo temático 6.

A diversidade cultural do Brasil e dos EUA, à qual se fez muita referência, o acesso a outras culturas pela globalização, novas tecnologias e facilidade de locomoção, aliados à argumentação de Welsch (1999) de que o conceito de cultura na atualidade deve ser visto de uma perspectiva plural/transcultural, ficaram evidentes nos excertos do Quadro 18.

Vincent é o único que diz discordar de Welsch (1999) e apresenta um argumento que, no entanto, vai ao encontro do que o autor postula: a abertura de perspectivas diante de novas culturas (34-FD). Nesse sentido, Carl, Brendan, Ashley e Lina destacam as possibilidades de aprendizagem acerca de outras culturas não só via teletandem, mas também via internet e toda a sua potencialidade: *“Today, we have internet culture. Internet culture is very real. There are people from different parts of the world that are familiar with the most popular memes and viral videos”* (Carl, 31-FD).

Os eixos temáticos depreendidos das postagens dos alunos no fórum de discussão *Teletandem e cultura*, bem como as reflexões apresentadas nesta seção, corroboram o caráter multifacetado da noção de cultura. As interpretações produzidas a partir da análise desse material serão retomadas na seção 3.5 para a discussão sobre as concepções de cultura que podem ser depreendidas de diferentes atividades realizadas pelos alunos no contexto de teletandem institucional.

3.3. Identificação de temática cultural nos portfólios individuais

As narrativas postadas nos portfólios individuais dos alunos, têm, no contexto da UE, o papel que é desempenhado pelos alunos da UB nas sessões de mediação. A diferença, no entanto, é a de que, no contexto da UE, as narrativas são de natureza escrita e não necessariamente os alunos as produzem imediatamente após as interações, como ocorre com as sessões de mediação na UB. Como vimos na introdução e no capítulo 1 deste trabalho, trata-se de uma diferença relacionada ao contexto de teletandem institucional integrado (UE) e não-integrado (UB).

O professor do contexto da UE lê as narrativas postadas para discuti-las com os alunos em uma pequena parte das aulas subsequentes às das sessões de teletandem, já que a prática de teletandem ocupa toda a aula. Já no contexto da UB, as sessões de mediação⁵⁶ caracterizam-se por conversas reflexivas entre o pesquisador/ professor/ mediador e os alunos, que narram as experiências e refletem sobre a interação do dia, o processo de aprendizagem, as estratégias desenvolvidas etc.

Ainda que não sejam os dados focais desta tese, as narrativas dos portfólios individuais foram consideradas para corroborar interpretações ou exemplificar a análise das interações e do fórum de discussão. Além disso, elas ofereceram uma contextualização importante de todas as sessões de teletandem, tendo em vista que, como explicado no capítulo 1, as cinco primeiras interações não puderam ser gravadas.

O Quadro 19, a seguir, sintetiza os aspectos reportados nos parágrafos narrativos acerca das interações. Diferentemente das postagens do fórum de discussão, cujas perguntas foram específicas sobre a temática da cultura, nos portfólios individuais, os alunos deveriam narrar suas impressões sobre cada uma das sessões, enfocando aquilo que tinham aprendido.

Assim, tendo por base o referencial teórico apresentado no capítulo 2 sobre cultura e ensino de LE e os aspectos culturais destacados pelos interagentes no fórum de discussão, foram depreendidos os seguintes tópicos a partir das narrativas dos portfólios individuais dos alunos:

⁵⁶ Para uma compreensão detalhada do contexto de mediação, ver Funo (2015) e Elstermann (mimeo).

Alunos da UA		Alunos da UB	
Nome	Aspectos da cultura destacados	Nome	Aspectos da cultura destacados
Fiorella	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de admissão para universidades nos EUA - Política - Religião (Candomblé) - Festival de música 	Érico	<ul style="list-style-type: none"> - Música, livros, séries, filmes - Atividades preferidas no tempo livre - Lugares que gostariam de visitar - “Questões sociais” (como seria o mundo ideal para você?) - Orixás (transposição de santos católicos, experiência de amigos do aluno da UB em centros de Umbanda, diferenças entre Candomblé e Macumba e indicação de livros sobre o tema)
Hannah	<ul style="list-style-type: none"> - Música (rock) - Religião (Candomblé) - Gastos com Jogos Olímpicos - Rotina (atividades cotidianas) - Família - Obrigatoriedade do ensino de inglês no Brasil - Viagens 	Lívia	Era também mediadora e não realizou as atividades do portfólio individual
Norma	<ul style="list-style-type: none"> - Cantores brasileiros - Carreiras universitárias - Atividades feitas no fim de semana - Sotaques brasileiros - Páscoa - Filmes brasileiros, espanhóis e americanos - Tipos de manicure em diferentes países - Família - Festas de aniversário (15 anos) - Planos de casamento 	Alice	- Convivência com outras pessoas no mesmo espaço (moradia estudantil)
Norton	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de ingresso à universidade (ENEM) - Esportes (ginástica, patinação, basquete, futebol) - Jogos Olímpicos - Arte com materiais reciclados - Páscoa - Atividades cotidianas e de férias - Comida - Seriados - Uso de cartão de débito no Brasil - Religião 	Renata	Não escreveu os parágrafos narrativos sobre as interações
Carl	<ul style="list-style-type: none"> - Interesses pessoais - Universidades - Estrutura da Educação no Brasil - Comidas - Filmes - Diferenças entre cerimônias de casamento no Brasil e nos EUA - Jornada de trabalho no Brasil e nos EUA; - Aulas ministradas em inglês nas universidades brasileiras; - Feriados; - Aniversários (15º e 18º no Brasil; 16º, 18º e 21º nos EUA); - “Perigos” do Brasil (criminalidade); 	Ísis	<ul style="list-style-type: none"> - Música (estilos e festivais) - Comida - Pontuação em português e em inglês - Diferenças nas tradições em festas de casamento - Aniversários - Feriados (Thanksgiving, Páscoa cristã e Páscoa judaica, Natal, Carnaval, Tiradentes, Ano Novo, Dia das crianças e da Padroeira do Brasil) - Prisões para menores de idade - Praias - Criminalidade - Dicas de viagem no Brasil e nos EUA

Catalina	<ul style="list-style-type: none"> - Salários de professores (níveis fundamental e superior) - Família - Páscoa - Viagens de brasileiros para fazer compras na Argentina - Atividades esportivas - Aborto (legislação brasileira e americana) - Religião (Catolicismo) - Expressões idiomáticas 	Larissa	Não escreveu os parágrafos narrativos sobre as interações
Brendan	<ul style="list-style-type: none"> - Música, filmes, contos e livros - Vestibular e gratuidade da Educação no Brasil - Atividades de lazer (rapel em cachoeiras) - Time de futebol de Sílvia (Corinthians) - Fusos horários - Principais refeições; Comida - Feriados (Páscoa) - Gírias 	Sílvia	Não escreveu os parágrafos narrativos sobre as interações
Olga	<ul style="list-style-type: none"> - Comida - Religião (Candomblé e Catolicismo) - Projetos da UB para a terceira idade - Expressões idiomáticas e gírias - Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa - Atividades da vida universitária - Filmes - Literatura de cordel 	Denise	<ul style="list-style-type: none"> - Palavras novas e gírias - Música - Tradições católicas de celebração da Páscoa (comparação com EUA e Espanha)
Ashley	<ul style="list-style-type: none"> - Quantidade baixa de pessoas que falam inglês no Brasil - Sugestão de novelas brasileiras para aprender português - Música - Estações do ano e diferenças climáticas - Carros (diferenças de preço e status dos carros no Brasil e nos EUA) - Sotaques em diferentes partes do mundo - Páscoa e outros feriados - Política e economia - Viagens (comparação entre a cidade onde está localizada a UE e Nova Iorque) - Vida do campus (policimento e protestos contra a polícia) - Bebida e uso de drogas 	Orlando	Não escreveu os parágrafos narrativos sobre as interações
Vincent	<ul style="list-style-type: none"> - Entretenimento na cidade da UA - Diferenças climáticas e atividades de lazer entre as cidades das duas universidades - Comida - Música (cantores, bandas e festival realizado na cidade onde está localizada a UA) - Candomblé - Preços altos de viagens para os EUA - Gratuidade das universidades públicas brasileiras e comparação de qualidade com as universidades privadas (contraste com os EUA) - Teste de ingresso para universidades públicas - Páscoa - Comparações entre a UE e a UB 	Daniela	<ul style="list-style-type: none"> - Universidades e cursos - Férias (períodos diferentes) - Leis no Brasil e nos EUA - Livros

Phillip	<ul style="list-style-type: none"> - Entretenimento nas cidades onde estão localizadas a UE e a UB - Fraternidades nos EUA - Intercâmbio do parceiro na Alemanha - Diferenças entre escolas públicas e privadas (colégios e universidades) 	Fábio	Não escreveu os parágrafos narrativos sobre as interações.
Nicholas	<ul style="list-style-type: none"> - Viagem de Nicholas ao Brasil - Trânsito no Rio e em São Paulo - Marcas de roupas - Música (festival, cantores e bandas), filmes - Comida - Abertura de bibliotecas nas universidades americanas aos domingos - Programa “Braços Abertos”, em que universitários americanos atuam em favelas - Exame para tirar a CHN - Inauguração de empresa do aluno da UA - Política - Mardi Gras - Bar Mitzvah - Línguas faladas no Haiti 	Leticia	<ul style="list-style-type: none"> - Mardi Gras nos EUA e Carnaval no Brasil - Universidades de ambos os alunos - Pobreza de famílias - Atividades de fim de semana - Músicas, filmes - Fraternidades ou clubes - Mestrado - Lugares para visitar na cidade onde está localizada a UA
Lina	<ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre o estado de São Paulo - Moradias estudantis - Novelas brasileiras e séries americanas - Diferenças entre a CNH no Brasil e nos EUA - Comida (diferença entre churrasco brasileiro e americano) - Idade permitida para se comprar bebidas alcólicas no Brasil e nos EUA - Redes sociais - Feriados (Páscoa, Natal, Ano Novo, Festas juninas e Halloween) - Modo de vida dos jovens - Cultura cubana e americana - Expressões idiomáticas - Documentos pessoais - Informalidade de empregos - Tipos de casas - Diferenças de preços (celulares, roupas, <i>fast food</i>) - Dicas de viagem no Brasil e na cidade onde está localizada a UA 	Cássia	Não escreveu os parágrafos narrativos sobre as interações. Suas postagens no portfólio individual foram os chats das interações.

Quadro 19: Síntese de aspectos culturais depreendidos das narrativas dos alunos (PI)

O quadro 19 evidencia a diversidade temática das interações em teletandem e pode ser utilizado como ponto de apoio para professores e mediadores na proposição de temas para seus respectivos grupos de alunos. As postagens dos portfólios dos alunos apresentam uma quantidade maior de tópicos, se comparados aos depreendidos do fórum de discussão (seção 3.2, Quadro 11), proposto justamente para a finalidade de se discutir o componente cultural das interações de teletandem.

Duas razões podem explicar tal constatação. A primeira, e mais evidente, está relacionada ao volume de dados: o fórum de discussão teve 41 postagens dos alunos da UE e 18 dos alunos da UB; os portfólios individuais tiveram 125 postagens dos alunos da UE e 48 dos alunos da UB (24 de parágrafos narrativos sobre as interações e 24 de compartilhamento dos *chats* durante as sessões de teletandem).

A segunda razão diz respeito ao fato de que, no fórum de discussão, o acompanhamento das mediadoras era mais efetivo e, portanto, pode ter conduzido a discussão para temas mais restritos. A própria formulação das perguntas do fórum de discussão, como já mencionado, pode ter levado a um tipo de resposta mais objetiva e “adequada” a seu interlocutor (como a postagem de Denise sobre o fato de ter feito teletandem com uma parceira estrangeira, ou as reflexões sobre o conceito de cultura discutido por Welsch, 1999).

Já nos portfólios individuais, embora na condição de professora dos alunos da UE, eu acompanhasse e comentasse as postagens, a dinâmica entre as duas atividades difere bastante, uma vez que se trata de narrativas sobre as interações. Tal formato parece ser mais condizente para que sejam identificados “aspectos culturais” implicados nos discursos.

Destarte, narrar a própria experiência de aprendizagem das interações pode ser mais eficaz para se perceber de que modo a(s) cultura(s) emerge(m) no teletandem. Por outro lado, como já observado, o direcionamento da temática do fórum de discussão e até mesmo o modo como as perguntas foram elaboradas, embora forneça dados muito relevantes, tem suas limitações. Nesse sentido, a análise das interações das duplas focais possibilita uma outra perspectiva para se investigar o lugar da cultura no contexto teletandem, como veremos adiante.

Apesar de esta hipótese ter sido levantada, para confirmá-la, seria necessário fazer uma investigação mais aprofundada das narrativas dos portfólios individuais, que, devido ao recorte metodológico desta tese, são considerados dados não-focais, oferecendo elementos adicionais para contextualizar as interações e fundamentar a análise. Na seção a seguir, a noção de cultura é investigada na dinâmica das interações.

3.4. Cultura na dinâmica das interações

Nesta seção, analiso os excertos das interações das duas duplas focais de alunos participantes do estudo, fazendo, inicialmente, uma descrição mais detalhada do perfil dos interagentes, com base nas informações fornecidas por eles no TelEduc e nas próprias gravações das interações. No caso dos alunos da UE, tendo em vista que houve maior contato entre eles e a pesquisadora (uma vez que atuei como docente de seu curso de PLE nos Estados Unidos), podem ser consideradas também algumas informações obtidas em sala de aula ao longo do semestre. Embora com menor frequência no período da coleta de dados, o contato com os alunos da UB também existia, considerando que muitos deles já haviam tido experiências prévias como interagentes de teletandem.

Em seguida, apresento brevemente a dinâmica das interações entre os respectivos pares, exemplificando-a com trechos que evidenciam essas características observadas pelos vídeos. É importante lembrar que as gravações tiveram início apenas na sexta interação, das dez previstas para o semestre. Desse modo, já havia sido desenvolvida entre os pares interagentes certa dinâmica durante as sessões de teletandem. Pode-se dizer, portanto, que a tensão, típica dos primeiros contatos (VASSALLO & TELLES, 2009, p. 33), já não mais existia entre os alunos das duplas, que já estavam familiarizados um com o outro.

Os excertos das interações estão identificados com os nomes dos alunos e a numeração das linhas é a mesma do documento original da transcrição completa da sessão. Tal informação deve ser observada, uma vez que implica a identificação do momento em que os excertos analisados se localizam nas interações, evidenciando, por exemplo, sequências e retomadas do mesmo assunto.

Ao assistir aos vídeos das interações, elementos como postura, gestos, imagens, entonação da voz, movimentos do rosto e do corpo na webcam ajudam a compor a caracterização da dinâmica das interações. Assim como o próprio ato de linguagem, essa dinâmica é única e irrepetível entre cada dupla de interagentes. Afinal, na medida em que entendemos que o sujeito constitui-se na relação eu-outro (BAKHTIN, 2010), consideramos que as vozes sociais presentes no discurso falam/calam de modo diferente e dinâmico em cada ato de linguagem realizado pelos sujeitos. Estes são, pois, sempre diferentes, tendo em vista que é na terceiridade do espaço de enunciação que eles se constituem.

Nas seções a seguir, 3.4.1. e 3.4.2, enfocando as parcerias Fiorella e Érico e Ashley e Orlando, o objetivo é investigar *de que modo a noção de cultura emerge na dinâmica das interações de teletandem*.

3.4.1. A parceria Fiorella e Érico

As interações da dupla Fiorella e Érico foram realizadas de acordo com os princípios de autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas (BRAMMERTS, 2002; TELLES & VASSALLO, 2006; VASSALLO & TELLES, 2009). Eles fizeram juntos oito interações de teletandem, das quais quatro foram gravadas. Para a análise dos dados, foram escolhidas três delas, por terem sido realizadas somente entre os dois (Quadro 3). A interação que foi desconsiderada aqui é a do dia 18 de abril, por ter sido realizada em um trio (três alunos interagindo entre si, ao mesmo tempo) e o recorte metodológico descrito no capítulo 1 implicava a análise de interações cuja parceria – em duplas – se manteve a mesma na maior parte das sessões.

O tempo de interação em cada uma das línguas foi relativamente equilibrado e os alunos respeitaram a sugestão de realizar cada interação alternando-se as línguas de início.⁵⁷ Na interação do dia 09 de abril, eles falaram por cerca de 18 minutos em inglês e 21 em português. Na segunda interação gravada, do dia 11 de abril, falaram por 17 minutos em português e 20 em inglês. Na terceira interação, os alunos falaram por 29 minutos em português e 19 em inglês. No total de três interações da dupla Fiorella e Érico analisadas nesta pesquisa, eles falaram por 57 minutos em inglês e por 64 em português.

Com relação ao nível de proficiência na língua-alvo, tanto Fiorella quanto Érico apresentavam níveis similares de desempenho. Podemos considerar que uma análise breve dos descritores do QECR permite situá-los no nível B2.⁵⁸

⁵⁷ Sobre a questão da dominância interacional em conversações em teletandem, ver Leone (2012).

⁵⁸ Vide Anexo 2 (Quadro síntese de descritores do QECR).

Nascida na Argentina, Fiorella tem 20 anos, é aluna regular do curso de Relações Internacionais na UE. Fiorella mora em um apartamento numa área nobre da cidade da UE. De acordo com o que diz a Érico nas interações, visita os pais em Buenos Aires com relativa frequência, o que evidencia uma situação financeira que parece confortável. Nas aulas de português, em suas participações em sala, redações e apresentações orais, Fiorella demonstrava muito interesse e admiração pelo Brasil, o qual já havia visitado. Ela se descreve como uma aluna que gosta de viajar e de aprender línguas estrangeiras: *“Quando eu era pequena eu estudei francês e inglês e agora eu também estudo português porque eu adoro as línguas. Eu gosto de conhecer lugares novos e de ler novelas [romances].”* (Fiorella – Perfil no TelEduc).

Érico é aluno do curso de Letras da UB, mora com seus pais, servidores públicos, em uma casa na cidade onde está localizada a UB. O aluno de 21 anos tem como principal interesse a literatura. Já no perfil postado no TelEduc, escreve literariamente: *“I guess I’m emblematic selflyric. The one who swallows poetry because it hallucinates quietly. Amateur writer, not really philosopher, a little bit lunatic. An English language student, curious about linguistics and a literature lover.”* É um aluno atuante nas atividades acadêmicas e culturais da UB. Nas interações entre Érico e Fiorella, são frequentes as referências a obras literárias, filmes e gêneros musicais, conforme será evidenciado adiante.

A parceria destaca-se pela quantidade e aprofundamento de temas tratados, já que as discussões não permanecem em trocas de informações acerca de suas atividades cotidianas, como vemos no portfólio de Érico: *“No primeiro dia, discutimos questões sociais embalados pela música “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque & “Secret Crowds”, da banda Anges and Airwaves. A conversa terminou com a questão que essa última propõe: como seria o mundo ideal pra você?”* (Érico, PI, 26/03/2012).

Ao assistir aos vídeos das interações entre Fiorella e Érico, evidencia-se que a parceria é marcada por um humor bastante característico, sobretudo do interagente brasileiro: Érico apresenta um tom frequentemente sarcástico e, por vezes, pessimista em relação a diferentes questões, ao passo que Fiorella contrapõe essa posição, procurando sempre destacar aspectos positivos das situações e temas abordados nas interações, como veremos nos excertos. Há um equilíbrio nessa dinâmica, no contraponto ao “mau humor” e Érico pela contemporização de Fiorella.

Ela demonstra estar à vontade com o “tom” característico de Érico e destaca o humor do parceiro em uma postagem de seu portfólio individual: “*Érico falou que ele não gosta das academias porque ele se-sente como um hamster que esta correndo em círculos e não vai a lugar nenhum. Eu achei isso muito engraçado, mas ele tem razão.*” (Fiorella, PI, 09/04/2012). Érico também destaca a boa relação que tem com a parceira: “*Gosto de como minha parceira conhece e respeita minhas limitações, o que faz com que minhas, de certa forma, complacências, sejam mútuas.*” (Érico, PI, 26/03/2012).

A dupla trata de suas atividades cotidianas e assuntos variados, como culinária, cinema, literatura, política, discutidos frequentemente com profundidade, como veremos nos excertos adiante.

3.4.1.1. Reações e pontos de vista opostos

Os excertos a seguir exemplificam as características observadas nas interações entre Fiorella e Érico. No primeiro deles, Érico fala da reforma que está sendo feita em sua casa para a construção de uma área de lazer. Os trechos em negrito demonstram como Fiorella tenta colocar a atenção nos resultados positivos da reforma, enquanto o parceiro centra sua fala na obra e nos inconvenientes que isso lhe causa:

- F: *did you celebrate Easter?*
 26 É: yeah in my way
 F: *in your way?*
 28 É: yeah, cause **they're building something at the my backyard**
 F: *oh*
 30 É: yeah my mom wants a it's like a place to have barbecues
 F: **ah that's cool.**
 32 É: yeah
 F: *like a yeah I get it. that's cool. so you're gonna have parties with your friends*
 34 É: yeah
 F: *for your birthday?*
 36 É: yeah the process **it's terrible is terrible** because
 F: *it's full of people?*
 38 É: and **it's getting even worse because of the flu.** and they're **broking** everything. and **I hate it.** I can't concentrate and if they call me and I was like uh ((tosse))
 40 F: **((risos))**
 É: ((tosse))
 42 F: *oh my god*
 É: **I'll probably die in the next fifteen minutes,** uh
 44 F: **((risos)) you need you need**
 É: like **there is a demon** in this house
 46 F: **((risos)) you need to exorcize**

(Excerto 1-TT, Fiorella e Érico, 09/04/2012)

O excerto 1-TT foi escolhido por reproduzir o início da primeira sessão de teletandem gravada entre Fiorella e Érico. Desse modo, a dinâmica das interações analisadas já começa a se caracterizar por um tom mais sarcástico do aluno da UB ao qual a aluna da UE parece reagir bem e com o qual não parece se incomodar. Nesta parte do diálogo já é possível se ter uma ideia do modo como aspectos do dia-a-dia dos interagentes são, geralmente, tratados nas sessões. Adiante, evidencio como tais características da dinâmica das interações entre Fiorella e Érico tornam-se recorrentes também quando abordam questões mais amplas no eixo temático “problemas sociais”.

Usando por duas vezes a palavra “cool” (linhas 34 e 36), Fiorella destaca os benefícios que a obra trará, afirmando que Érico poderá fazer festas com os amigos (linha 36) e lhe pergunta se ele comemorará seu aniversário (linha 38). Ele, no entanto, mantém a atenção no processo de reforma da área de lazer e relaciona o aumento de sua insatisfação à gripe que contraiu (linha 41). Nas últimas linhas do excerto, é possível perceber certa ironia de Érico ao dizer em tom de brincadeira “*I’ll probably die in the next fifteen minutes*” (linha 46) e “*there is a demon in this house.*” As imagens da webcam e as transcrições revelam que Fiorella demonstra não se incomodar com o “jeito” do parceiro, já que frequentemente ri e procura mudar de assunto e/ou lhe mostrar “o outro lado” da situação. Vale ressaltar que, embora se trate da primeira interação gravada entre eles, era pela quarta vez que Érico e Fiorella faziam teletandem. Desse modo, eles demonstraram estar à vontade com a parceria.

Continuando ainda na mesma interação, eles conversam sobre como haviam passado o feriado de Páscoa, comemorado no fim de semana anterior à interação, ocorrida em uma segunda-feira. Fiorella justifica sua ida à academia por ter comido demais e Érico comenta por que “não suporta” e “odeia” frequentar o lugar:

- 94 F: yeah so we had the appetizer, we had some pasta and then we had a cake and then the chocolate
egg. can you imagine it? today **I woke up at six a.m. to go to the gym because my conscious was**
96 **killing me**
É: oh I **can’t stand gym**
98 F: you **can’t stand gym?**
É: yeah I **hate it**
100 F: you **don’t like it?**
É: no, I **hate it.** cause I don’t know why is it for. I **feel myself like a a hamster**
102 F: ((risos))
É: with his ball like I’m running, running, like **I’m getting to nowhere**
104 **yeah I know I know it's true**
É: **and in gym you always have those beautiful people like oh look how sexy I am** ((com
106 ironia))

- F: ((risos))
 108 É: and you is like **oh boring I will stay fat for the rest of my life**
 F: ((risos)) well yeah it's true. I mean **I get this bad conscious if I don't go so I have to but I I don't**
 110 **know I prefer to go to beach than to the gym but that's okay**
 É: yeah in in in my gym people love dubstep
 112 **F: I hate dubstep**
 É: you it's like you are running while listening to Britney Spears' voice
 114 **F: yeah**
 É: and **then you wanna kill yourself but you can't it's sad**
 116 **F: ((risos)) well you can have your ipod you can have your own thing you know?**
 É: yeah **but I will start singing** and uuuh ((gesticula como se estivesse dançando))
 118 **F: dancing**
 É: yeah

(Excerto 2-TT, Fiorella e Érico, 09/04/2012)

Além de evidenciar as características já mencionadas da parceria entre Fiorella e Érico, ela com um modo mais “leve” e positivo de tratar as questões discutidas e ele mais crítico e questionador, o excerto acima dá indícios de como ambos reagem a certo padrão socialmente “imposto” de se frequentar uma academia de ginástica. Nenhum dos dois diz que gosta dessa prática, mas Fiorella afirma que “tem de ir” à academia para “ficar em paz com sua consciência” (linhas 96, 109 e 110).

Entra em jogo na interação a construção da imagem de um em relação ao outro. Em nenhum momento ela faz menção direta ao culto ao corpo, possivelmente porque tal discurso nem sempre é bem recebido em determinados grupos sociais e também não o seria por seu parceiro de teletandem. Mesmo assim, isso fica implícito quando justifica que tinha ido à academia por ter comido muito e, portanto, não queria engordar. Érico resiste não apenas a frequentar o ambiente, mas a fazer parte dessa imposição de padrões de beleza ligados a corpos magros, com os quais ele demonstra não se identificar (linhas 105 e 108).

Em sua fala está explícito o desconforto que sente na academia. Na metáfora do hamster parece estar contida a ideia de que quem se sujeita àquele tipo de atividade (como o roedor em sua bola) não pensa. Desse modo, Érico rechaça o tipo de exercício mecânico (que não leva a lugar nenhum, linha 103), o tipo de música tocada (que o faz ter vontade de “se matar”, linha 115) e até mesmo a sugestão de Fiorella para que ele leve, então, seu próprio aparelho com as músicas de sua preferência (que lhe dará vontade de cantar e dançar, linha 117). Ela, talvez para justificar o fato de que vai à academia, ainda que a contragosto, pois prefere ir à praia (linha 110), tenta mostrar a Érico que a música não deveria ser um impedimento para que ele também a frequentasse.

O uso do verbo “hate” tem uma conotação forte em inglês, da qual ambos talvez não se deem conta, porque não o têm como língua materna (linhas 99, 101 e 112). No entanto, é possível que Fiorella o tenha utilizado ao dizer que “odeia” *dubstep* para se aproximar do discurso de Érico. Ela não diz que “odeia” ir à academia, como ele, mas diz “odiar” algo relacionado a ela, no caso, o tipo de música. Afinal, ela relativiza a afirmação de Érico na linha 100, usando o verbo “gostar” para confirmar se realmente havia entendido o que ele havia dito.

Mais do que a conversa sobre uma atividade cotidiana que ambos fazem (Fiorella com mais e Érico com menos frequência, como veremos adiante), o excerto acima revela como ambos são capturados pelo modo como a prática de frequentar uma academia (que traz consigo ideias construídas sobre o culto ao corpo e aos padrões de beleza) os afeta: ele resiste mais a se filiar a tal ideologia/discurso materializada por essa prática social, enquanto, para ela, a prática é “naturalizada”, uma vez que não critica tudo o que envolve uma academia de ginástica, a não ser para buscar um ponto em comum com o parceiro (odiar *dubstep*).

É interessante observar, ainda, que o excerto 2-TT revela uma prática social e um discurso que ultrapassam as fronteiras geográficas do lugar de onde os interagentes falam. É “cultural”, seja na Argentina, de onde vem Fiorella, seja nos EUA, onde ela está, ou no Brasil, esse discurso sobre o culto ao corpo e a “obrigação” de frequentar uma academia.

No excerto abaixo, novamente observamos a ênfase de Fiorella no que há de bom sobre o fato de Érico fazer vinte anos, enquanto ele explica por que não é bom fazer vinte anos:

194 F: **no! how old, how old are you turning? Twenty-one?**

É: twenty.

196 F: **twenty.**

É: yeah

198 F: **oh my god that's so cool! ((with excitement))**

É: **no that's not.** I was thinking. **I didn't do anything interesting** in my life ((riso)) and I'm **already twenty.**

200 F: **but you are in the university, you're having fun**

202 É: yeah it's good for me. **but I don't have anything to let for humanity** ((risos))

F: **well you are twenty years old, you can do that later**

204 É: I hope so

(*Excerto 3-TT, Fiorella e Érico, 09/04/2012*)

O excerto ratifica certa postura questionadora de Érico com relação à vida. Enquanto Fiorella comemora o fato de o parceiro fazer vinte anos, ele lamenta, ainda que ironicamente,

o fato de não ter feito nada de interessante na vida e “já” ter vinte anos. Novamente observamos a construção da argumentação, contrapondo-se em dois polos: o positivo de Fiorella e o negativo de Érico. A oposição dos advérbios “already” e “later” evidencia a diferença com a qual ambos veem a idade de 20 anos. Érico lamenta-se por “já” ter vinte anos e “não ter deixado nada para a humanidade.” Tal “lamento”, no entanto, parece ser usado em tom sarcástico, pois, ao rir, Érico parece reconhecer o exagero do que dissera e abre espaço para a resposta irônica de Fiorella. Ela parece querer lembrá-lo de que ele “só” (não utilizado na linha 197, mas implícito) tem 20 anos e, portanto, tem muito tempo para realizar as coisas interessantes que quer deixar para a humanidade (linha 202).

Podemos nos perguntar até que ponto Fiorella parece marcar um contraponto em relação à postura de Érico, sobretudo porque ele demonstra ser polêmico e questionador. A dupla parece estabelecer essa dinâmica de modo que se perceba em suas interações certo “equilíbrio” de posturas. No embate demarcado discursivamente entre eles, os papéis que ambos desempenham se contrapõem: o dele de questionar e o dela, de contemporizar.

Nesse sentido, na recuperação do sujeito constituído pela/na relação eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010), a imagem de Fiorella pode estar sendo incorporada como a voz social do feminino, ou do que se espera do que é ser feminino: que imagem ela quer (não necessariamente de modo consciente) produzir na interação? Para esta pergunta temos também de considerar quem é o outro nesse processo. Érico incorpora a voz social de um sujeito insatisfeito, questionador, em crise existencial. Em suas próprias palavras, na interação de 23/04/2012, ele mesmo se define como “só um homem velho”, referindo-se ao personagem do filme *Tudo pode dar certo* (*Whatever Works*), de Woody Allen.

- 386 É: There's a another Woody Allen movie besides Midnight in Paris called "Whatever works"
F: "Whatever works"?
- 388 É: Yes, **according to my girlfriend, the main character is me.**
F: ((risos)) and what do you think about that?
- 390 É: I think it's funny because when I see this movie for the first time, I saw **I saw me in the character too**
- 392 F: ((risos)) you saw it too?
- É: yeah and he is a he is like seventy years old
- 394 F: ((risos))
- É: **so I'm just an old man**
- 396 F: You're an old man in a young man's body?
- É: Yeah
- 398 F: ((risos)) and you think that also?
- É: no, **I can be funny when I want, just when I want.** Here is the trailer ((risos)), you need to watch this movie, it's amazing
- 400

(Excerto 4-TT, Fiorella e Érico, 23/04/2012)

Ao contar para Fiorella sobre o personagem do filme de Woody Allen, Érico se identifica com “um senhor de setenta anos em um corpo de jovem”, que, no filme, é descrito como ranzinza e irritado. No entanto, ao reconhecer que nem sempre ele é como o personagem, deixa implícita a ideia de que ele “atua” como tal personagem, já que também pode ser engraçado “quando, e apenas, quando quer” (linha 399).

Fiorella parece achar engraçadas as respostas e reações de Érico durante as interações. No portfólio individual, há mais uma evidência disso quando relata: “Depois nós falamos dos filmes brasileiros em geral porque eu fale pra ele que eu assisti o filme estômago. Quando eu diz isso ele fiz uma cara de desgosto *muito engraçada*.” (Fiorella, PI, 09/04/2012, grifos meus). De fato, as expressões faciais de Érico, ou a falta delas quando quer exprimir sarcasmo, são bastante recorrentes nos vídeos. É possível dizer até que Érico é um aluno “performático,” no sentido de parecer vestir-se de um personagem, como o do filme *Tudo pode dar certo*.

Os excertos brevemente descritos acima evidenciam o modo como, na maioria das vezes, as interações entre Fiorella e Érico se mantêm e o modo como eles percebem a si mesmos e o lugar de onde falam. Os assuntos abordados são referentes a atividades cotidianas, acadêmicas, de lazer, enfim, evidenciam uma cultura de dois jovens universitários. A dinâmica das interações entre eles pode ser caracterizada pelas recorrências das respostas sarcásticas do interagente brasileiro, o que, como veremos na seção a seguir, pontua seu discurso sobre a maior parte dos aspectos destacados nos excertos analisados adiante.

3.4.1.2. Cinema e imagem dos países

Dentre os diferentes assuntos tratados por Fiorella e Érico durante as interações de teletandem, podem-se destacar cinema, literatura, gastronomia, política e música. É frequente que os assuntos sejam discutidos em mais de uma sessão, ou mais vezes em uma mesma sessão sem, no entanto, que isso impeça a produção de novos sentidos. Ao contrário, a natureza contraditória do discurso pode ser percebida nos diferentes enunciados que compõem o material coletado.

Em outras palavras, dependendo do contexto no qual um tema é abordado pelos interagentes, este pode assumir sentidos diferentes daqueles assumidos em outros momentos

da parceria, conforme será evidenciado adiante. Considerando, portanto, que os aspectos sociais são elementos constitutivos da enunciação, “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.)” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Tomar tal perspectiva como elemento norteador para a análise de como a noção de cultura emerge na dinâmica das interações implica considerar não apenas os elementos linguísticos materializados nas transcrições, mas também o conjunto de elementos não linguísticos que dão indícios relevantes à interpretação. Assim, além de expressões faciais, postura corporal, engajamento na conversação com o parceiro, os “efeitos causados pelas enunciações” (tais como o efeito negativo das enunciações de Érico, acima, palavras fortes usadas em inglês, a visão de Érico de uma academia de ginástica e dos exercícios físicos) são exemplos do que é considerado na discussão dos dados de pesquisa.

Há de se considerar, ainda, a relação estabelecida entre os participantes e a pesquisadora, entre os interagentes nas sessões de teletandem e no grupo do qual fizeram parte (UE ou UB), bem como o contexto social (por exemplo, o momento político dos países aos quais os interagentes fazem referência) mais amplo no período em que os dados foram coletados. Tais elementos serão evocados e relacionados à análise de dados à medida que houver a necessidade de se fazer essa referência a eles.

Os excertos analisados da dupla Fiorella e Érico podem ser relacionados entre si pelo eixo temático “problemas sociais” do Brasil e da Argentina. Na interação do dia 09/04/2012, o que desencadeia a discussão é o episódio no qual Fiorella e Érico conversam sobre o filme brasileiro *Estômago*. No segundo, terceiro e quarto excertos, retirados da interação de 11/04/2012, o assunto desencadeador é *política*. No quinto excerto, da interação do dia 23/04/2012, o assunto *cinema* é retomado e desencadeia uma discussão sobre pirataria.

No excerto a seguir, Fiorella diz a Érico que assistiu ao filme brasileiro *Estômago*. Diante da reação de desaprovação do interagente brasileiro ao filme, Fiorella lhe explica por que o “adorou”.

- 292 F: oh wow I'm starving now. You know what? the other day we had a Brazilian event and I não eu
294 tenho que falar português e nós tivemos um evento que nos fuimos ver uma um filme brasileiro chamado
Estômago. Você conhece?

- É: ah ((expressão e som de desaprovação)) você gostou?
 296 F: ((risos)) **eu adorei eu adorei muito legal é muito forte**
 É: sim
 298 F: muito forte mas eu achei muito muito bom muito bom
 É: **é esses filmes me mostram por que eu não gosto de filmes brasileiros**
 300 F: **você não gosta?**
 É: não
 302 F: **mas eu achei os actores actores?**
 É: sim atores
 304 F: **atores muito bom muito bom atores**
 É: sim sim eles são mas, eu não sei, eu tenho a impressão que **o filme brasileiro só retrata coisas**
 306 **ruins**
 F: ah ((riso))
 308 É: por exemplo **se você assiste um filme norte-americano**
 F: sim
 310 É: **eles não falam necessariamente sobre os problemas do país**
 F: é
 312 É: eles falam sobre robôs gigantes que destroem o mundo
 F: **ah mas você gosta de ciência ficción?** ((desviando o olhar, parecendo constrangida))
 314 É: super heróis isso e **os filmes brasileiros são sempre como o país é horrível como tem muito**
tráfico no Rio de Janeiro
 316 F: ((riso))
 É: **como tem prostituição como as pessoas se matam** e não sei às vezes você quer sentar e assistir
 318 um filme sobre coisas boas
 F: **é é verdade é verdade**
 320 É: tem uns filmes brasileiros que eu adoro
 F: qual?
 322 É: por exemp uh O auto da compadecida é o meu filme preferido brasileiro

(Excerto 5-TT, Fiorella e Érico, 09/04/2012)

As mazelas sociais que são frequentemente exploradas pelo cinema brasileiro podem ter no espectador, sobretudo para alguém que nunca teve contato com o país, o efeito de reforçar a imagem projetada pelos filmes. A própria escolha do filme *Êstômago*, ao qual Fiorella assistiu em um evento promovido pelo Programa de Português da UE, levou em conta a recomendação de que fossem exibidos filmes não tão conhecidos, com uma temática que se distanciasse dos estereótipos negativos sobre o Brasil.

Filmes como *Cidade de Deus*, *Carandiru* e *Tropa de Elite*, muito divulgados e vistos no exterior estavam descartados no evento da UE. *Estômago* é um filme forte, com uma narrativa dramática bem construída, sobre a questão do poder por meio da gastronomia. No entanto, muito embora retrate o universo carcerário, já que o protagonista foi preso por um crime só revelado no final, não se pode comparar esse enredo ao de filmes como *Carandiru*, muito mais agressivo ao mostrar uma história real ocorrida em um presídio de São Paulo em 1992.

No excerto acima, a preferência de Érico por filmes de ficção científica, amplamente produzidos pelo cinema estadunidense, contrasta com sua crítica aos filmes brasileiros, os quais, para ele, “só retratam os problemas do Brasil”. Discursivamente a contraposição entre ambos evoca uma relação entre os países em questão: enquanto o Brasil vende em seus filmes a imagem das mazelas sociais, os EUA vendem a imagem dos “super-heróis e robôs que destroem o mundo.” Pelo modo como a interação se desenvolve, temos uma polarização entre o “bom” (cinema estadunidense) e o “ruim” (cinema brasileiro). Mais do que uma preferência por certos tipos de filme, estão em questão os discursos historicamente construídos sobre Brasil e EUA.

Ao analisarmos a interação, dialogamos com nossas próprias referências de cinema estadunidense e brasileiro. A partir do modo como Érico caracteriza os filmes, são evocados sentidos positivos, que remetem à esperança, à luta do bem contra o mal, do herói que salva o mundo, frequentemente retratados no gênero ficção científica. Tais sentidos, no entanto, podem não ser compartilhados por Fiorella, que, inclusive, demonstra uma expressão facial de certo constrangimento, desviando o olhar, quando pergunta ao parceiro se ele gosta do gênero (linha 313).

Frequentemente Fiorella e Érico conversavam sobre filmes e discutiam seus pontos de vista, como revela a narrativa postada por ela em seu portfólio no TelEduc:

Nós falhamos dum filme que ele assistiu com seus amigos no fim de semana. O filme chamava-se Não Tenha Medo do Obscuro. Eu assisti o trailer no YouTube e nós falhamos acerca do que ele e eu pensávamos do filme. O filme era um filme metade fantástico e metade realista, mas eu achei que era um pouco de terror também, embora ele disse que não é. Por esse trailer hoje eu aprendi a palavra "pesadelos". (Fiorella, PI, 26/03/2012).

Comparativamente à narrativa acima, é provável que, ao perguntar a Érico se ele conhecia o filme *Estômago*, Fiorella tivesse a expectativa de discutir o valor artístico do filme, uma vez que menciona os bons atores (linha 302) e a forte intensidade dramática (linhas 296, 298), características que a levaram a apreciá-lo. No entanto, a resposta de Érico, ao desaprovar não apenas o filme *Estômago*, mas os filmes brasileiros por só retratarem “coisas ruins”, deixa a parceira em uma posição mais de escuta, sem contra-argumentar sobre a qualidade do filme em questão.

Na sequência da interação, Érico cita *O auto da compadecida* como seu filme brasileiro preferido e indica à parceira a minissérie *Hoje é dia de Maria* e o filme *Lisbela e o Prisioneiro*. Essas três obras têm em comum o universo da fantasia, o qual vai ao encontro do interesse de Érico pela literatura. Ao passo que o filme *Estômago* permanece no universo da realidade e retrata a condição humana de uma forma mais pesada, as obras indicadas por Érico à parceira caracterizam-se pela poesia/fantasia com a qual as histórias são contadas.

Temos, portanto, nesse excerto evidências de contraste não apenas numa questão de preferência por gêneros de filmes (realistas X fantásticos), mas no modo como metaforicamente Brasil e EUA são representados nos filmes. Um episódio no qual Fiorella questiona o parceiro sobre um filme que havia visto resulta na discriminação de problemas sociais cinematograficamente representados. As experiências individuais, as preferências, no caso específico desse excerto, são o ponto de partida, são aquilo que permeia a interação em teletandem e o que carrega sentidos para além de simplesmente uma opinião. Há no discurso de Érico sobre o filme não apenas sua própria percepção, mas outros discursos “impregnados”, conforme discutiremos nos demais excertos.

3.4.1.3. Corrupção e problemas sociais

Nos excertos 6-TT e 7-TT, retirados da interação do dia 11 de abril de 2012, Fiorella, e Érico conversam sobre política. No excerto 7, o assunto desencadeia uma discussão sobre os problemas sociais de Brasil e Argentina.

- 220 É: I didn't answer you message on Facebook about Politics
F: which message?
- 222 É: you sent me a message uh asking me to talk about Politics
F: oh yeah, it's not that fun as talking about your birthday, but yeah
- 224 É: hum **I hate Politics, I'm sad this this last month and until now**
F: why?
- 226 É: **because one of the few Politics that I I thought was in some way clever and trustable**
F: yeah
- 228 É: **they discovered he was involved with dirty money**
F: yeah, but you know what?
- 230 É: that was very oh, please ((coloca as mãos na cabeça))
F: yeah
- 232 É: and I will search for some videos that I think it's better than me talking and talking and talking
- 234 F: uhum

(Excerto 6-TT, Fiorella e Érico, 11/04/2012)

- 260 É: I'll look for those videos and I'll send you
 F: yeah, please, but at least
- 262 É: you listen to this and to those things and
 F: you cry
- 264 É: yeah you try not believe it because it's so sad
 F: yeah, but **at least, you know, in Brazil they discover if someone is cheating with the money and they do something about it it's like there is corruption but they treat corruption, you know?**
- 268 É: I don't think so, **I think they discover when they they need to attack each other**
 F: ((riso embaraçado)) well, yeah, it's true
- 270 É: it's not something for, they don't think in population or something, **it' like interest, like, if "it will be good for me, if I say that you are dealing with dirty money"**
- 272 F: hum
 É: you know, let's show it on the TV
- 274 F: **yeah they kicked out like five ministers already, right?**
 É: Yeah yeah it's **terrible**
- 276 F: **so that's why you don't like politics, right?**
 É: yeah
- 278 F: I understand
 É: It's only **sad** things, they create **terrible** laws
- 280 F: yeah
 É: did you vote? last presidential election?
- 282 F: **Yeah (agrees with the head), yeah, I mean, everywhere is like that, I'm used to that, I mean, in Argentina it's the same thing and worse, even worse**
- 284 É: yeah? ((surpreso))
 F: yeah cause we don't have oposition, we just have this political party that, that has grown, and she,
 286 she got reelected

(Excerto 7-TT, Fiorella e Érico, 11/04/2012)

Nos excertos 6 e 7, acima, vemos que o tema “Política” é iniciado por Érico, diante do pedido que Fiorella lhe havia feito, possivelmente por estar relacionado a sua área de formação, Relações Internacionais. No movimento recorrente da dinâmica estabelecida entre eles, temos na fala de Érico o discurso generalizado, no sentido de que é partilhado por grande parte dos brasileiros e pela mídia, de desilusão com a corrupção na política do país. Na fala de Fiorella, novamente observamos a tentativa de ver a situação de um lado positivo (a corrupção existe, mas *pelo menos* é combatida no Brasil – linha 266), que é sobreposta à opinião de Érico de que as denúncias não estão ligadas ao bem da população, mas a interesses dos próprios políticos (linha 270).

Ao dizer a Érico que está acostumada à corrupção, porque em “todo lugar é assim”, Fiorella surpreende o parceiro ao dizer que na Argentina a situação é ainda pior. É interessante observar que, embora Fiorella more nos EUA e a língua da interação com Érico é

o inglês, é a Argentina, país onde nasceu e cresceu, que ela usa como referência para se “solidarizar” com o parceiro acerca do problema que também existe lá. Tanto a marcação de diferenças quanto a busca por aproximações são recorrentes nos contatos interculturais analisados. No caso dos excertos 6-TT e 7-TT, a aproximação entre Brasil e Argentina no que se refere à corrupção na política evoca a dimensão de cultura como filiação a um grupo (LEVY, 2007). Embora enunciem de lugares diferentes, os discursos de ambos convergem ao trazerem para a enunciação seus respectivos países.

O posicionamento político de Fiorella, contrário à presidenta argentina Cristina Kirchner, fica evidente ao final da interação, deixando implícita a relação entre a corrupção (mencionada antes) e a reeleição da presidenta devido à não existência de partidos de oposição. Tal posicionamento é confirmado no excerto a seguir, no qual a escolha lexical de Fiorella (“this girl”) possivelmente, reproduz um discurso político partidário de oposição a ela. Afinal, como afirma Bakhtin/Volochinov (2004), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 95).

É importante contextualizar que a reeleição de Cristina Kirchner havia ocorrido no dia 23 de outubro de 2011 e que, no período de realização do teletandem entre Fiorella e Érico, ela estava no início do seu segundo mandato. Kirchner havia sido reeleita com a maior votação da Argentina até aquele momento e, talvez, justamente pelo fato de não ter havido oposição a seu governo, Fiorella tenha levantado a hipótese de que provavelmente tentaria o terceiro mandato “se ela mudar a constituição” (linha 305).

Obviamente, no momento em que Fiorella levantou essa hipótese, não era possível, de fato, saber se Kirchner não tentaria a terceira reeleição. Provavelmente Fiorella estava influenciada por suas convicções políticas e ideológicas, por seu conhecimento sobre política e até mesmo pelo que havia ocorrido com o governo Chávez, na vizinha Venezuela, por exemplo. No final de 2013, Kirchner descartou a possibilidade (levantada e temida por Fiorella na interação de abril de 2012) e, portanto, não será candidata nas eleições presidenciais de 2015. Vejamos no excerto, a seguir:

304 F: and yeah **this girl ((referindo-se à presidenta da Argentina)) wants to get reelected for a third term, third consecutive term**

306 É: wow

F: so, **I mean, no, she didn't try yet, but I think she's gonna she's gonna try. So I am happy I am here**

308 É: In Brazil you can't do it.

- 310 F: No
É: It's like only two times
- 312 F: Yeah, I know, but if she changes the Constitution
É: hum, yeah, very clever.
- 314 F: Yeah, very clever, so **I'm happy I'm in (cidade onde está localizada a UE) ((risos))**
É: So, how are things there?
- 316 F: No, here it's some it's something different, it's just
É: it's better? it's way better?
- 318 F: **yeah, it's way better, there's no, no actual corruption, at least, it's not so evident, I mean, I guess there is corruption, but it's not so evident, and people respect the law, like you can't you know, you that type of bribes, do you know bribes?**
- 320 É: hum, no
- 322 F: bribes is like, when you pay someone to do what you want
É: ah hum
- 324 F: ok **that doesn't happen here**. In Argentina it's like a cop stops you and says "hey, you are going 50 miles above the maximum speed", so you say "**oh, come on, how can we arrange this?**" and they **say, okay, give me 50 bucks**
- 326 É: ((concordando com a cabeça)) **Here is the same thing**
- 328 F: ok, **well here just don't even try**
É: if you if you are traveling, if you are in another state
- 330 F: yeah
É: and they see in your car you are from other state, **they stop you only to make fun of you, basically, ((tosse)) then is the same thing, you have to pay**
- 332 F: yeah, yeah yeah, **well here it's just unthinkable, you don't do that, yeah it's really secure, it's like, it's safe, so it's better for, you know, you live, you live in another way**
- 334 É: only in my, only in the street I live, in last month **three** ((pronunciando "tree")) **of my neighbors were robbed**
- 336 F: oh my god
- 338 É: yeah
F: **so it's like Argentina**
- 340 É: ((risos))
F: **so you can't you can't walk like at night, right?**
- 342 É: no, its **unthinkable**
F: yeah
- 344 É: **there are some places that even on the day light**
F: during the day, yeah, yes, I know. **I thought Brazil was better, though**
- 346 É: oh, it isn't
F: no?
- 348 É: **every day you turn on the TV and people kill each other, people robbed each other, there you know a war between different regions, in Rio for instance**
- 350 F: Yeah, **in Rio you have these huge favelas, right?**
É: Yeah, you know is **one killing another for drugs** and
- 352 F: yeah
É: it's terrible. and the governors don't give a thing
- 354 F: **they don't care?**
É: Yeah they they pretend that they care, but
- 356 F: **but they don't**

(Excerto 8-TT, Fiorella e Érico, 11/04/2012)

Podemos identificar que Fiorella e Érico enfatizam problemas sociais de Argentina e Brasil, como corrupção, drogas, roubos e violência. Há um contraponto entre os dois países

sul-americanos e os EUA. O advérbio “aqui” é usado por ambos para se referir ao lugar de onde falam: ele, do Brasil, e ela, dos EUA. Ao dizer “in Argentina”, Fiorella distancia-se do lugar onde se encontra fisicamente e se aproxima do lugar onde está o parceiro, na América do Sul.

Do excerto acima, depreendemos que, na Argentina e no Brasil, há pagamento de propina a policiais (linhas 317-319 e 324-325) e violência (linhas 334-344). Em contraposição, os EUA são retratados como um lugar seguro, onde é impensável oferecer propinas e “não há corrupção, ou pelo menos não de maneira evidente.” (linhas 311-312).

Esse discurso, inevitavelmente, pode ser associado ao papel ocupado pelos EUA na economia, na política e nas relações internacionais. Ambos os interagentes são nascidos em países sul-americanos e parecem se colocar em uma posição de submissão em relação aos EUA. Essa discussão evoca a dimensão de *cultura como contestada* (LEVY, 2007), que, como vimos, está relacionada a dinâmicas de poder e, portanto, de assimetrias entre culturas dominantes e dominadas.

O contraste entre a América do Sul de ambos e a “América” (termo corrente no discurso estadunidense para se referir aos EUA), onde Fiorella diz estar feliz (l. 307), leva-nos a nos perguntar se tais questões seriam colocadas do mesmo modo caso a parceira de Érico fosse estadunidense. Haveria uma reafirmação dos estereótipos fortemente difundidos sobre o Brasil? Especulando, é possível dizer que Érico sente-se, de certo modo, à vontade para reclamar das mazelas sociais brasileiras com a parceira, que, embora more nos EUA, conhece a “realidade” da qual ele fala, por ser argentina e compartilhar de problemas parecidos. O fato de ambos os interagentes serem nascidos em países sul-americanos coloca-os em uma posição de aproximação entre si, em contraste com os nascidos nos EUA. Aliás, o contraste entre culturas e a construção de identidades pela diferença é característico das interações em teletandem (ver TELLES, 2015).

É interessante observar que Érico generaliza a questão da violência e não a relativiza, dizendo, por exemplo, que a situação não é a mesma em todo o Brasil. Ele claramente é atravessado pelo discurso da mídia (linha 348), que apresenta “todos os dias” exemplos daquilo que lhe causa indignação. Ao dar o exemplo de que três dos seus vizinhos foram roubados, ele, consciente ou inconscientemente, dá à parceira a ideia de que mesmo em cidades menores, como aquela onde ele mora, existe violência. Fiorella demonstra surpresa ao

afirmar que pensava que a situação do Brasil fosse melhor (linha 338). Érico, porém, reafirma seu ponto de vista e menciona a violência no Rio de Janeiro. A cidade, então, é imediatamente associada às favelas, na fala de Fiorella (linha 343). Neste ponto, podemos relacionar tal associação aos estereótipos e ao discurso do medo e da violência, os quais, muitas vezes, são ratificados em filmes brasileiros bastante conhecidos internacionalmente, como discutimos anteriormente.

Se na interação do dia 09 de abril Érico havia criticado esse tipo de filme por “só retratar coisas ruins”, conforme verificamos anteriormente, ao reproduzir esse discurso de que o Brasil é, sim, violento (tanto no Rio de Janeiro quanto na cidade pequena onde ele mora), ele também se filia ao mesmo discurso contraposto anteriormente: não só os filmes, mas ele próprio é tomado pelo discurso do medo e da violência, inevitavelmente associado aos problemas do país, que são causados, em grande parte, pela corrupção. Como se vê, as interações entre Érico e Fiorella materializam discursos que eles compartilham e aos quais se filiam, ainda que de maneira contraditória.

No excerto abaixo, Érico e Fiorella também conversam sobre filmes e chegam a uma questão que surpreende o aluno brasileiro: a pirataria. Na realidade, o que o surpreende é a “não pirataria.” Fiorella esclarece que nos EUA o combate à prática de reproduzir filmes e músicas ilegalmente é bastante explícito.

- 404 **F: In Argentina we don't have netflix cause we have these people that sell it like ten movies for five dollars**
- 406 **É: Ah, here in Brazil is the same**
- F: You have that?**
- 408 **É: Yeah**
- F: Yeah, it's really cool ((risos)), piracy**
- 410 **É: but it doesn't have the same quality**
- F: yeah, it doesn't it doesn't**
- 412 **É: so I prefer to use torrent torrent? ah yeah**
- F: torrent**
- 414 **É: I don't know how to say, torrent?**
- F: yeah yeah torrent, torrent, but here it's impossible to do that, just (incompreensível)**
- 416 **É: oh sério?**
- F: sim, eu, I can't like download music**
- 418 **É: really?**
- F: I swear! I don't download music!**
- 420 **É: WOW!**
- F: Yeah, I know, uh, uh you can't, you just can't**
- 422 **É: I'm sorry, this is shocking for me, really?**
- F: I can't, I don't download music, I don't download any movies, uh**
- 424 **É: wow!**

- 426 F: either you have to buy it, or you have to download it, **then you want to go to Argentina**
 ((risos))
 É: **wow!**
- 428 F: yeah if you...
 É: that's because **here it's so easy to find a movie**
- 430 F: yeah, I know
 É: If is already in theaters and you have it in your home
- 432 F: **yeah, here piracy is really, it's a crime**, in the university you know we this wifi cloud and we get
 on the computer, we have the wifi from the university and if you download music using the wifi from
 434 the university they can kick you out
 É: **wow!**
- 436 F: yeah
 É: WOW!
- 438 F: **legal music, legal music, everything**
 É: ((demonstrando surpresa))
- 440 F: yeah
 É: oh, **this is really news for me**
- 442 F: yeah yeah yeah, **I mean, you can, but it's it's dangerous**
 É: **I'll kill myself**
- 444 F: **I have to learn with to live with that, you know, I used to download it everything everything**,
 like the whole discography of an artist, but now just listen in youtube or what I don't know Pandora,
 446 do you know Pandora?
 É: yes
- 448 F: Yeah I use that or
 É: wow, **that's strange**
- 450 F: it is it is

(*Excerto 9-TT, Fiorella e Érico, 23/04/2012*)

O excerto acima é marcado pela grande surpresa de Érico ao saber que a pirataria é “realmente um crime” (linha 432) nos EUA. A repetição da interjeição *Wow!* por cinco vezes e a reação de Érico (linha 441, 443, 449) evidenciam o quão grande é sua surpresa, pelo fato de que esta é, para ele, uma prática comum. É interessante observar que o “cumprimento da lei”, nesse caso, assume um sentido diferente do assumido na interação anterior, na qual Fiorella e Érico se lamentavam pelo problema na corrupção no Brasil e Argentina. Neste excerto, porém, a pirataria, que é uma prática ilegal, é avaliada como uma prática à qual eles não só aderem como também endossam (linha 409, 429).

Temos novamente uma aproximação entre Brasil e Argentina e uma marcação de diferença entre ambos e os EUA. A interpretação, porém, é diferente no sentido de que tanto Érico quanto Fiorella veem como positivo o fato de que se “pode” praticar pirataria em seus respectivos países (há uma filiação a um grupo; é “cultural” baixar filmes). Tal posicionamento parece estar ancorado no fato de que, para ambos os interagentes, a prática de baixar materiais da internet é (ou era, no caso de Fiorella, que agora já não a faz mais) uma

forma de acessar produtos culturais (músicas, filmes, séries etc.) e não “realmente um crime”, como é considerada nos EUA.

O excerto 9-TT evidencia o momento da interação no qual Fiorella e Érico mais convergem, ou seja, é um momento em que ambos “se descobrem” como membros de uma mesma cultura, que é a “cultura da pirataria”. Eles se dão conta de que existe a ilegalidade dessa prática, mas, ao mesmo tempo, percebem que ela é “permitida” no Brasil e na Argentina. O excerto evoca a compreensão de cultura como um conjunto de atitudes, crenças e comportamentos sociais que parecem balizar a interpretação do que é aceito ou não numa sociedade. Nessa perspectiva, portanto, cultura

refere-se a ideais amplamente compartilhados, valores e usos de categorias, pressuposições sobre a vida e atividades direcionadas a um objetivo que tornam-se inconsciente ou subconscientemente aceitas como “certas” e “corretas” por pessoas que se identificam como membros de uma sociedade.”⁵⁹ (BRISLIN⁶⁰, 1990, apud KRAMSCH, 1996).

Corroborando a compreensão de cultura acima, podemos inferir, pelo excerto 9-TT, que, apesar de não descumprir a lei estadunidense, Fiorella talvez não deixe de baixar diferentes mídias da internet quando vai à Argentina (linha 425). É interessante pensarmos na diferença entre “respeitar a lei”, que é algo que se faz por convicção, e “temer” a lei, que envolve outras questões. No caso de Fiorella, interpretar a afirmação de Fiorella como temor (“*it’s dangerous*” – linha 434) das consequências de se praticar a pirataria nos EUA parece mais plausível do que considerar que ela respeite a lei efetivamente por convicção: Fiorella não quer ser expulsa da universidade (linha 442) e provavelmente não queira ter problemas no país estrangeiro pelo qual ela já havia evidenciado seu apreço. Afinal, a nova realidade, com a qual teve de aprender a conviver nos EUA (sem pirataria), não parece realmente ser um problema para ela, que, nas interações anteriores, já havia explicitado que estava feliz por morar nos EUA (“um lugar seguro e sem corrupção” – *Excerto 8-TT, linhas 333-334*).

Nesse trecho da interação de Fiorella com Érico, percebemos novamente a questão da hierarquia entre culturas que recebem diferentes pesos e valores em uma sociedade. Mesmo pertencendo a determinado grupo, com boa condição socioeconômica, no momento em que

⁵⁹ No original: “refers to widely shared ideals, values, formation and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as ‘right’ and “correct” by people who identify themselves as members of a society.” (BRISLIN, 1990, p. 11).

⁶⁰ BRISLIN, R. W. (Ed.). *Applied Cross-Cultural Psychology*. London: Sage, 1990.

ela está outra cultura que ela considera (ou que é considerada por diferentes vozes sociais) como superior à dela, fica implícito o temor de Fiorella. Afinal, para ela e para Érico, *fazer* pirataria pode ser algo tão naturalizado, que *não fazer* precise de uma “jura” (“*I swear*” – linha 419).

Diante disso, o modo como Fiorella e Érico desenvolveram a discussão sobre a pirataria está marcado pela relação entre esses dois sujeitos que compartilham essa cultura. Nesse sentido, a relação eu-outro, constitutiva dos sujeitos, implica a incorporação do “outro” no “eu”, ou seja, “outro” não é só o que está fora, mas também o que está dentro do “eu”. Há, portanto, um reconhecimento mútuo da vivência de Fiorella e Érico na cultura da pirataria, aceita e até mesmo legitimada nos países com os quais eles se identificam, Argentina e Brasil, respectivamente.

3.4.1.4. A relação com o futebol

No último, e mais longo, excerto das interações entre Fiorella e Érico, a discussão sobre futebol e carnaval desencadeia novamente o tema “problemas sociais”, como nos excertos analisados anteriormente.

- 478 F: *yeah, so how is Brazil preparing for the World Cup?*
 É: **I hate soccer** ((seco e sarcástico))
- 480 F: *Why?* ((surpresa))
 É: **I hate soccer**, my my preparation for the World Cup is **buying a plane and crush** ((querendo dizer *crash*)) **it into the stadium**
 F: ((coloca a mão nos olhos, parecendo não acreditar no que está ouvindo))
- 484 É: oh, **I hate soccer**
 F: *why? you don't like it?*
- 486 É: I don't know it's so... I don't like it cause I don't see a purpose for it
 F: *ah, I know, but you are Brazilian, you have to love soccer, you have to love winning*
- 488 *yeah*
 F: *you have to think we are gonna win 2014 on Maracanã*
- 490 É: ah, ((balança a cabeça negativamente))
 F: *no?*
- 492 É: I'm, it's terrible, if I wanna go a friend's house by car and during the World Cup **it's terrible because there are a lot of people running in the streets with flags**
- 494 F: *I wanna go, I definitely wanna go*
 É: Ahn ((balança a cabeça negativamente))
- 496 F: *and you have that and you have the Olympics.*
 É: Yeah, but be careful, people will try to sell you things for a terrible price
- 498 F: *yeah*
 É: you have to go, you have to be very smart on these places.
- 500 F: *you think so?*

- É: for instance: once I was in a stadium and I asked for a bottle of water. It was dez reais.
- 502 F: **han!**
É: a water
- 504 F: **yeah, I know, yeah**
É: oh, come on and then I wanted to go to a kind of bathroom
- 506 F: **yeah, they charged you for the bathroom?**
É: yeah
- 508 F: **((sorriso))**
É: like yeah, but you have to pay
- 510 F: **what?**
É: oh, come on, you don't have to pay, no
- 512 F: **but I guess you don't like soccer because of...**
É: See? I'm old? ((risos))
- 514 F: **You're old?**
É: I don't like those things
- 516 F: **But you don't like it? You don't have like a National team? Like a Santos or that kind of thing**
- 518 É: I have
F: **Which one?**
- 520 É: São Paulo
F: **São Paulo. that's a name?**
- 522 É: Yeah. São Paulo Futebol Clube
F: **Ah, que legal. E eu sou de Boca Juniors**
- 524 É: Ah legal
F: **Sim, mas eu sou porque meu pai é like**
- 526 É: Em casa também
F: **Sim, like he, that it's not an option, you know? I was born and I was Boca Juniors ((riso))**
- 528 **yeah but you are the first Brazilian I hear saying he doesn't like footb**
É: **I hate samba, I hate samba also**
- 530 F: **What?**
É: **I hate samba**
- 532 F: **Are you Brazilian or are you?**
É: Yeah, I think they are just a bunch of (incompreensível) trying to, oh I hate it, **because the samba you see in television is not the samba you see live.**
- 534 F: **Yeah**
- 536 É: **Yeah in television they they try to make it beautiful but**
F: **But it is**
- 538 É: yeah, but if you read a paper **you will see how much people are killed, robbed, raped,** oh no, it's just a "pretest"
- 540 F: **like on the carnival you say?**
É: yeah it's like a I think I just invented a word, this is awesome
- 542 F: **ah, ah, I know what you mean, ah**
É: it's like they just to they just want to spend money in
- 544 F: **yeah**
É: I don't know if they could use
- 546 F: **it's an excuse**
É: yes, it's an excuse to spend money, because the education is terrible, the safety plans are terrible and they use all the money for carnival and **carnival is used with, it's made with with dirty money, it's traffic money, so it's terrible, it's terrible**
- 550 F: **But all different "comparsas" pay for the how do you call it, like the different, you know how you have like you have like the different escolas pay for their their thing**
- 552 É: yeah, but escola have escolas have the their money with traffic
F: **how? that's weird**

554 É: yeah, **the traffic paid for the customs, it's terrible, it's terrible and** you see in the news I'll
 556 send you a video, ah, I don't remember the na, ah tá, and it's so terrible, I'll send you a video
 later
 F: yeah

(Excerto 10-TT, Fiorella e Érico, 23/04/2012)

O excerto acima revela a surpresa de Fiorella ao saber que Érico não compartilha da imagem pré-construída discursivamente sobre os brasileiros: gostar de futebol, samba e carnaval. Como vimos nas postagens do fórum de discussão, estes são temas frequentemente abordados no teletandem, visto que fazem parte do “modo de vida brasileiro” imaginado pelos estrangeiros (cultura como elemento, em LEVY, 2007).

É interessante observar a contradição, evidenciada por Érico, de que, mesmo afirmando que odeia futebol, diz já ter ido ao estádio e revela que torce para o time do pai. Como vemos, ainda que não queira, Érico é parte da “cultura do futebol”, seja pelo fato de torcer para um time, seja pela movimentação que toma conta das ruas no Brasil em dias de jogos da Copa do Mundo.

Com o humor característico, Érico ironiza a pergunta de Fiorella sobre como ele estava se preparando para o evento, narrando uma cena que remete ao episódio do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 aos EUA. Os efeitos discursivos acerca da imagem de um avião chocando-se contra um prédio (o estádio, para Érico) evocam uma multiplicidade de sentidos acerca de conflitos históricos, de interesse político e econômico, de soberania nacional, de hegemonia cultural, de intolerância religiosa, enfim, de guerra.

Há, na fala de Érico, uma voz social do discurso “anticopa” alimentado pela imprensa brasileira, como mencionado na seção 3.1. Enquanto Fiorella demonstra entusiasmo para vir ao Brasil para o evento, Érico metaforicamente declara guerra à Copa do Mundo. Tal qual o atentado terrorista de 11 de setembro atacou os maiores símbolos de poder dos EUA – o World Trade Center, signo ideologicamente associado à hegemonia do capitalismo neoliberal, e o Pentágono, sede das Forças Armadas estadunidenses – Érico quer atacar o futebol, esporte no qual o Brasil tem hegemonia mundial.

Talvez ele não tivesse escolhido tal imagem para representar seu “ódio” ao evento, se Fiorella fosse estadunidense, uma vez que se trata de um assunto demasiadamente delicado nos EUA. É na interação que são colocadas em jogo as imagens do eu em relação ou outro. Perguntamo-nos que efeitos poderia ter trazido o enunciado de Érico, não apenas na interação

entre uma dupla de alunos, mas também na parceria institucional de teletandem, caso tivesse sido dirigido a alguém que vivenciou de modo mais próximo os acontecimentos do 11 de setembro. Por isso, a mediação após as interações é um momento crucial para reflexão coletiva acerca da aprendizagem em teletandem e da dimensão que um mal-entendido ou uma temática sensível pode alcançar.

Como vimos no excerto 10-TT, as aproximações feitas anteriormente entre Brasil e Argentina a respeito dos problemas sociais e de práticas culturais repetem-se no diálogo entre Fiorella e Érico sobre o futebol. Mesmo após o brasileiro ter contado à parceira sua posição a respeito do esporte, ela volta à questão, parecendo duvidar que Érico de fato não o aprecie (linhas 515-528). Ambos compartilham a experiência de não terem tido escolha por serem “torcedores” de times nacionais: ela, do Boca Juniors, e ele, do São Paulo Futebol Clube. O discurso subjacente nesse diálogo é o de que, mesmo que uma pessoa não goste de futebol, no Brasil e na Argentina, ela já “nasce” com um time. Trata-se, porém, de uma generalização, que, como vimos, é frequente quando se pensa a cultura em sua dimensão relativa (LEVY, 2007).

Ao afirmar que “odeia” samba, mais uma vez, Érico “choca” a parceira, que chega a questioná-lo sobre sua nacionalidade (linha 531). Isso porque, Fiorella remete ao discurso de que, “se você é brasileiro, deve gostar de futebol e carnaval”. A propósito, no excerto 10-TT, associa o carnaval apenas ao samba, e o samba apenas a samba enredo. Há uma generalização quando Érico, na posição de brasileiro, contrapõe o “samba” (Carnaval) mostrado na TV (o único que ela conhece, presume ele) e o “samba” financiado pelo crime (que ele, na condição de nativo, sabe que existe, linhas 532-536, 547-548 e 553). No excerto 10-TT, Érico, portanto, apresenta a Fiorella o “outro lado” do Carnaval, ao qual nem sempre o telespectador, sobretudo o estrangeiro, tem acesso. No entanto, o posicionamento de Érico acaba sendo, ao mesmo tempo, reducionista, no sentido de que como brasileiro, presume-se, ele sabe que nem todo carnaval está conectado ao samba, mas a outros ritmos que ele não menciona, ao associar o Carnaval apenas ao samba-enredo.

Ao trazer à discussão a questão do financiamento do Carnaval carioca (“o samba mostrado pela TV”) pelo crime organizado (*dirty money*, *traffic money* – linha 548), Érico novamente volta à questão dos problemas sociais do Brasil, discutidos nos excertos anteriormente analisados sobre diferentes temas (cinema, política, futebol, carnaval).

Como vimos, a questão cultural é refletida pela linguagem em seu funcionamento real, e passível, portanto, de uma análise translinguística (FIORIN, 2011). As interações em teletandem parecem estabelecer um espaço de enunciação no qual discursos são contrapostos e/ou compartilhados, mas mantêm, de qualquer forma, o princípio constitutivo do dialogismo.

Nesta seção foram analisados excertos nos quais Fiorella e Érico discutem temas que evidenciam o modo como a cultura emerge nas interações de teletandem. Em síntese, foi possível depreender a existência de um discurso compartilhado entre os interagentes acerca das semelhanças entre Brasil e Argentina, em oposição aos EUA.

No Quadro 20, a seguir, são sintetizadas as três sessões de teletandem gravadas entre Fiorella e Érico. As temáticas que foram analisadas nesta seção estão identificadas em negrito.

Fiorella e Érico	09/04/2012	11/04/2012	23/04/2012
Duração das sessões/	38'56''	38'31''	47'54''
Minutos aprox. inglês	18'	20'	19'
Minutos aprox. português	21'	18'	29'
nº linhas das transcrições	586 linhas	492 linhas	638 linhas
Sínte de assuntos na ordem em que foram abordados	<ul style="list-style-type: none"> - Academias de ginástica; - Aniversário de Érico; - Comidas (escondidinho e pavê); - Filmes brasileiros (violência e prostituição) e estadunidenses (super heróis); - Série brasileira <i>Hoje é Dia de Maria</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Festa de aniversário de Érico (churrasco em uma chácara com piscina); - Política (corrupção e violência no Brasil e na Argentina, projetos de lei sem importância, possível terceira reeleição da presidenta argentina; eleição de Tiririca). 	<ul style="list-style-type: none"> - Culinária brasileira (escondidinho, “Romeu e Julieta”, brigadeiro, picolé); - Preferências de filmes; - Recursos tecnológicos e programas para ver filmes e ouvir músicas; - Pirataria; - Copa do mundo; - Futebol; - Carnaval/Samba.

Quadro 20: Síntese das interações de teletandem entre Fiorella e Érico

Pode-se dizer que o lugar ocupado pelos EUA no cenário mundial, como um país hegemônico, com influência na economia, na política, na produção cultural internacional foi corroborado nas interações entre Fiorella e Érico. Esse discurso perpassou desde os “filmes americanos que retratam robôs gigantes que destroem o mundo” até a constatação de Fiorella

de que “nos EUA não há corrupção” (com a ressalva, posteriormente, de que pelo menos não de maneira evidente).

Os aspectos do Brasil que foram destacados por Érico surpreenderam a parceira, que tinha do país uma imagem mais positiva (*I thought Brazil was better, though* – Excerto 8-TT, linha 346), mas que não se pode afirmar com certeza se ela foi alterada completamente. Afinal, na avaliação do teletandem que Fiorella escreveu ao fim do semestre, ela destaca: “*Os benefícios do teletandem foram muitos. Principalmente eu aprendi da cultura brasileira a través dos olhos duma pessoa da minha idade. Foi muito interessante aprender da forma de vida dos estudantes universitários no Brasil.*” (Fiorella, AF, 02/05/2012, grifos meus).

Certamente o contato intercultural promovido pelo teletandem pode modificar ideias sedimentadas (Fiorella descobre que Érico, apesar de brasileiro não gosta de samba e de futebol – Excerto 10-TT), mas também contribui para ratificá-las (Érico generaliza que, no Brasil, é ‘impensável caminhar à noite por ser perigoso e, em alguns lugares, até mesmo durante o dia – Excerto 8-TT). Além disso, não é o objetivo desta análise avaliar se o que há são “verdades” ou “mentiras” compartilhadas nas sessões de teletandem. Ao contrário, trata-se de reconhecer que o processo de interlocução entre os alunos envolve, como diria Bhabha (1998) o “eu” e o “você” designados no enunciado e, portanto, toda a produção de sentido que faz parte do pacto da interpretação. Trata-se de considerar que há dois sujeitos que se constituem na relação eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010).

Destarte, os sentidos assumidos não apenas pelos interagentes Fiorella e Érico, mas também pela pesquisadora no momento da análise passam por variáveis contextuais da própria interação, considerando-se a dimensão espaço-temporal, por filiações discursivas e ideológicas, escolhas lexicais e elementos contidos implícita ou explicitamente nos discursos evocados e materializados no âmbito do teletandem em todas as suas esferas.

3.4.2. A parceria Ashley e Orlando

Ashley e Orlando realizaram dez interações de teletandem e não fizeram nenhuma sessão em trio. Esta foi a dupla mais assídua do grupo e, por esse motivo, há uma continuidade e também retomada de assuntos já tratados em outras interações. Fazem parte

desta seção de análise dos dados todas as interações gravadas entre Ashley e Orlando, ou seja, as cinco últimas de um total de dez.

Com relação ao nível de proficiência na língua-alvo, Ashley e Orlando apresentavam ligeira diferença de desempenho. Podemos considerar que uma análise breve dos descritores do QECR permite situar Ashley no nível B1⁶¹ e Orlando no nível B2. Ela é falante de espanhol, a língua materna de seus pais, cubanos, e há várias interferências quando fala português. No entanto, o fato de falar espanhol também a ajuda na compreensão da língua do parceiro e eles tocam nessa questão na primeira interação gravada:

20 O: bom dia, oh português hein, você praticou bem seu português hoje?

A: um pouco

22 O: ah é? tá vendo? **o fato de você falar o espanhol** já ajuda bem, né?

A: sim ajuda muito

(Excerto 1-TT, Ashley e Orlando, 09/04/2012)

Orlando comunica-se com facilidade em inglês, demonstrando um vocabulário vasto e familiaridade com assuntos bastante diversos. Há, por vezes, certa dificuldade de se entender o que ele diz, mas isso não está relacionado à língua inglesa, uma vez que seu fluxo conversacional apresenta algumas oscilações e truncamentos também quando ele fala português. No entanto, as gravações, que, como vimos, foram feitas a partir da sexta sessão de teletandem, evidenciam que Ashley o entende bem, pois à medida que realizam mais interações, há mais familiaridade com o modo como cada um fala.

O tempo de interação em cada uma das línguas foi assim dividido: na primeira interação gravada, do dia 09 de abril, eles falaram por cerca de 17 minutos em português e 18 em inglês; na segunda, do dia 11 de abril, 17 minutos em português e 20 em inglês; na terceira, 25 minutos em português e 21 em inglês; na sessão do dia 18 de abril, foram cerca de 26 minutos em português e 20 em inglês; na última sessão gravada, do dia 23 de abril, eles falaram cerca de 27 minutos em português e 18 em inglês.

Em todas as interações gravadas – e, possivelmente, também nas não gravadas, já que temos um padrão – eles falaram primeiramente em português e depois em inglês, não seguindo, portanto, as orientações de que a língua de início deve ser alterada, dado o fato de

⁶¹ Vide Anexo 2 (Quadro síntese de descritores do QECR).

que a primeira metade da sessão é mais produtiva (TELLES & VASSALLO, 2006; VASSALLO & TELLES, 2009). Diferentemente das interações entre Fiorella e Érico, que mantiveram o princípio do uso separado das línguas (TELLES & VASSALLO, 2006), na parceria Ashley e Orlando há vários momentos de *code switching*⁶², ou seja, o uso simultâneo das línguas nativas dos interagentes.

No total, Ashley e Orlando falaram cerca de 97 minutos em inglês e 112 em português. É preciso esclarecer, contudo, que, embora o número de minutos das partes da sessão em português tenha superado o das partes em inglês, há mais *code switching* nas interações em português, ou seja, eles falam mais inglês quando deveriam falar português do que o contrário. Em alguns casos, isso se dá por eventuais dificuldades de compreensão de Ashley acerca de algo que Orlando diz em português; em outros, porque ela própria procura o termo na língua materna, como veremos nos excertos analisados.

Outra provável razão para a predominância de *code switching* nas interações em português pode ser a de que Orlando queira usar o máximo de tempo possível para interagir com Ashley em inglês, já que ele menciona por diversas vezes o quanto valoriza a oportunidade de fazer teletandem. Antes de passarmos à análise dos excertos das interações, apresento algumas informações, detalhando o perfil da dupla.

Ashley tem 21 anos e nasceu na cidade onde está localizada a UE. Sua família é de origem cubana e ela fala fluentemente inglês e espanhol. Estuda Biologia e revela planos de seguir os estudos na faculdade de Medicina, pois “*No futuro gostaria de trabalhar em um hospital e ajudar as pessoas*” (Ashley – Perfil no TelEduc). Seu interesse pelo curso de português é declarado em seu perfil postado no TelEduc na ficha informativa preenchida no início do semestre, na qual diz querer vir ao Brasil e se comunicar fluentemente com todos. Ashley mora com a família na cidade da UE e, além de estudar na universidade, trabalha como vendedora em uma loja. Em seu perfil, afirma que “*ama a cidade onde mora, gosta de dançar, ir à praia e adora passear com seus três cachorros*”.

Orlando é professor de Educação Física e trabalha na UB. Como não participou das atividades do TelEduc, as informações acerca de seu perfil são depreendidas das gravações das interações de teletandem e das menções que Ashley faz a ele nas atividades escritas da

⁶² Santos (2008), em seu estudo sobre as características das interações em teletandem, observou o uso simultâneo das línguas dos falantes, ao qual atribuiu o nome de bilinguismo.

plataforma virtual. É preciso destacar o fato de não termos acesso ao perfil de Orlando por meio de, literalmente, sua própria “voz” numa atividade escrita do TelEduc, voltada para que os alunos se conhecessem. Faço a ressalva, porém, de que o preenchimento do perfil na plataforma virtual é apenas um dos elementos que compõem essa apresentação, uma vez que, na perspectiva que fundamenta esta tese, a constituição dos sujeitos se dá na relação eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010; HOLQUIST, 1990). Assim, a dinâmica das interações entre Ashley e Orlando “diz” mais sobre eles do que a atividade de preenchimento do perfil no TelEduc em si.

Por meio das narrativas nas quais Ashley menciona Orlando no portfólio, sabemos que *“Ele começou a aprender Inglês quando era jovem. Ele tem cinquenta e três anos. Ele ama o idioma Inglês e quer aprender mais e praticar mais.”* (Ashley, PI, 19/03/2012). Além disso, Orlando informou a Ashley que é instrutor de karatê. Por meio das interações gravadas, sabemos que ele já viajou aos EUA e que, frequentemente, faz menções a suas experiências e conhecimentos sobre o país. O perfil da dupla Ashley e Orlando difere da dupla Fiorella e Érico não apenas com relação à diferença de faixa etária, mas também com relação ao fato de que ambos trabalham fora.

Luvizari-Murad (2011) observa que a grande diferença de idade entre os participantes de seu estudo não se configurou como um aspecto problemático. A autora destaca que esse fator foi atenuado pelas similaridades de interesse de ambos os participantes, que eram docentes de línguas estrangeiras e tinham experiência com contextos de telecolaboração. No caso da dupla Ashley e Orlando, a questão da diferença de faixa etária (mais de trinta anos) teve implicações que serão devidamente analisadas adiante. No entanto, do ponto de vista do andamento das interações, assim como ocorreu no trabalho de Luvizari-Murad (2011), isso não se apresentou como problema. Ao contrário, Ashley e Orlando conversaram sobre a possibilidade de continuarem as sessões de teletandem de forma independente após o fim do semestre:

- 642 O: oh rea... next Monday, the last?
 A: yeah, next Monday
- 644 O: So, I can't see you anymore
 A: ((risos)) yes, you have Skype at home?
- 646 O: oh, I'm gonna find out
 A: ok, find out and you can email me your Skype name cause I have Skype in my house
- 648 O: oh (incompreensível)
 A: I have Skype
- 650 O: but you don't have time to, to relation with me

- 652 A: **yeah, but we can do it at the same time as, as now**, Mondays and Wednesdays, right?
 O: ok, if I have Skype, I can, ok
 654 A: if you have Skype, yeah, because if Monday is the last day, it doesn't matter on Wednesday I can
 Skype from my house
 O: my God, **I miss you a lot because I like to hear more time your accent, the way, the way you**
 656 **speak**
 A: right

(*Excerto 2-TT, Ashley e Orlando, 18/04/2012*)

A proposta de Ashley de dar continuidade às interações surpreende Orlando, já que, em muitos momentos das sessões de teletandem, ela fala de sua rotina de estudos, trabalho e da falta de tempo, como veremos adiante.

Há o predomínio de um “tom” de humor nas interações, que, pelas gravações, fica mais claro do que apenas pelas marcações de risos e descrições diversas nas transcrições. Nesse sentido, os elementos visuais, as reações pelas expressões faciais dos interagentes aos quais pude ter acesso como pesquisadora, têm um papel muito importante na interpretação dessa dinâmica das interações. Por mais que tenham sido feitas observações acerca da entonação da voz e da imagem no vídeo, depender apenas das transcrições, sem assistir aos vídeos, inevitavelmente restringiria a compreensão de todo o percurso dos dois interagentes. Desse modo, o fato de ter participado do cenário no qual os dados foram coletados possibilita outra perspectiva no exercício exotópico entre mim e o *corpus*, cuja interpretação se dá no diálogo entre a transcrições e os vídeos.

Por meio dos vídeos, é possível observar, ainda, momentos em que Ashley não está tão atenta às discussões quanto o parceiro. Isso acontece sobretudo nos minutos finais das interações. A dinâmica das interações entre os dois com o “domínio” de Orlando (LEONE, 2012) em relação aos assuntos tratados e aos turnos mais longos, pode ser explicada pelo papel social que assume independentemente da língua usada na interação (VASSALLO, 2010): homem⁶³, professor e mais experiente do que Ashley, não apenas em termos de idade, mas também por já ter visitado os EUA mais de uma vez e até morado no país.

Nas dinâmica das interações entre Ashley e Orlando, destacam-se principalmente as seguintes características: (1) ênfase de Orlando na aprendizagem do inglês, solicitando *feedback* da parceira; (2) papéis sociais e relações de hierarquia; (3) referências a preços de

⁶³ Sobre discurso de gênero em teletandem, ver Costa (2015).

produtos e serviços, bens de consumo e(m) comparações feitas entre EUA e Brasil; (4) generalizações e imagens estereotipadas.

3.4.2.1. Valor social de falantes de inglês

Em todas as interações Orlando mostra-se muito focado em aperfeiçoar seu nível de inglês e em colaborar com a aprendizagem de Ashley, sobretudo com relação à influência do espanhol quando ela fala português. O interagente brasileiro valoriza muito as oportunidades de falar inglês com a aluna da UE, pelo fato de não ter, no Brasil, esse contato frequente com um falante nativo, como demonstram os excertos a seguir:

- 622 O: Oh, good! I like to see, I like to hear, **I like to hear when you speak more to me in English**
because I need to **I need to practice my ear, like to listen English all the time**
- 624 A: oh, ok, I like to listen to Portuguese ((risos)) all the time in my ears, so I can't learn it
[...]
- 722 O: ok, and yesterday we, we was talking in English around one hour in a, but **I miss people like**
American to talk cause different accent and I will need
- 724 A: for an hour?
- O: for an hour in Brazil
- 726 A: where?
- O: yeah we have attend a class, like a conversation
- 728 A: oh ok, that's good
- O: yeah but (incompreensível) **we don't have American to discuss, to do uh, to relation, to share**
730 **ideas in English**

(Excerto 3-TT, Ashley e Orlando, 18/04/2012)

A vontade demonstrada por Orlando de praticar o inglês e atingir o máximo possível de precisão linguística pode ser exemplificada em vários excertos, como veremos adiante. Inicialmente destaco os dois a seguir, retirados da primeira e da última das cinco sessões de teletandem gravadas:

- 430 O: ((risos))oh my God its funny but **ah when you hear my English hum how can you tell me by the**
phonetics? do you think it's okay is not okay or?
- 432 A: yes it's really okay is better than how I speak in Portuguese
- [...]
- 442 O: all right so if I stay in (cidade onde está localizada a UE) **can you understand me all the time no**
problem, né?
- 444 A: yeah of course everybody can
- O: ((risos)) no because **if you can understand me because sometimes I mix a lot of words and I I**
446 **get problem okay that's I'm improving day by day English**

- 448 A: yes you are a lot
 O: no for me especially for me in Brazil I don't have people like you to talk and to interaction in English
- 450 A: yeah it's hard
 O: hard and it's not easier the most Brazilian they don't they don't like English
- 452 A: yeah I know, you told me, that's weird
 O: yeah
- 454 A: that's weird ((risos))

(*Excerto 4-TT Ashley e Orlando, 09/04/2012*)

- 472 O: ((risos)) ah, eu gostaria que você me dissesse **quando eu falo inglês, por exemplo, ah, meu sotaque é agradável, a pronúncia é boa?** Como você fala?
- 474 A: **ah, a pronúncia boa, muito agradável.**
 O: hum.
- 476 A: **sim, eu gosto.**
 O: ah.
- 478 A: **eu entendo perfeito.**
 O: ah é? As palavras saem bem.
- 480 A: **sim, as palavras muito bem.**
 O: oh, que bom. **Então eu já passei no, no teste aqui.**
- 482 A: ((risos)) **A+**
 O: você é minha professora de, **eu vou eleger você como minha professora de inglês aí você vai falar aqui ó, o ((nome)) passou no teste ((risos))**
- 484 A: **passou.**

(*Excerto 5-TT, Ashley e Orlando, 23/04/2012*)

Não apenas nos excertos destacados acima, mas em vários outros de todas as interações, Orlando demonstra uma preocupação constante em receber *feedback* de Ashley sobre seu nível de desempenho em inglês. Este é o traço mais recorrente das interações entre eles, e chama a atenção o fato de que ele pede essa avaliação enquanto conversam sobre assuntos tão variados.

Orlando atribui a dificuldade de encontrar pessoas para conversar em inglês no Brasil ao fato de que “a maioria dos brasileiros não gosta do idioma” (linha 451). Essa generalização não surpreende Ashley, já que eles haviam tratado disso antes e ela não leva o assunto adiante (linha 452). No portfólio individual da aluna da UE, referente à primeira sessão de teletandem realizada com Orlando, ela destaca o que aprendeu: “*Hoje foi o primeiro dia em que eu falei com uma pessoa do Brasil.[...] Aprendi também que no Brasil não há muitas pessoas que falam Inglês. Eu gostava de conversar muito com ele porque ele fala lento.*” (Ashley, PI, 19/03/2012).

A narrativa de Ashley no portfólio do Teleduc é breve e não revela se Orlando havia explicado as razões pelas quais é difícil encontrar pessoas que falem inglês no Brasil

(interação não gravada do dia 19/03/2012). No entanto, na interação do dia 18/04/2012, o argumento que ele usa é baseado em uma percepção apoiada em um discurso que coloca no aprendiz a “culpa” por não falar inglês: “não falam porque não gostam”. A voz de Orlando distancia-se da voz da maioria dos brasileiros, de quem ele destoa, porque sabe falar inglês. Orlando ratifica ao longo de todas as interações o orgulho que sente por isso, aparentemente colocando um valor mais alto em sua proficiência do que na riqueza material, exemplificada no excerto a seguir, na figura da apresentadora Xuxa. A dupla falava sobre Xuxa porque Ashley havia contado a Orlando que uma amiga tinha lhe dado de presente um CD da apresentadora brasileira:

- 206 O: ((risos)) eu falar aqui na universidade que você gosta de Xuxa, é, mas é bom, né, uma forma de interação. **Xuxa é muito popular no Brasil e uma das mais ricas**, uma das mais uma das mulheres mais ricas
- 208 A: *más ricas?*
- O: **é, rica porque ela é muito popular, né, muito rica**
- 210 A: *ela mora em Brasil?*
- O: Brasil, **a lot of money, mas ela não fala bem inglês, viu** ((risos))
- 212 A: *não, não fala?*
- O: não não
- 214 A: *oh wow*
- O: **eu acho que não ((risos)), ela morou nos Estados Unidos como o Pelé**
- 216 A: *oh ela mora aqui?*
- O: não, morou uma vez, parece, é
- 218 A: *oh*
- 220 O: mas muito pouco tempo, muitos morou nos Estados Unidos, Brazilian, né, **até eu morei nos Estados Unidos**

(Excerto 6-TT, Ashley e Orlando, 16/04/2012)

No excerto acima, Orlando fala da riqueza de Xuxa. A conjunção adversativa “mas” (linha 211) coloca em oposição o valor atribuído pelo interagente brasileiro a “alguém que é rico e famoso” e “alguém que fala bem inglês”. Implicitamente, temos uma contraposição: Xuxa morou nos EUA, é rica e famosa, *MAS* não fala bem inglês; Orlando morou nos EUA (linha 220) *E* fala bem inglês. No conjunto das interações de teletandem, entendidas como ato de linguagem (BAKHTIN, 2010), realizado entre sujeitos que se situam histórica e discursivamente, o posicionamento axiológico de Orlando é demarcado: “‘vale’ mais quem fala inglês do que quem é rico”. Assim, a prática de teletandem é extremamente importante para o interagente brasileiro, que tem nela a oportunidade para desenvolver mais o conhecimento da língua inglesa.

Nos excertos a seguir, retirados na interação do dia 18 de abril de 2012, a importância que Orlando atribui a quem fala bem o inglês é reiterada. Fica explícito que “falar bem”, para o interagente brasileiro, é “falar sem sotaque”. Na sequência abaixo, Ashley e Orlando conversavam sobre filmes estadunidenses. Quando a aluna da UE menciona o ator Arnold Schwarzenegger, o primeiro fato que Orlando aponta é o de que ele não é estadunidense (como se associasse a indústria de filmes estadunidenses apenas a atores nascidos nos EUA) e, em seguida, avalia que ele fala mal o inglês (linha 405):

- 400 A: Oh ((risos)) eu gosto Mel Gibson
O: É então muitos filme uh Silverster Stalone
- 402 A: oh yeah, Arnold, Arnold Schwarzenegger ((risos))
O: **Mas ele não é americano, né?**
- 404 A: oh, sim
O: **e fala mal inglês, ele fala mal inglês ainda, né?**
- 406 A: sim, muito mal ((risos))
O: (incompreensível)
- 408 A: **é difícil entender**
O: ah, é? você não en, **você não compreende ele?**
- 410 A: **oh um pouco ((risos))**
O: pouco? ((risos))
- 412 A: **mas ele es legal**
O: **o meu inglês tá melhor que o dele então, é?** ((demonstrando ironia))
- 414 A: **sim, mui, much better**
O: ((risos)) which were are **which uh how can you consider which more accent really, how can you uh reach me or (incompreensível) my accent or Schwarzenegger's accent?**
- 416 A: **oh, his accent is worse**
O: **oh really?** ((surpreso))
- 418 A: (incompreensível)
O: **worse than me? worse tha my accent?**
- 420 A: oh yeah
- 422 O: ((risos))
A: ((risos))
- 424 O: how can you, como você, quando você escuta meu inglês, como você, é, o meu inglês ou qualquer brasileiro falando inglês, como você recebe, o som é bom?
- 426 A: bom, sim
O: é, ah, **so, então eu passei no teste?** ((risos))
- 428 A: **sim ((risos)) A+**
[...]
- 580 O: **it's like Schwarzenegger's accent?** ((referindo-se ao próprio sotaque))
A: **oh, no no no no**
- 582 O: (incompreensível)
A: **that's that's too much**
- 584 O: but it to tell, **its like a joke**, Schwarzenegger
A: **like a joke yeah ((risos)), but he is a governor of California**
- 586 O: oh, he is, bu California different, oh, quite different accent than the eastern
A: **but, uh, was Arnold, was he born here in the United States?**
- 588 O: Arnold?
A: Yeah

- 590 O: no, no, Arnold is not American, he comes from Austria
 A: oh, ok, ok, ok
- 914 O: I'm gonna tell it that **my English is more, a little bit more than Schwarzenegger's accent**
 916 A: no, **his accent is worse! his accent is heavier!**
 O: **what about my accent?** a little bit more, little bit
 918 A: it's, I mean
 O: what about my accent, when I when I pronounce some certain words
 920 A: **it's fine**
 O: **it's fine?**
 922 A: you know, you know, you are learning, **so it's getting better**
 O: yeah, **more than Schwarzenegger**
 924 A: no, **not more than Schwarzenegger, not more**
 O: no no, **worse or better?**
 926 A: **better!**
 O: oh better ((risos))
 928 A: better ((risos))
 O: oh, thanks a lot!
 930 A: you're welcome ((risos))

(Excerto 7-TT, Ashley e Orlando, 18/04/2012)

Em diferentes momentos da mesma interação (a nona que estavam realizando), Orlando volta a perguntar a Ashley se seu sotaque é “melhor ou pior” do que o do ator austríaco. As respostas da estudante criam um efeito de sentido interessante: ao se referir ora ao sotaque de Schwarzenegger como “pior” “mais pesado” e ao de Orlando como “melhor”, “bom” (linhas 415, 418, 916, 920, 926), Ashley responde o que o parceiro quer ouvir, de modo que se mantenha a dinâmica da interação.

A insistência de Orlando para ter um *feedback* da estudante da UE sobre sua proficiência em inglês pode estar relacionada ao fato de que o teletandem é, *a priori*, um contexto no qual se desenvolve a competência linguística. Nesse sentido, a imagem de Ashley, para Orlando, é, antes de tudo, a da falante nativa de inglês que poderá, portanto, avaliar se, de fato, ele *fala bem* a língua dela. Como vimos, o que está em avaliação é a questão do sotaque, que, contraditoriamente, para a estudante, filha de imigrantes cubanos, não é de fato o que ela tem a dizer sobre Arnold Schwarzenegger.

Assim, há um contraponto que marca a conversa sobre o ator: enquanto Ashley aponta outras características dele (“legal” e “governador da Califórnia” – linhas 410 e 585), o interagente brasileiro enfatiza seu modo de falar. O interagente brasileiro sabe que o forte sotaque do ator já é alvo de piadas e o coloca como contraponto para que a parceira de teletandem avalie o seu jeito de falar (linhas 413, 422, 919). A ideia do “valor” de se falar

bem inglês é reiterada por meio da referência a outra pessoa famosa: “Schwarzenegger é famoso, MAS fala mal inglês”.

Orlando, frequentemente, pede esclarecimentos a Ashley sobre detalhes de pronúncia, gramática, aos quais ela, por vezes, não dá muita importância (linhas 878 e 882).

- 876 O: slightly, a little bit slight, basically, instead of basically ((tentando identificar a diferença de pronúncia))
 A: oh, ok, baZically and baSically
- 878 O: Yeah, yeah, the most of Brazilian people use to say
 A: oh, **but that's like** ((mexendo a boca, **sinalizando que não é importante**)), **it's not like**,
- 880 O: oh really?
 A: if you say baZically or basically
- 882 O: yeah
 A: **nobody is gonna really notice that difference**

(*Excerto 8-TT Ashley e Orlando, 18/04/2012*)

No excerto acima, Orlando quer esclarecer se na palavra “basically” o “s” deve ser pronunciado /z/ ou /s/ e Ashley minimiza a preocupação do parceiro, dizendo-lhe que ninguém notaria a diferença (linha 883). A aluna da UE, como vimos, é filha de cubanos e vive numa cidade em que há muitos imigrantes, com diferentes sotaques. O foco de Orlando em aperfeiçoar sua pronúncia e minimizar seu sotaque contrasta com o papel social assumido por Ashley: filha de imigrantes que convive com uma multiplicidade de sotaques em sua cidade.

Orlando usa bastante metalinguagem nas interações e isso deixa a parceira, ainda que ela seja falante nativa de inglês, sem algumas respostas. No excerto a seguir, ele a questiona sobre o uso de *phrasal verbs*:

- 300 O: ((risos)) people who study English ((risos)) yeah but ah the problem ah mm ah the ling the language the English language for me mmm the problem is phrasal verbs do you know that?
 A: **the what?**
- 302 O: **phrasal verbs**
 A: **no I**
- 304 O: no phrasal verbs
 A: **phrasal verbals?**
- 306 O: like getting away getting along
 A: **oh okay**
- 308 O: verb with a particular no that's that the sound in English phrasal verbs have you
 A: **yeah but I never heard it**

(*Excerto 9-TT Ashley e Orlando, 09/04/2012*)

Em situações como a do excerto acima, a falante nativa de inglês, Ashley, demonstra um conhecimento epilinguístico, ou seja relacionado ao *uso* da língua, e não metalinguístico,

de sistematização de conhecimento *sobre* a língua (GERALDI, 1993). Frequentemente os alunos da UB, por serem alunos de Letras, em sua maioria, podem fazer mais referências à metalinguagem para explicar questões linguísticas pontuais que ocorrem nas interações (SANTOS, 2008; SILVA, 2008; BROCCO, 2009). Contudo, este não é o caso de Orlando, que, como vimos, é professor de Educação Física e não aluno regular do curso de Letras da UB. Para Orlando, o aumento de sua proficiência passa por detalhes minuciosos que mesmo uma falante nativa de inglês não conhece em termos teóricos, evidenciados pelo uso de um conhecimento metalinguístico. Isso pode estar relacionado ao tipo de aprendizagem que Orlando teve em suas experiências anteriores de ensino de LE. O foco na forma⁶⁴, na precisão da gramática e da pronúncia são indícios disso.

Para finalizar a caracterização deste que foi o ponto mais recorrente na dinâmica das interações entre Ashley e Orlando, o excerto a seguir evidencia de modo bastante explícito, o porquê dessa relação com a língua inglesa.

No jogo da comunicação, a concepção de Orlando sobre a importância de se saberem línguas estrangeiras está, como assevera Kramsch (2011), “culturalmente determinada” pela imagem que se difunde no Brasil de que “quem sabe inglês tem mais chances de melhorar a carreira”. Assim, na última interação realizada entre eles, evidencia-se que não está clara para ele a importância que a língua portuguesa tem para a parceira.

- 484 O: a é? **Mas você não precisa do português pra melhorar a sua carreira. Nós brasileiros precisamos do inglês pra melhorar a carreira, career.**
- 486 A: *sim, career.*
O: é career.
- 488 A: **mas aqui também se você fala português é melhor?** ((tom interrogativo para checar a pronúncia de “melhor”))
- 490 O: a é mesmo?
A: *sim, igual.*
- 492 O: **ah não sabia.**
A: **mais línguas que você fala é melhor para career, for your career.**
- 494 O: ah, **eu não sabia**, ah, mas você pretende fazer um teste de proficiência em português?
A: *sim.*
- 496 O: ah, eu não sabia tampouco. Ah, sim. **Ah, no Brasil muitos querem falar em inglês, mas não é tão fácil.**
- 498 A: *mas ah, a minha amiga ela estava buscando, looking,*
O: hum
- 500 A: *por um trabalho e encontrou um trabalho que requires?*
O: uhum.
- 502 A: **e falar português aqui em (cidade onde está localizada a UE).**
O: aí mesmo em (cidade onde está localizada a UE)?

⁶⁴ Sobre foco na forma em interações de teletandem, ver Leone (2014).

- 504 A: em (cidade onde está localizada a UE), sim.
O: **então ela tem que aprender português.**
- 506 A: sim.
O: ah, sim, e,
- 508 A: **mas pode ser é porque ah, essa negócio hacen business com o Brasil.**
O: é.
- 510 A: pode ser,
O: ah sim.
- 512 A: **isso porque necessita falar.**
O: **ah, sim, mas no mundo você sabe que a língua inglesa é importante, né?**
- 514 A: **sim é bem importante inglês, inglês é primeiro.**
O: é a primeira.

(Excerto 10-TT, Ashley e Orlando, 23/04/2012)

Como vimos na seção 3.1, no contexto no qual as interações de teletandem foram realizadas, a procura pelos cursos de português na UE era alta. O que chama a atenção no excerto acima, é que, mesmo diante da argumentação de Ashley sobre a importância de se saber português na cidade onde ela mora (porque há empregos que requerem isso e há negócios sendo feitos com Brasil), Orlando reitera o valor do inglês (linha 514). Discursivamente, fica implícito o “valor” e o prestígio que ele tem na sociedade brasileira pelo conhecimento do idioma, já que, no Brasil, “muitos querem falar inglês, mas não é tão fácil”

Essa seção evidenciou que a dinâmica da parceria Ashley e Orlando é bastante marcada pela ênfase que o interagente brasileiro dá ao aperfeiçoamento da língua inglesa. São contrapostos “valores” atribuídos socialmente a quem fala uma LE, sobretudo nas referências que Orlando faz a duas pessoas famosas: a apresentadora brasileira Xuxa e o ator austríaco Arnold Schwarzenegger. Em resposta, temos as reações de Ashley, que relativiza questões levantadas por Orlando quanto ao sotaque do ator, enfatizando sua carreira na política e na indústria do cinema.

3.4.2.2. Papéis sociais e relações de hierarquia

O excerto a seguir indica o posicionamento de Orlando, ao questionar a falta de tempo de Ashley. Há a evidência de certo desconforto dele pelo fato de a parceira não ter aberto um e-mail que ele lhe havia mandado:

- 130 O: ah sim e eu passei uma lista mais **uma lista de cantores brasileiros** pra você. você conseguiu ouvi-los?
- 132 A: eu não recibi
O: eu enviei um e-mail pra você
- 134 A: **oh eu não oh checked I haven't seen them I haven't checked my e-mail**
O: **ah você não abriu o e-mail**
- 136 A: não abriu e-mail eu voy a abrir hoy hoje
O: ah abre hoje, é?
- 138 A: **hoje tem mais tempo**
O: **ah sim, eu pensei que cê abrisse o e-mail todos os dias né, não né?**
- 140 A: **não ((risos)) mas quando eu não tem tempo**
O: **puxa! seu tempo seu tempo é tão assim restrito né? você trabalha e estuda**
- 142 A: **sim, muito e eu quase não tenho tempo para você para mim para nada**
O: **mas pra você sair assim pra dançar no fim de semana cê tem tempo?**
- 144 A: **ah alguns vezes**
O: aaaah é bastante a vida corrida né?
- 146 A: **sim eu estudo muito**
O: ((risos))
- 148 A: **e trabalho muito também**
O: ((risos)) **e o tempo com seu cachorro, cê tem tempo?**
- 150 A: **ah um pouco ((risos)) minha irmão irmão**
O: **ah**
- 152 A: **takes care of my dog**
O: ah é? ((risos))
- 154 A: **yeah**

(Excerto 11-TT, Ashley e Orlando, 09/04/2012)

Ao perguntar à parceira se ela tem tempo para sair para dançar (linha 146), Orlando parece ou duvidar de que ela não tenha, de fato, visto o e-mail, ou se incomodar porque ela não havia dado prioridade a algo que haviam combinado na sessão anterior. A conjunção adversativa “mas” (linha 146) tem um papel importante na construção da ironia utilizada por Orlando, que a questiona, de certo modo, sobre suas prioridades. O questionamento é reiterado adiante com a pergunta sobre o tempo de Ashley com seu animal de estimação (linha 152).

Em *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin trata dos efeitos de estilo no ensino da língua russa. Tais efeitos são analisados sob a perspectiva discursiva por um Bakhtin professor, que, ainda que trate da língua russa, deixa aos professores de língua materna e estrangeira contribuições no sentido de se ultrapassarem os limites de uma análise puramente estrutural da língua. Desse modo, entendemos, com Bakhtin (2013b), que a conjunção “mas” (linha 146), no excerto 11-TT, carrega em si os sentidos anteriores construídos na interação entre Ashley e Orlando. Esses sentidos são exteriores ao contexto daquela sessão, porque não apenas se referem a algo que Orlando esperava que Ashley fizesse

entre a sessão anterior e aquela (ler o e-mail e ouvir os cantores brasileiros sugeridos por ele), mas também à própria constituição de seus papéis sociais.

Assim, Orlando assume uma posição hierarquicamente superior à da parceira, ao sutilmente lhe “dar uma bronca”, como um pai ou um professor poderia fazê-lo. O discurso dele é, portanto, atravessado por esses papéis sociais que o constituem como sujeito: homem de meia idade, professor, aprendiz de inglês LE com boa proficiência, conhecedor do país da parceira etc. e falante nativo de português que sugere bons cantores para ela ouvir.

Ainda no que se refere à dinâmica das interações entre Ashley e Orlando, este assume o papel social de professor, trazendo informações que, ainda que ela já saiba, ele parece querer ensinar. No excerto 12-TT, a seguir, Orlando menciona o ex-presidente dos EUA, John Kennedy, lembrando que ele era católico, assim como o ator e ex-governador da Califórnia, Arnold Schwarzenegger, sobre quem eles estavam falando anteriormente. Orlando, provavelmente, tenha ressaltado este fato porque ele contrasta com a cultura religiosa predominantemente protestante dos EUA:

- A: Probably yeah, **I don't know a lot about him** ((referindo-se a Arnold Schwarzenegger))
 598 O: Yeah, and he is catholic too
 A: **he is catholic?**
 600 O: **catholic, like John Kennedy, like the Kennedy's family**
 A: **oh, ok**
 602 O: **the first, the number one, the unique, oh, president of the United States catholic**
 A: **Kennedy?**
 604 O: **Yeah, have you heard before?**
 A: **Yeah, yeah, he is very popular, very popular here**
 606 O: **yeah, but he was a catholic, number one**
 A: **yeah, the first, the first**
 608 O: the first catholic
 A: **fist catholic president**
 610 O: yeah, and
 A: **yeah, he was very popular here in the United States**
 612 O: **oh, the Kennedy or Schwarzenegger? ((ironizando))**
 A: **No, Kennedy ((riso)), oh Schwarzenegger a little bit, he's popular too**
 614 O: ((risos))
 A: **for being strong**
 616 O: very strong
 A: **very strong, look, I'm almost like strong like him, look at this** ((mostra o bíceps e ri))
 618 O: ((risos)) did you, do you pumping iron sometimes or no?
 A: ((risos)) **pumping iron ((risos)), uh sometimes, I do a little bit of weight for my arms, but little**
 620 **weights**

(Excerto 12-TT, Ashley e Orlando, 18/04/2012)

A pergunta “Have you heard before” (linha 604) é ambígua e não é possível saber com certeza se Orlando perguntava a Ashley se ela já tinha ouvido falar de John Kennedy ou do fato de que o famoso político havia sido o único presidente católico dos EUA. Em todo caso, ao perguntar à parceira mais adiante (linha 612) se ela se refere a Kennedy ou a Schwarzenegger quando afirma que “ele é popular”, Ashley prontamente responde que é o primeiro, minimizando a importância política do segundo (“*a little bit*” – linha 613), dizendo que o astro hollywoodiano que se tornou governador da Califórnia é popular por ser forte (linha 615).

O excerto 2-TT evidencia um traço característico das interações entre Ashley e Orlando, uma vez que é frequente essa relação hierárquica, na qual se sobressai sua voz social de professor, ainda que a interação seja em inglês e Orlando, portanto, desempenharia o papel de aprendiz.

Do ponto de vista discursivo, o posicionamento de Orlando como o interagente que domina a interação (VASSALLO, 2010; LEONE, 2012) ecoa nos papéis sociais de ambos. Há, na relação, um jogo de poder envolvido: Orlando traz para as interações seu conhecimento de mundo, inclusive com muitas informações sobre os EUA e a(s) cultura(s) estadunidense(s), seu vasto repertório, já que transita facilmente pelos mais diversos assuntos; Ashley, em contrapartida, tem mais curiosidades com relação ao Brasil do que informações com as quais poderia confrontar Orlando.

No excerto a seguir, Ashley conta a Orlando que já fez uma viagem de carro, dirigindo da cidade onde mora até o estado de Nova Jersey:

- 538 A: I went to ((cidade onde está localizada a UE)), FROM ((cidade onde está localizada a UE)) to New Jersey and it took me like 25 hours, 26 hours
- 540 O: oh, have you ride before?
A: **yeah, I've droven.** But not to New York, to New Jersey
- 542 O: oh, to New Jer, oh, it's close
A: Yeah, it's close, it's like (incompreensível)
- 544 O: ah, and **you consider a good driver? are you a, are you a**
A: **No! ((risos))**
- 546 O: **you are not a good driver?**
A: **No, a horrible!**
- 548 O: oh, horrible?
A: horrible! ((risos))
- 550 O: **in Brazil if, uh the woman, the majority people they say, oh, the woman is not a good driver!**
- 552 A: **oh, over here also! it's a stereotype!**
O: it's like a...

- 554 A: a stereotype! that they say
O: **it's like a joke**, it's like a joke
- 556 A: **a joke**, yeah, yeah, igual aqui
O: e e is like?
- 558 A: igual igual ((fazendo gestos com a mão e balançando a cabeça))
O: like?
- 560 A: **the same, everybody says that women can't drive ((risos))**
O: **and how can you see that?**
- 562 A: **uh, I, I admit to it, I can't drive!**
O: **oh you don't like, so you don't like to drive?**
- 564 A: **I like it, but I'm bad ((risos)) (incompreensível)**
O: **ok, oh you are not bad if you, if you went to New York by car! by your own car, you are supposed to be a good driver**
- 566 A: **ah, so so, I've got into a couple of accidents, I always get tickets**
- 568 O: yeah
A: **when I went to New Jersey, I got a ticket**
- 570 O: yeah
A: **For speeding**

(Excerto 13-TT, Ashley e Orlando, 18/04/2012)

Ao perguntar a Ashley se ela se considera uma boa motorista (linha 544), há, no questionamento de Orlando, uma voz social que evoca o discurso machista de que “mulheres não sabem dirigir”. Ainda que tente se desvincular desse discurso, explicando a Ashley que não é ele quem diz que “mulheres não são boas motoristas” mas é “a maioria das pessoas no Brasil” (linha 550), tal associação é inevitável, já que a pergunta possivelmente nem teria sido enunciada se Orlando tivesse como parceiro de teletandem um homem. Afinal, ao nos fundamentarmos na filosofia da linguagem bakhtiniana, entendemos que somos constituídos por diferentes vozes sociais, ainda que não nos demos conta disto: discurso é embate, confronto entre aquilo de que temos consciência e que explicitamos e aquilo que nos captura e se (re)vela na interação com o outro. Como afirma Bakhtin (2006),

o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. [...] Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. (BAKHTIN, 2006, p. 300).

Assim, o discurso machista não se relaciona propriamente à capacidade de as mulheres dirigirem, mas ao lugar/papel que historicamente lhes/nos foi reservado por tantos

séculos: como coadjuvantes e sujeitas a provarem sua/nossa capacidade em atividades que ainda são associadas a homens⁶⁵.

O discurso machista não só é reconhecido, mas corroborado por Ashley, ao concordar que “todo mundo” diz que mulheres não sabem dirigir. Há uma identificação cultural desse discurso machista. Contudo, Orlando é surpreendido quando Ashley se identifica com essa posição na qual as mulheres são colocadas pelo discurso machista de que não sabem dirigir. É curiosa a inversão que se dá em seguida, quando é o próprio Orlando quem tenta convencer a parceira do contrário, ou seja, de que se ela fez tal viagem de carro, ela deveria, sim, ser boa motorista. Ashley, então, pondera (“*so so*” – linha 567) e argumenta que se envolveu em “*a couple of*” acidentes (o termo em inglês tem uma conotação que permite mais de uma interpretação, dependendo do ponto de vista) e que sempre leva multas.

O efeito discursivo desse enunciado, de imediato, parece corroborar que Ashley, de fato, é uma motorista “horrível” (linha 540). Contraditoriamente, porém, não fica evidente se os acidentes foram causados por ela: em português, os enunciados “eu bati o carro” e “bateram no meu carro” têm sentidos diferentes. Em inglês, “*I’ve got into a couple of accidents*” deixa o sentido ambíguo. Ademais, ao alegar que uma das multas que levou foi por excesso de velocidade, a imagem construída por Ashley contrasta com aquela construída pelo próprio discurso machista de que “mulher não dirige bem.” Afinal, nesse discurso, a alta velocidade é, frequentemente, associada ao homem, e até mesmo à ideia de dirigir bem, se pensarmos, por exemplo, nos pilotos de esportes automotivos, uma área ainda dominada por homens.

Outro ponto que corrobora essa interpretação de que Ashley, apesar de se assumir “uma motorista horrível”, pode, de fato, não se considerar assim, está no próprio argumento de Orlando de que alguém que não soubesse dirigir/fosse uma má motorista (“*I can’t drive*”/“*I’m bad*” – linhas 562 e 564) dificilmente faria uma viagem de 25 horas dirigindo. Ao afirmar que a ideia de que as mulheres não sabem dirigir é um estereótipo (linhas 545 e 547), Ashley parece deixar a dúvida sobre se ela se considera ou não uma boa motorista.

Portanto, o desfecho da conversa leva a uma reflexão sobre dois posicionamentos dos sujeitos que se opõem: Ashley, a mulher jovem que explicitamente diz não ser boa motorista, mas acaba deixando implícita uma resposta ao estereótipo levantado por seu parceiro de

⁶⁵ Sobre ideias sedimentadas e discursos de gênero no âmbito do teletandem, vide Costa (2015).

teletandem; e Orlando, o homem mais velho que explicitamente rechaça o estereótipo, distanciando sua voz daquelas vozes que o propagam, sem, contudo, obter êxito, porque ambos estão capturados por tal discurso.

É “cultural” dizer que mulher não sabe dirigir e isso está além das fronteiras geográficas do Brasil (linha 550) e dos Estados Unidos (linha 552). Para além de simples trocas de informações sobre cultura, é, no nível do discurso, no diálogo entre dois sujeitos situados historicamente e constituídos na relação eu-outro, que a noção de cultura emerge no teletandem.

3.4.2.3. Cultura e bens de consumo

Como evidenciado na seção anterior, as interações entre Ashley e Orlando revelam vozes sociais que emergem no discurso. Contrapondo os papéis sociais de Orlando em relação a Ashley que, culturalmente, são hierarquizados e “naturalizados” como dominante X dominado (homem X mulher; meia idade/pai X jovem/filha), professor X aluna), há também uma inversão nessa relação, quando, em vários momentos das interações, é Ashley quem assume uma posição de domínio no imaginário do interagente brasileiro acerca do país natal dela, os EUA. Isso se revela, principalmente, quando são feitas comparações relacionadas a bens de consumo, produtos e serviços.

A esse respeito, o que baliza as interações em grande parte dos assuntos é a referência a preços de variados produtos e serviços por meio de comparações entre Brasil e EUA, com os quais Orlando demonstra familiaridade. Nos excertos a seguir eles tratam de viagens de cruzeiros (09/04/2012; ônibus e avião (11/04/2012); preços de tênis (11/04/2012) e aparelhos de telefone (18/04/2012):.

- 212 A: **oh eu vou a viajar por cruzeiro**
O: cê tá planejando ou
- 214 A: **sim estou planejando com minha amigas**
O: ah sim pro Brasil?
- 216 A: **não ((risos))**
O: ((risos))
- 218 A: **mas não no sei donde estamos planejando**
O: **ah sei aí pe aí pelo golfo do México deve ter bastante cruzeiro dessa forma, né?**
- 220 A: **sim**
O: ah
- 222 A: **esos são mais baratos**
O: **ah sim talvez eh talvez pela talvez você gaste assim quinhentos dólares né numa viagem dessa**

- 224 A: *ah sim mais ou menos*
O: **ah tem cruzeiro também pelo Brasil**
A: *ah sim?*
- 226 O: passando por Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, só que *cê* tem que ter mais tempo, né?
A: *sim na cruise, cruise?*
- 228 O: cruzeiro
[...]
- 262 O: **é já é comum no Brasil né já é bem comum**
A: *comum?*
- 264 O: **é comum no Brasil viajar de cruzeiro**
A: *oh okay aqui*
- 266 O: é
A: *aqui também é muito muito comum*
- 268 O: **ah principalmente a tarifa aí deve ser bem mais barato**
A: *sim*

(Excerto 14-TT, Ashley e Orlando, 09/04/2012)

- 80 A: *eu vou a viajar, viajar a Nova York*
O: Ah, Nova York? vai por vai de avião?
- 82 A: *Sim*
O: Ah, sim, vai a passeio ou a trabalho?
- 84 A: *A paseo*
[...]
- 130 O: ah e **qual que é a tarifa**, a tarifa normal parando em North Carolina, cinquenta?
A: *No uh*
- 132 O: tipo **cinquenta?**
A: *não cento cinquenta*
- 134 O: ah cento e cinquenta, **cento e cinquenta dollars?**
A: *dollars yeah*
- 136 O: ah, é, é, **tá bom o preço**, ida e volta *né*, round trip?
A: *sim, yeah, round trip irevolta?*
- 138 O: ida e volta ((corrigindo a pronúncia))
[...]
- 168 O: agora uh **no Brasil ainda viaja muito de ônibus** inter inter interstate, interstate, *né?*
A: *oh*
- 170 O: viagens longas, *né*, **viagens longas no Brasil se usa muito ônibus, nos Estados Unidos não usa**
- 172 A: *não*
O: vocês tem o **Greyhound**, *né?* ((risos))
- 174 A: ((risos)) *às vezes, eu fui a um Greyhound uma vez*
O: ah uma vez?
- 176 A: *uma vez a San Agostin*
[...]
- 710 O: A sneaker tennis shoe
A: *oh sneakers yeah sneakers*
- 712 O: uh if you pay a hundred dollars in (cidade onde está localizada a UE) **in Brazil uh maybe two hundred and five dollars.**
- 714 A: *ahn! so like double?*
O: **double ou maybe more**
- 716 A: *oh wow*

(Excerto 15-TT, Ashley e Orlando, 11/04/2012)

- 688 **A: two hundred dollars is the most expensive** ((referindo-se a preços de aparelhos de telefone))
- 690 **O: oh really?**
A: one of the most expensive phones here in, in (cidade onde está localizada a UE), **like my phone** ((mostra o telephone para a câmera)), like
- 692 **O: which, oh! it's good** ((risos))
- 694 **A: yeah, iPhone**
O: it's a samsung, samsung or which *mark?* which trade?
- 696 **A: iPhone**
O: **oh, oh iPhone!**
- 698 **A: yeah, iPhone, is do you see? little apple?**
O: oh, apple, it from American, from the Job
- 700 **A: yeah, and this was two-hundred dollars and this is like the most expensive**
O: oh really? the most? two-hundred dollars?
- 702 **A: two-hundred dollars yeah**
O: **I think the best go to (cidade onde está localizada a UE) to shopping**
- 704 **A: to shop, yeah, shopping! to buy stuff and then take it to Brazil**
O: **because is cheap the flight, the flight fee is cheap**
- 706 **A: is cheap? how much is it?**
O: **five, five hundred dollars by plane and hotel**
- 708 **A: plane and hotel? ((demonstrando surpresa))**
O: **yeah, plane and hotel**
- 710 **A: yeah, that's not bad, that's good**
O: **yeah, and we can save money because if you there to buy sneakers** (incompreensível)
- 712 **A: yeah**
O: suits everything else, but, so let's see here, **two hundred dollars for a apple!** oh, my god, **too cheap, too cheap for apple**, uh, let's see
- 714

(*Excerto 16-TT, Ashley e Orlando, 18/04/2012*)

As comparações entre os custos de produtos e serviços nos excertos acima constroem a oposição entre as imagens que vão sendo projetadas dos países dos interagentes, como sintetizado no Quadro 21 a seguir:

Brasil	EUA
Já é bem comum viajar de cruzeiro (linhas 262 e 264)	É muito comum viajar de cruzeiro (linha 267)
São comuns viagens de longa distância de ônibus (linhas 168 e 170)	A tarifa aérea interna está com bom preço (linha 136) Viagens de ônibus não são comuns (l. 172)
Tênis custam o dobro ou mais do que nos EUA (linha 715)	O aparelho de telefone mais caro é o iPhone, que custa 200 dólares (linhas 688 e 700)
Viagem de avião: do Brasil aos EUA para compras (703-714)	Viagem de avião: para Nova Iorque a passeio (linhas 80-84)

Quadro 21: Comparações entre Brasil e EUA feitas por Ashley e Orlando

Se, na seção anterior, 3.4.2.2, os papéis de Orlando (evidenciados pelas vozes sociais do *pai* que dá bronca, do *professor* que ensina, do *homem* que dirige sem ter sua habilidade questionada) colocam-se como hierarquicamente dominantes, nos excertos acima, a relação se

inverte: é Ashley quem está no lugar cuja imagem é, discursivamente, projetada como superior (Quadro 21).

O produto que suscita a vontade de Orlando ir aos EUA é o *iPhone* de Ashley, transformado em signo ideológico. Como diz Bakhtin/ Volochinov, “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra.” (2004, p. 31). Desse modo, na sociedade de consumo, viajar aos EUA passa a significar uma forma de se pagar *menos dinheiro* por produtos que imprimem *mais valor* a quem os possui.

No excerto a seguir, Ashley e Orlando dão continuidade à interação na qual falavam sobre a distância entre a casa da estudante e a UE. Ela revela o carro que tem e são desencadeadas relação ao poder de compra no Brasil e nos EUA, bem como aos papéis sociais dos sujeitos, entendidos sempre na relação eu-outro na comunicação intercultural em teletandem:

- 364 O: oh okay do you drive? yeah of course
 A: yeah I drive **I have my own car that's why I have to work a lot so I can pay it my car**
- 366 O: yeah oh can pay it ((risos)) **which is your car marks? a Honda or**
 A: **a Honda yeah**
- 368 O: **oh really?**
 A: **a Honda Civic**
- 370 O: ((risos))
 A: **it's not that expensive but I have to work a lot so I can pay it cause once you have a car you**
 372 **have to pay the car you have to pay the insurance you have to pay the gas**
 O: of course
- 374 A: **especially the gas**
 O: esp the gas is not too expensive but the insurance is almost so expensive
- 376 A: **yes the insurance I pay a hundred and twenty seven dollars a month**
 O: by month
- 378 A: **by month yeah and then the car I have to pay like two hundred and thirty a month**
 O: **two hundred and thirty?**
- 380 A: **a month and then gas and then food and ((risos))**
 O: **I know and then shopping and**
- 382 A: **and shopping ((risos))**
 O: which is how often do you go to the shopping buy pants and shirts and
- 384 A: **and shoes ((risos))**
 O: **and shoes how many shoes do you have (incompreensível)**
- 386 A: **a lot ((risos))**
 O: oh really?
- 388 A: **like thirty forty**
 O: ((risos)) **oh my God but in your age? you have forty?**
- 390 A: **I have a lot I love shoes**
 O: **so you have to have work a lot**

- 392 A: **yeah I have to work a lot** ((risos))
O: you have to
- 394 A: **for my shopping** ((risos))
O: no this is the expression in English work hard yeah?
- 396 A: **yeah work hard workaholic**
O: ((risos))
- 398 A: **somebody that work that is like addicted to working**
O: **how can you get along with your mom, to your mom say ah you are shopping a lot...**
- 400 A: **yeah, she says “you are WASTING money”** ((imitando um tom de bronca))
A: wasting mon ((risos))
- 402 O: **wasting money yeah**
O: ((risos)) **in Brazil the most women the most girls like your age they got a three ou four shoes because they have no much to spend a lot**
- 404 A: **they don’t or they do?**
- 406 O: no, they do but not as much uh or not as many as you, I don't I don't I don't know why but ((risos))
- 408 A: **that’s funny**
O: funny
- 410 A: ((risos))
O: that's different culture cause in America I think that (incompreensível) **they have their own**
- 412 (incompreensível) **a carreer and probably they can spend a lot of money** with shopping cars uh ci uh honda civic ah in Brazil is expensive car
- 414 A: **is expensive?**
O: it's a (incompreensível) so expensive expensive car even if
- 416 A: **over here is one of you know it's relatively cheap it's not it's a luxury car it's nothing fancy it's normal sold for normal people like**
- 418 O: I know it's a regular car
A: **it's a regular car**
- 420 O: **in Brazil only a profession a doctor they have like a honda civic (incompreensível) even if the brand new car**
- 422 A: **oh mine is not brand new**
O: no really?
- 424 A: **no mine is two thousand and ten**
O: **oh two thousand ten is almost brand new**
- 426 A: **yeah it's new but not like brand new**
O: oh (incompreensível)((risos))
- 428 A: **not from this year**

(*Excerto 17-TT, Ashley e Orlando, 09/04/2012*)

No desenvolvimento da interação do excerto destacado acima, o carro que Ashley possui, um *Honda Civic*, é associado a dois grupos sociais diferentes: nos EUA, é “um carro comum, para pessoas ‘normais’” (linhas 416-418); no Brasil, é um “carro caro, que apenas profissionais como os médicos têm” (linha 420).

As frequentes referências que Orlando faz a preços dos mais variados produtos e serviços nos EUA, como vimos anteriormente (excertos 14-TT, 15-TT e 16-TT), indica que, possivelmente, ele já soubesse quanto “vale” financeira e simbolicamente um carro como o de Ashley naquele país. Apesar disso, esses sentidos anteriores são discursivamente atravessados

pela imagem que o interagente brasileiro constrói da parceira de teletandem na dinâmica da interação: uma jovem estadunidense tem um carro que, no Brasil, “só tem quem é médico”.

Assim, numa perspectiva discursiva, translinguística, “médico” e “Honda Civic” não são, respectivamente, uma profissão e um modelo de carro de uma montadora japonesa; são, como o *iPhone* da interação anterior, signos ideológicos, cujos sentidos se constroem para além da sessão de teletandem em si. Afinal, “Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004, p. 33).

Na sociedade da qual faz parte, no país onde nasceu e onde vive, Ashley assume o papel social de uma jovem estudante que trabalha, paga suas contas e tem um carro comum. Dentre suas *despesas*, ela enumera “o carro, o seguro, o combustível” (linha 372) e “a comida” (linha 380). Orlando, então, acrescenta “fazer compras” à lista de *gastos* da estudante, iniciando, assim, uma inversão de seu papel social: de jovem independente que trabalha muito (linhas 392, 396, 398) e pode comprar o que quiser, Ashley passa a ser colocada no papel de filha, que leva bronca da mãe por “desperdiçar dinheiro” (linha 400).

É o interagente brasileiro quem “traz” a mãe de Ashley para a interação, usando o papel social dela para confrontar a parceira sobre os gastos que ela tem, irônica e imediatamente após ela dizer que trabalha muito (linhas 391-398). Não há um conflito direto na relação, até mesmo porque Ashley ri e chega a “imitar” a bronca da mãe. Implicitamente, porém, parece existir uma voz discursiva que questiona o fato de que uma estudante naquela idade trabalhe tanto e tenha um *Honda Civic* e quarenta pares de sapato.

Assim, há um conflito de papéis sociais: a imagem de Ashley construída na relação com Orlando não é a da “jovem independente” mas da “filha”. Nas linhas 411-413, essa “não identificação” da parceira com seu papel social na sociedade estadunidense fica marcada pelo uso do pronome de terceira pessoa do plural: “a cultura americana é diferente, **eles** podem ter **suas** próprias carreiras, **eles** podem gastar com compras, carros” mesmo sendo Ashley a pessoa com quem Orlando está falando.

O fato de Ashley ter um *Honda Civic* é reiteradamente mencionado, tanto no portfólio da estudante quanto nas interações das sessões de teletandem subsequentes:

“Nós corrigidos outros gramática muito hoje e falou um pouco sobre carros. Eu disse a ele que eu tenho um Honda Civic e ele diz que apenas as pessoas ricas no Brasil tem uma Honda. No Brasil a Honda é um carro muito bom. **Eu disse a ele que, aqui, todo mundo tem uma Honda. É interessante como semelhantes e como os diferentes nós somos ao mesmo tempo**” (Ashley, PI, 09/04/2012).

- 50 A: aqui é as quinze, quinze quinze
O: ah sim já pode dirigir, né?
- 52 A: sim
O: **Honda Civic** ((risos))
- 54 A: ((risos))
O: **Honda Civic** mas então
- 56 A: quando eu *empezei*, *empezou*?
O: *empezou*?
- 58 A: start, started, when I started
O: começar
- 60 A: *comenzou*, **quando eu comenzou**
O: comecei
- 62 A: **comecei a dirigir eu não tenía honda civic** ((risos))
O: ah não tinha honda civic ((risos))
- 64 A: ((risos)) **meu Honda civic es uh novo?** ((checando se falou “novo” corretamente))
O: novo
- 66 A: **novo año pasado, anterior**
O: ano passado, isso, perfeito, perfeito

(*Excerto 18-TT, Ashley e Orlando, 11/04/2012*)

- 502 A: **eu gostaria ir a Brasil para na Copa**
O: é muito bom
- 504 A: **mas é muito dinheiro, dinheiro**
O: é mas até lá você já vai tá formada, né?
- 506 A: **na quê?**
O: até lá você já vai estar formada, undergraduate, até lá você já terminou seu Biology
- 508 A: **oh yeah**
O: é **ah você pode vender o Honda Civic aí** ((risos))
- 510 A: ((risos)) **no** ((risos))

(*Excerto 19-TT, Ashley e Orlando, 16/04/2012*)

- O: classe media. **a maioria dos estudantes nas universidades é pobre, pobre.**
- 230 A: **oh wow**
O: **é, pobre, eles não têm Honda**
- 232 A: ((risos)) **mas aqui um Honda não es para um high class** ((fazendo gestos com a mão))
O: é para a classe média?
- 234 A: **não, es, o honda es para a classe média**
O: para a classe média, né?
- 236 A: **para a classe média, sim**
O: ah, sim
- 238 A: **Honda es como** ((franzindo a testa e fazendo uma expressão de desdém)), **é não....**
O: **vou mudar pra** (cidade onde está localizada a UE) ((risos))
- 240 A: ((risos))

O: **Honda é classe média ((risos)), ai meu Deus, mas o que é interessante, é de fazer uma comparação**, oh, Ashley, de Brasil e Estados Unidos a respeito de estudante universitários na universidade, né, como estão, é, the ratio, né, uh, da, estudante universitário. Você falou a maior parte é classe média. No Brasil a maior parte não é classe media, né? então, é...

(*Excerto 20-TT, Ashley e Orlando, 18/04/2012*)

Os excertos de interações realizadas em diferentes dias (09, 11, 16 e 18 de abril de 2012) evidenciam que o *Honda Civic* desempenhou um papel importante na construção da imagem de Ashley na relação com Orlando, em diálogo com a imagem projetada da sociedade estadunidense. Dinamicamente são produzidos outros sentidos ao longo do processo de interação entre a dupla Ashley e Orlando. A recorrência da menção ao carro de Ashley é um indício da imagem pré-construída por Orlando (e corroborada na relação estabelecida com a parceira) dos EUA como o lugar no qual o acesso aos bens de consumo é “cultural”, fruto do trabalho dos estadunidenses, como evidenciado no item a seguir.

3.4.2.4. Generalização: trabalho e tempo livre

Ao longo das interações entre Ashley e Orlando, uma das características mais marcantes foi com relação às generalizações acerca de diferentes aspectos da “cultura brasileira” e da “cultura americana”. Como evidenciado nas seções anteriores, foi observada uma construção relacional entre os eixos (1) “valor” social de falantes de inglês; (2) papéis sociais e relações de hierarquia e (3) cultura e bens de consumo. Dada a amplitude de possibilidades de focalização do eixo “generalizações” (ver Quadro 22), finalizo a análise das interações da segunda dupla focal com o excerto abaixo, de modo a relacioná-lo à discussão construída, como vimos, em torno do *Honda Civic*, que, nesta parceria, torna-se um símbolo do acesso aos bens de consumo nos EUA:

- 272 O: **oh Rio, oh Rio, a lot of beach, muita praia no Rio**
 A: **como a (cidade estadunidense onde está localizada a UE)?**
- 274 O: ah ou até melhor assim, **mais muito mais praia**
 A: **mais?**
- 276 O: as pessoas vão muito à praia, *né?*
 A: **todos os dias?**
- 278 O: **todas as horas**
 A: **wow ((risos))**
- 280 O: ((risos)) **people free**
 A: **people free? ((risos))**
- 282 O: ((risos))
 A: **mais free, mais free que a (cidade onde está localizada a UE)?**

- 284 O: ah, talvez seja mais free, **porque os americanos, vocês trabalham muito, o Brasil trabalha menos, as pessoas vão muito na praia, passear na praia**
- 286 A: e por quê? por que será?
O: **uh é cultura, né, é cultura**
- 288 A: **sim, como eu trabalho muito**
O: muitos, oh sim, mas **no Brasil as pessoas não trabalham muito. então as pessoas têm mais tempo de passear, né, e também há muitos americanos no Rio, cê vai encontrar um monte de falantes de inglês no Rio**
- 292 A: **((risos)) em Rio?**
O: ah sim
- 294 A: **más que São Paulo?**
O: mais que em São Paulo
- 296 A: **oh wow**

(Excerto 21-TT, Ashley e Orlando, 16/04/2012)

Em contraposição à imagem dos EUA como um país (re)conhecido, no jogo das interações entre Ashley e Orlando, como “símbolo do trabalho”, a imagem do Brasil, no excerto 21-TT é projetada pela generalização estereotipada da relação dos brasileiros com o tempo livre (linhas 284 e 289). Há uma comparação explícita entre Brasil e Estados Unidos, com relação à imagem de que “brasileiros trabalham menos” e “vão à praia todas as horas” e de que “estadunidenses trabalham muito”. Implicitamente, é desencadeada uma relação entre essa “cultura mais desacelerada e do lazer despreocupado” da imagem estereotipada do Brasil com o fato de que o país recebe muitos turistas. Nesse sentido, no excerto acima, a interação entre a dupla Ashley e Orlando reforça a imagem que, discursivamente, é construída da cidade do Rio de Janeiro, e associada de modo generalizado ao país:

*Hoje foi o último dia da nossa sessão. Nós conversamos sobre como no tempo passou tão rápido e como nós gostaríamos de que ter mais tempo para falar. Eu disse a ele que pode ficar em contato se ele pode obter Skype. Ele me diz que o Samba não é realmente a música mais popular no Brasil. Ele vai enviar-me mais artista e músicas para ouvir. Concluímos, revendo tudo que aprendemos. **Para ele era mais importante aprender sobre a cultura e para mim era mais importante para apenas manter uma conversação em português. Isso é como eu posso praticar mais e ficar melhor. Eu disse a ele que realmente gostei falando com ele porque eu não tenho ninguém aqui em (Cidade onde está localizada a UE) que fala em português, como ele posse falar. Ambos aprendemos muito sobre nossas culturas. O Brasil é um lugar interessante e como ele diz que é mais livre e relaxante comparado a América e como todo mundo aqui sempre está ocupado.**(Ashley, PI, 23/04/2012).*

A postagem final do portfólio individual de Ashley aponta, simultaneamente, para a “quebra de estereótipo” com relação à popularidade do samba e para a ratificação da imagem construída interdiscursivamente (dialogicamente) do Brasil como um país “mais relaxante”.

Finalizando esta seção de análise, no Quadro 22 são sintetizadas as interações da dupla focal Ashley e Orlando.

Ashley e Orlando	09/04/2012	11/04/2012	16/04/2012	18/04/2012	23/04/2012
Duração sessões	35'18''	37'06''	46'56''	45'58''	45'11''
Minutos aprox. inglês	18'	20'	21'	20'	18'
Minutos aprox. port.	17'	17'	25'	26'	27'
nº linhas transcrições	626 linhas	714 linhas	940 linhas	934 linhas	838 linhas
Síntese de assuntos na ordem em que foram abordados	<ul style="list-style-type: none"> - Páscoa; - Atividades de Ashley; - Viagens; - Pronúncia gramática; - Custo de vida e bens de consumo; - Generalizações e estereótipos (fala dos cubanos; vestimentas de cariocas e paulistas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Carteira de habilitação; - Transportes e viagens; - Influência dos EUA na cultura brasileira; - LEs e mercado de trabalho; - Pronúncia, gramática e vocabulário; - Samba e salsa; - Serviço militar e guerras; - Imóveis; - Preços de produtos (Brasil e EUA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronúncia; - Shopping Centers - Apresentadora Xuxa; - Copa do Mundo - Cidades brasileiras (costumes e vestimentas em cidades praianas); - Vida noturna; - Direção e consumo de alcool; - Esportes; - Violência; - Preconceito; - Problemas sociais no Brasil; - Imigração; - Políticos; - Compras de brasileiros nos EUA 	<ul style="list-style-type: none"> - Policiamento no campus; - Classes sociais; - Universidades públicas e privadas; - Filmes como representação de cultura; - Transporte; - Continuação do TT; - Preços (Brasil e EUA); - Sotaques; - Atividades na universidade; - Espanhol fora do campus e inglês no campus; - Pronúncia 	<ul style="list-style-type: none"> - Viagem de Ashley a NY; - Samba e carnaval; - Benefícios do teletandem; - Pronúncia, gramática, sotaques; - Filmes e novelas; - Música e cantores; - Importância do inglês; - Trabalho nos EUA; - CD de Xuxa; - Gírias.

Quadro 22: Síntese das interações de teletandem entre Ashley e Orlando

A complexidade de temas e o modo como estes são desenvolvidos pelas duplas que realizam teletandem foi evidenciada por meio de uma análise na qual procurei dialogar com as relações translinguísticas percebidas no conjunto das interações. As implicações dessas discussões em termos de encaminhamentos para mediadores e pesquisadores do projeto teletandem em contexto institucional integrado e não-integrado (ARANHA & CAVALARI, 2014) são problematizadas na seção a seguir.

3.5. O lugar da cultura no teletandem

Nesta última seção do capítulo três, retomo as discussões realizadas e respondo às perguntas de pesquisa, iniciando pelas duas específicas e concluindo com a pergunta geral, destacada abaixo:

- *Que concepções de cultura podem ser depreendidas a partir das diferentes atividades realizadas pelos alunos no contexto teletandem institucional?*
- *De que modo a noção de cultura emerge na dinâmica das interações de teletandem?*
- ***Qual o lugar da cultura em um contexto de teletandem institucional envolvendo alunos de uma universidade brasileira e uma universidade estadunidense?***

A multiplicidade de concepções de cultura que podem ser depreendidas das diferentes atividades que compõem o contexto desta pesquisa advém, principalmente, do fato de que cultura é uma noção que, *a priori*, é (re)conhecida em quaisquer esferas da atividade humana. Tal multiplicidade revela-se, também, em qualquer recorte teórico que se estabeleça sobre esse conceito, como evidenciado no capítulo 2.

Ao serem questionados especificamente sobre “aspectos da cultura” destacados no fórum de discussão, os participantes desta pesquisa tiveram como ponto de referência aquilo que entendiam como cultura e o modo como essa questão estava sendo percebida na relação com os parceiros de teletandem. Nesse sentido, a finalidade explícita de colocar em questão a temática da cultura nas interações por meio do fórum de discussão, apesar dos limites apontados, foi crucial, na medida em que as respostas (re)velaram relações discursivas e recorrências temáticas (seção 3.2, quadros 13-18).

É possível depreender que a abordagem de cultura no fórum de discussão frequentemente parte da experiência individual para a coletiva, por meio da filiação a um grupo social, a uma nação (KRAMSCH, 1993, 1998). Isso se deve não apenas ao fato de que são compartilhadas experiências pessoais, atividades cotidianas e referências a produtos culturais (livros, filmes, comidas, bandas e cantores preferidos, por exemplo), mas também porque podem ser feitas generalizações a partir do modo como cada interagente interpreta o que o parceiro diz (LEVY, 2007). Tais generalizações podem ser percebidas tanto nas

atividades escritas (postagens do fórum de discussão; narrativas do portfólio e da avaliação final – seções 3.2 e 3.3) quanto na dinâmica das interações (seção 3.4).

Como constatamos no primeiro capítulo, embora a concepção de cultura no ensino de LE tenha se complexificado, não sendo mais relacionada apenas a fronteiras geográficas, que limitam a compreensão do conceito à ideia de nação (WELSCH, 1999; KRAMSCH, 2009b; 2010; 2011), observamos, no *corpus*, que esta ainda é uma referência bastante presente no contato intercultural promovido pelo teletandem. Isso foi observado não apenas entre os interagentes, mas também entre a pesquisadora e os alunos e as mediadoras da UB. A própria formulação das perguntas do fórum de discussão e a interpretação dos dados marcam bem a compreensão de cultura ainda relacionada à ideia de nação (cultura brasileira, cultura cubana, cultura estadunidense etc.). Esta é uma evidência de que, conforme constata Welsch (1999), pensar a cultura de uma perspectiva transcultural não implica uma “uniformização”, mas o reconhecimento de que há certa “flexibilização” de fronteiras, “permeabilização” de culturas no contato intercultural via teletandem.

Considerando o panorama de diferentes concepções que têm pautado o ensino de LE em abordagens de ensino, documentos oficiais e contextos mediados pela tecnologia (Capítulo 2), compreende-se que não é possível restringir uma noção tão complexa como cultura a apenas uma concepção. Mais do que isso, as análises dos dados evidenciaram que depreender concepções de cultura a partir de um *corpus* pode ser um ponto de partida para se problematizar esse conceito na relação entre dois sujeitos. Entendo aqui o próprio *corpus* como sujeito, no sentido de que ele é a voz de um indivíduo, um grupo social, uma cultura e(m) discurso. É nesse exercício de exotopia que se dá na relação da pesquisadora com o processo de pesquisa, o contexto no qual os dados foram gerados e, sobretudo, o olhar que se volta para os diferentes sujeitos do discurso, que essa tese se delineou.

Com relação às interações de teletandem, as análises das duplas focais evidenciaram que aquilo que é construído a partir das comparações entre “minhas atividades diárias e as suas”; “meu país e o seu”; “minha cultura e a sua” depende do modo como a dinâmica das interações se estabelece. De qualquer modo, aparecem vozes sociais que ecoam os discursos de imagens estereotipadas e ideias sedimentadas acerca da imagem do outro, que é (re)constituída na própria relação entre os sujeitos (seção 3.4). A análise das interações das duplas focais indica, ainda, que a relação entre elas, o modo como um responde ao outro, o

modo como cada sujeito se constitui em relação ao outro pela interação (papéis e vozes sociais) é a dimensão na qual emerge(m) a(s) cultura(s) em discurso.

Desse modo, a análise das interações das duplas não-focais, feita a partir de recorrências mencionadas no fórum de discussão (samba, música, Páscoa – seção 2.2.3) oferece condições de identificarmos parcialmente o modo como essas ideias são apresentadas, discutidas, confrontadas e/ou ratificadas. Afinal, é na dinâmica das interações de teletandem que a relação de tensão discursiva, não necessariamente percebida pelos envolvidos, fica evidenciada em uma análise que se dá dialogicamente, na dimensão translinguística, considerando a constituição dos sujeitos por meio da/na relação eu-outro.

Compreender o lugar da cultura no contexto de teletandem institucional integrado (ARANHA & CAVALARI, 2014) implica ter múltiplos olhares para os dados produzidos e considerar as diferentes naturezas que os compõem. Implica não incorrer na facilidade das generalizações e levar em conta as relações que se estabelecem entre dois sujeitos, que, pelo fato de serem sujeitos do discurso e só existirem enquanto discurso, representam duas culturas.

Cultura no teletandem, portanto, não pode estar somente associada à ideia de nação, ainda que, muitas vezes, este seja o ponto de partida. Afinal, se confrontarmos os dados por meio de uma perspectiva translinguística, teremos uma compreensão das vozes sociais e dos discursos que atravessam não apenas as diferentes formas de se entender a noção de cultura, mas também aquilo que é tratado nas interações por diferentes duplas de interagentes.

Cultura está no discurso; está na relação entre os interagentes; está nos objetivos das atividades propostas no TelEduc; está associada à ideia de nação, de práticas sociais, de produtos culturais. Tal multiplicidade evidenciada por esta pesquisa deve ser levada em conta para tratar da noção de cultura no teletandem: o que os mediadores de teletandem, os futuros professores de LE, os praticantes de teletandem, os pesquisadores brasileiros e estrangeiros podem desenvolver a partir dessa compreensão multifacetada e de suas implicações é um desafio para estudos futuros. Nesse sentido, esta tese apresentou um panorama das diferentes formas por meio das quais a noção de cultura está presente no teletandem institucional semi-integrado.

Cabe, agora, desenvolvermos um olhar mais atento para a dimensão discursiva não apenas das interações, mas de todas as atividades que formam o contexto de teletandem

institucional. Voltar o olhar de pesquisadores para a cultura como discurso e no discurso é estar na incompletude bakhtiniana dos sentidos atribuídos aos enunciados e depende, necessariamente, de diálogo entre outros sujeitos do discurso.

O lugar da cultura no teletandem é na relação entre o Eu, o(s) Outro(s), o tempo, o(s) espaço(s), o(s) propósito(s), enfim, é no encontro da multiplicidade de sentidos que constituem essa noção, simultaneamente, tão complexa e tão imanente à vida do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações acerca do percurso do trabalho: limitações e perspectivas futuras

Esta tese teve como objetivo central investigar o lugar da cultura no contexto de teletandem institucional entre uma universidade brasileira e uma universidade estadunidense.

Tendo em vista o caráter multifacetado da noção de cultura, o recorte teórico consistiu em explorar a relação existente entre cultura e ensino de LE. Inicialmente, foram apresentadas as concepções de cultura que permeiam diferentes abordagens de ensino e documentos oficiais da área (BRITO, 1999; LEFFA, 1988; TAVARES, 2006; NATIONAL STANDARDS, 1996; BRASIL, 1998; COUNCIL OF EUROPE, 2001). De modo mais específico, foram apresentadas as perspectivas que se desenvolveram à medida que novos contextos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias passaram a promover o contato intercultural *online* entre pessoas de diferentes partes do mundo (WELSCH, 1999; LEVY, 2005; KRAMSCH, 2009b; 2010; 2011).

A compreensão de cultura como algo menos fixo e estável, pensada como transculturalidade (WELSCH, 1999), por meio das permeabilizações de fronteiras, constituiu-se como um dos eixos do projeto *Teletandem e transculturalidade* (TELLES, 2011). Neste trabalho, a noção discutida por Welsch foi associada ao princípio educacional da *terceiridade*, postulado por Kramsch (2009a), em um mundo plurilíngue e pluricultural.

A aprendizagem (tele)colaborativa de línguas e as trocas culturais em ambientes mediados pela tecnologia, como o teletandem, oferecem a oportunidade de se praticar a língua-alvo de maneira autêntica e síncrona (TELLES & VASSALLO, 2006). Diferentemente do ensino de tradicional de LE, no qual, eventualmente, se pretende “ensinar cultura” aos alunos, nas sessões de teletandem, as interpretações sobre a própria cultura e/ou a cultura do parceiro são dinamicamente construídas no jogo da interação. Nesse sentido, tendo em vista que o contexto teletandem traz em seu bojo a língua em movimento, entendida como *organismo vivo*, inseparável de seu conteúdo ideológico (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004), esta tese propôs uma análise das interações de teletandem sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2010).

No primeiro capítulo da tese, foi apresentado o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu. Foram destacadas as características das atividades envolvidas na modalidade de Teletandem Institucional Integrado (ARANHA & CAVALARI, 2014) na universidade

estadunidense e não-integrado na universidade brasileira. Um dos maiores desafios encontrados ao longo da pesquisa estava relacionado à diversidade do *corpus*, sobretudo no que se refere às interações em teletandem. Indubitavelmente trata-se de um material cujas possibilidades de análise ultrapassam muito os limites impostos pelo recorte metodológico de se compreender a dimensão cultural em um contexto de teletandem institucional, abrangendo, assim, todas as atividades nele previstas.

Desse modo, o embasamento teórico acerca das concepções de cultura que têm pautado o ensino de LE (Capítulo 2) constituiu o horizonte interpretativo da análise das postagens do fórum de discussão. Como vimos, nessa atividade foi solicitado aos alunos que destacassem os aspectos da própria cultura e da cultura do parceiro que estavam sendo tratados nas interações de teletandem (seção 3.2). Paralelamente, foram mapeados os aspectos de cultura identificados nas narrativas dos portfólios individuais dos alunos (seção 3.3). As diferenças contextuais entre as modalidades de teletandem integrada e não-integrada (ARANHA & CAVALARI, 2014) no âmbito da pesquisa foram evidenciadas, sobretudo, na quantidade de material de natureza escrita produzido pelos alunos da UE e da UB (seção 1.3).

Com relação às gravações das interações, a multiplicidade de temas e o modo como eram abordados pelas duplas revelaram dinâmicas muito diferentes que se constituíam de modo particular entre cada uma delas. Assim, a etapa inicial de análise dos vídeos, que teve como foco identificar discussões de temas relacionados à noção de cultura, evidenciou que a *relação* entre cada parceria era o que constituía o aspecto mais desafiador para a investigação do como a noção de cultura emerge nas interações.

Todo o processo de coleta, organização e análise dos dados se constituiu como um aprendizado em termos de diálogo entre perspectiva teórica e *corpus*. Análise e apropriação de teorias desenvolveram-se simultaneamente no percurso de doutoramento da pesquisadora em um processo de interpretação dos próprios papéis sociais que assumiu: professora dos alunos da UE, mediadora de teletandem e autora desta tese.

Desse modo, a análise das interações das duas duplas focais, com ênfase na dinâmica das interações, evidencia que a produção de sentidos e as possibilidades de interpretação do modo como a cultura emerge nas interações estão na relação entre o pesquisador e o *corpus*, no exercício de exotopia, no qual, retomando as palavras de Bakhtin (2006, p. 366), “Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela

procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido.”

Nesse sentido, as limitações do recorte metodológico de se investigar o lugar da cultura no contexto institucional de teletandem, apresentando uma perspectiva de todas as atividades envolvidas, corroboraram que os dados coletados, que já eram muitos, multiplicavam-se ainda mais na dinâmica de interações entre cada uma das duplas. Desse modo, investigar o lugar da cultura no teletandem institucional semi-integrado implica reconhecer, primeiro, que os sujeitos se constituem na relação eu-outro e que cada atividade, cada propósito, cada dimensão espaço-temporal é irrepetível.

Pensar o lugar da cultura no teletandem institucional implica pensar na dimensão pedagógica da utilização das interações em teletandem no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e de língua materna na atualidade. Implica discutir concepções de *língua* e problematizar o papel de um contexto no qual o contato intercultural *online* promove mais do que a oportunidade de se praticar uma língua. O mediador de teletandem tem um papel crucial na medida em que, por meio das trocas entre os envolvidos, discute discursos estereotipados, imagens construídas discursivamente, por vezes, preconceituosas entre os interagentes. Nesse sentido, a perspectiva discursiva de análise de dados traz contribuições para transcendermos a dimensão da estrutura da língua e colocarmos em questão uma noção de cultura que emerge no discurso.

As trocas interativas entre pessoas de nacionalidades, culturas e experiências diferentes, proporcionadas pela comunicação *online* e intercultural em teletandem engendram muitas possibilidades de se compreender a cultura em suas várias dimensões. Esse processo dinâmico e complexo requer que os envolvidos no contexto de teletandem – interagentes, professores-mediadores e pesquisadores – estejam atentos a tais fenômenos que permitem aos alunos a possibilidade de aprender língua(s) e cultura(s) de modo colaborativo.

Uma das conclusões que podem ser pensadas acerca da prática de teletandem é a de que não é possível esperar o desenvolvimento de uma competência intercultural nos alunos que praticam teletandem se essa questão não for aprofundada em termos de formação do professor, no caso dos alunos de Letras, os quais são maioria no lado brasileiro.

No entanto, o curso de Letras cujos alunos participaram desta pesquisa ainda carece de uma reflexão mais integrada ao currículo acerca das implicações do contato intercultural promovido por meio das parcerias de teletandem. Nesse sentido, o teletandem poderia ter, na própria configuração dos cursos de línguas e prática de ensino, um maior espaço e passar, por exemplo, à modalidade integrada. Sabemos, no entanto, das dificuldades relacionadas às diferenças de fuso horário e ao fato de que as instituições estrangeiras não contam com a estrutura logística e pedagógica que a universidade brasileira tem para a realização do teletandem institucional não-integrado.

Ainda assim, o papel do teletandem como espaço de formação poderia (deveria) ser pensado de modo mais contundente para os futuros professores e incluir, por exemplo, um aprofundamento sobre a dimensão cultural em projetos de telecolaboração e reflexões sobre teorias e práticas acerca da noção de cultura e discurso. Em um contexto no qual ainda é raro o contato com falantes nativos ou mais proficientes na língua-alvo, sobretudo pelas escassas possibilidades de os alunos fazerem uma imersão real em países estrangeiros por meio de programas de intercâmbio, o teletandem desempenha um fundamental papel político-social, assim como pedagógico, para essas pessoas.

Embora o curso de Letras da UB não tenha sido o foco de discussão deste trabalho, o percurso desenvolvido ao longo da pesquisa e as implicações pedagógicas de seus resultados parecem retomar uma problematização acerca de sua reestruturação, já sinalizada na pesquisa de mestrado (ZAKIR, 2008). Se naquele trabalho ficou demonstrada a necessidade de se promoverem atividades possibilitadoras de uma mediação mais efetiva entre teoria e prática na formação dos futuros professores, o presente estudo aponta para uma proposta de ensino de LE no curso de Letras que se volte mais à realidade atual, com o uso teórico e culturalmente informado de tecnologia nas aulas. Desse modo, o teletandem e outras possíveis formas de telecolaboração passariam a ocupar um lugar senão central, ao menos de maior destaque na formação desses professores no contexto da UB.

É preciso considerar, ainda, que o teletandem tende a se expandir para outros cursos, além do de Letras. Criar redes de comunicação entre diferentes instituições para finalidades de aprendizagem já é uma realidade no mundo globalizado. Desse modo, apesar de os resultados desta tese se voltarem para o contexto de formação de professores, é possível desencadear reflexões também para outros cenários. Afinal, os agentes desses contatos

interculturais cada vez mais frequentes poderão prover suas próprias perspectivas aos respectivos parceiros. Tais perspectivas, como vimos, concernem a um discurso coconstruído da realidade tratada nas interações de teletandem.

Retomando a narrativa que deu início à problematização que deflagrou o desenvolvimento desta pesquisa, esta tese tem, para mim, o significado da própria noção de terceiridade, tal como a postula o dialogismo bakhtiniano. Sua realização encontra-se no terceiro espaço da enunciação entre mim e os muitos *outros* com quem tenho trilhado esse percurso e que têm me constituído como sujeito.

Esta tese é o encontro, o diálogo, o exercício de exotopia desenvolvido por uma multiplicidade de vozes que emergiram no processo de escrita: as vozes da bolsista que, em 2009, saiu do Brasil pela primeira vez para dar aulas em uma universidade estadunidense e de lá voltou, em 2010, com uma questão de pesquisa que seria respondida exatamente cinco anos depois; as vozes da doutoranda que voltou à mesma universidade em 2012 para mediar a prática de teletandem e fazer parte do contexto de produção do material que possibilitaria o desenvolvimento da pesquisa.

Nesta tese, encontram-se as vozes da pesquisadora que, ao analisar esse longo percurso, conclui que colocar a própria voz no trabalho é um passo que, assim como a constituição do sujeito, não existe sem o *outro*. Finalizo, assim, um trabalho no qual o *eu* não é entendido como a primeira pessoa do singular da gramática tradicional, mas como o encontro das vozes sociais que constituem cada sujeito do discurso. Esta tese é, para mim, uma experiência literal de encontro com as várias possibilidades de se entender que “Cultura não é o que entra pelos olhos e ouvidos, mas o que modifica o jeito de olhar e ouvir.”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, n. 2, p. 43-52, 1994.

ALREAD, G.; BYRAM, M. Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), p. 339-352, 2002.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-113.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

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.

ARAÚJO, N. R. P. *Formação de parcerias de teletandem: Da organização ao sistema de atividades*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

BAKHTIN, M. *The Dialogic Imagination*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013b.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 25-36.

BHABHA, H. K. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

_____. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. 2008. 357 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

BELZ, J. A. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p.2-5, 2003. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol7num2/speced.html>>. Acesso em: 25/05/2011.

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, SP: Pontes, 2010, p. 89-104.

BRAGAGNOLLO, R. M. *Os textos escritos no contexto teletandem institucional-integrado: uma proposta de trabalho com gêneros textuais*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, mimeo.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 79-98.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, 1996, p. 9-22.

_____. Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Orgs.). *Aprendizagem Autônoma de línguas em Tandem*. Coimbra: Colibri, 2002, p. 15-26.

BRAMMERTS, H. et al. Aconselhamento individual em diferentes contextos Tandem. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Orgs.). *Aprendizagem Autônoma de línguas em Tandem*. Coimbra: Colibri, 2002, p. 81-88.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 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, p. 110-120.

BONFIM, M. V. *A autonomia no context teletandem institucional integrado*. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

BRITO, I. A. *Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro*. 1999. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. 250 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

_____. *Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem: contribuições para a formação de professores*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

BROCCO, A. S.; BAPTISTA, J. B. A cultura brasileira sob a ótica de interagentes no teletandem. *the ESPECIALIST*, v. 35, n. 2, p. 202-228, 2014.

BUVOLINI, P. C. *Pertencer e deslocar virtualmente: identidades nacionais no teletandem*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, mimeo.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matter, 1997.

BYRAM, M. Assesing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, v. 6, n. 18, p. 8-13, 2000. Disponível em: <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>>. Acesso em: 27 junho 2014.

CANDIDO, J. *Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

CANNALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27.

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.

COSTA, L. M. G. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem*. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>. Acesso em: 13 outubro 2013.

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CZIKO, G. Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century. *CALICO Journal*, v. 22, n. 1, p. 25-39, 2004. Disponível em: <<https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=172>>. Acesso em: 24 abril 2013.

CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology* 7, 1, p. 15-27, 2003.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. *Researching online foreign language interaction and exchange: theories, methods and challenges*. Peter Lang Publishing. (Telecollaboration in Education Volume 3), 2012.

ELSTERMANN, A. K. *Vom Präsenztandem der 1960er Jahre zum internetgestützten Teletandem des FASK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim und der Universidades Estadual Paulista in Assis, Brasilien*. 2007. Johannes Gutenberg Universität Mainz, 2007. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/ELSTERMANN_AK.pdf>. Acesso em: 18 junho 2014.

_____. *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Advising in Teletandem*. Mimeo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada em elaboração) – Fakultät für Philologie, Ruhr-Universität Bochum, Bochum, mimeo.

ESS, C. When the solution becomes the problem: Cultures and individuals as obstacles to online learning. In GOODFELLOW, R.; LAMY, M.N. *Learning Cultures in Online Education*. London: Continuum International Publishing, 2009.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Paulo: Claraluz, 2008.

FIGUEIREDO, C. J. Interação e diálogo no “terceiro lugar”: a formação da esfera de interculturalidade em aulas de inglês como L2/LE. *Signótica*, v. 22, n. 2, p. 231-255, jul./dez. 2010.

_____. O falante nativo de inglês *versus* o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 161-193.

_____. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis*. Volume 2. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 33-48.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-163, 2º sem. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/236/showToc>>. Acesso em: 02 setembro 2011.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 295-314.

FUNO, L. B. A. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

_____. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

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.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey, 1988.

GREENALL, S. *The greening of English developing social-cultural awareness*. Palestra ministrada na 4ª Conferência Internacional LAURELS, Recife, julho, 1995.

GOODFELLOW, R.; LAMY, M. N. *Learning Cultures in Online Education*. London: Continuum International Publishing, 2009.

GUEST, M. A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, v. 56, n. 2, p. 154-161, 2002.

HINKEL, E. When in Rome: Evaluations of L2 pragmalinguistic behaviours. *Journal of Pragmatics*, 26, 1996, p. 51-70.

HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his World*. London: Routledge, 1990.

HYMES D.H. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1972, p. 05-26.

KAMI, C. M. C. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

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.

_____. Third Culture and Language Education. In: WEI, L.; COOK, V. (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics: Volume One Language Teaching and Learning*. London: Continuum International Publishing Group, 2009a. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>>. Acesso em: 17 fevereiro 2014.

_____. 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, p. 354-367, 2011. 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*. London and New York: Routledge, 2002, p. 83-100.

KRAMSCH, C.; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014, p. 211-225.

KUMARAVADIVELU, B. *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven (EUA): Yale University Press, 2008.

LANTOLF, J. P. Second Language Learning as a mediated process. *Language and Teaching*, 33, p. 79-96, 2000.

_____. Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In: VAN ESCH, K.; ST. JOHN, O. (Eds.). *New insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEONE, P. Content Domain and Language Competence in Computer-mediated Conversation for Learning. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, v. 6, n. 2, p. 131-153, 2012.

_____. Focus on form durante conversazioni esolingui via computer. In: DE MEO, A. et al. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Bologna: AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata, 2014, p. 169-187.

LESSARD-CLOUSTON, M. Towards an understanding of culture in L2/FL education. *K.G. Studies in English*, 25, p. 131-150, 1997.

LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, p. 104-127, 2007. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol11num2/levy/>>. Acesso em: 13 julho 2011.

LIMA, S. S. *Teletandem Brasil: conflitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas no meio virtual e suas abordagens*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

LO BIANCO, J., & CROZET, C. (Eds.). *Teaching invisible culture: Classroom practice and theory*. Melbourne: Language Australia Ltd, 2003.

LUVIZARI-MURAD, L.H. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade*. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

LUZ, E. B. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

_____. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso*. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MESSIAS, R. A. L. *Teletandem e Formação de Professores: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/espanhol*, mimeo.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.

NATIONAL STANDARDS in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st Century. New York: Allen Press, 1996.

O'DOWD, R. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York: Routledge, 2011, p. 342-358.

PAULA, L. de. *O SLA Funk de Fernanda Abreu*. 2007. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

_____. *Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso*. *Revista de Estudos da*

Linguagem, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

RODRIGUES, D. G. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. Pequeno dicionário de Tandem. *Teletandem News*, ano 1, n. 02, p. 6-11, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. *Gerenciamento de estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SANTOS, G. R. *As características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem à distância (português e espanhol)*. 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, K. A. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”*: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências. 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

SILVA-OYAMA, A. C. *A Teoria da complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem*. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

SILVERMAN, D. Writing a Research Proposal. In: _____. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd., 2000, p. 113-118.

SOBRAL, A. Ético e estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-121.

_____. A arquitetônica de Luna Clara e Apolo Onze: uma reflexão

metalinguística. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 220-240, jul./dez. 2013.

SOUZA, M. G. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 2012. 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*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, mimeo.

TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). *Língua, cultura e ensino*. Maceió: Edufal, 2006.

TELLES, J.A. *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.

_____. (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

_____. Teletandem and Performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

_____. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

TELLES, J. A.; FERREIRA, M. J. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE. *Horizontes em Linguística Aplicada*, Vol. 9, issue 2, p. 79-104, 2011.

TELLES, J. A.; ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *Delta – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, no prelo.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, e Università Ca'Foscari, Venezia, 2010.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. v. 3. Madrid: Apredizaje/Visor, 1995.

VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. V, n. XVII, Abr-Jun 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>>. Acesso em: 4 maio 2013.

VOLOCHINOV, V. (BAKHTIN, M. M.). *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, mimeo.

WELSCH, W. Transculturality: the puzzling form of cultures today. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. In: FEATHERSTONE, M. & LASH, S. London: Sage, p. 194-213, 1999.

ZAKIR, M. A. *Representações de professores de língua portuguesa em formação acerca da profissão docente: mediações entre teoria e prática*. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

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.

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de formulário de consentimento de uso dos dados

Nome da Universidade

Termo de consentimento livre e esclarecido

Gravação em áudio e vídeo de 10 sessões on-line no laboratório de línguas, da (nome da universidade), com aproximadamente 14 estudantes

(a turma do curso na primavera de 2012) com o propósito de pesquisar a aprendizagem de línguas estrangeiras on-line. Os estudantes irão interagir com seus parceiros brasileiros – estudantes da (nome da universidade)

A seguinte informação descreve a pesquisa na qual você está sendo solicitado a participar. Por favor, leia a informação cuidadosamente. No final você assinará caso concordar em participar.

Objetivo da pesquisa:

Você está sendo solicitado para participar nesta pesquisa. Os objetivos desta pesquisa são: gravar as interações on-line, e analisar os dados com uma concentração nas interações de gênero nas parcerias de estudantes americanos/as e brasileiros/as aprendendo e ensinando suas respectivas línguas on-line via skype.

Procedimentos:

Os participantes serão gravados (áudio e vídeo) durante 10 sessões (50 minutos cada) durante a primavera de 2012. As sessões acontecerão às segundas e quartas-feiras durante a aula do curso, quando os estudantes têm sessões de TELETANDEM. Os dois laboratórios: (nomes das universidades) estarão envolvidos. O número de alunos participantes será de aproximadamente 15 em (nome da universidade) e 15 na (nome da universidade). Vários tópicos serão discutidos durante as sessões incluindo papéis de gênero. A interação entre americanos/as e brasileiros/as será observada principalmente no que se refere às interações das diferentes combinações de gênero. Os participantes responderão um questionário no final das gravações relatando as impressões sobre as parcerias e os assuntos discutidos.

Riscos e Desconfortos:

Não haverá riscos para os participantes. Os nomes e identidades serão omitidos e mudados na pesquisa escrita. Você pode decidir não responder a uma pergunta do questionário se não quiser. Se você se sentir desconfortável com respeito ao vídeo, ele pode ser desligado se você quiser.

Benefícios:

O benefício que você vai obter será uma contribuição para o estudo e a pesquisa do ensino/aprendizagem de línguas on-line, o qual é a nova modalidade de aprender idiomas no século 21.

Confidencialidade: A confidencialidade das gravações será mantida sob a responsabilidade do pesquisador. O pesquisador será a única pessoa que terá acesso aos dados gravados e aos pseudônimos da pesquisa escrita. **As gravações serão mantidas até que o final da pesquisa escrita**

for concluída.

Gravação em áudio e vídeo de 10 sessões on-line no laboratório de línguas da (nome da universidade), com aproximadamente 14 estudantes

(a turma do curso na primavera de 2012) com o propósito de pesquisar a aprendizagem de línguas estrangeiras on-line. Os estudantes irão interagir com seus parceiros brasileiros – estudantes da (nome da universidade).

Assinando este termo de consentimento, você autoriza os pesquisadores a terem acesso à sua informação quando for necessário de acordo com os objetivos da pesquisa.

Custos: Não haverá custos relacionados com a sua participação na pesquisa

Direito de declinar: A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Você pode recusar e decidir não participar nesta pesquisa em qualquer momento durante a pesquisa.

Se você for funcionário ou estudante na (nome da universidade), seu desejo de não participar nesta pesquisa não vai afetar negativamente o seu status de funcionário ou as suas notas na (nome da universidade).

CONTATO:

Nome do responsável (e-mail do responsável) responderá quaisquer perguntas que você tiver relacionadas aos objetivos, procedimentos e resultados deste projeto. Se você tiver alguma pergunta sobre os seus direitos como sujeito envolvido na pesquisa, contate o escritório de "Human Subjects Research office, na (nome da universidade), (telephone da universidade).

Acordo do participante:

Eu li a informação neste termo de consentimento e estou de acordo em participar nesta pesquisa. Já tive a oportunidade de fazer as perguntas pertinentes sobre a pesquisa e elas foram respondidas. Eu tenho o direito de ter uma cópia deste formulário depois de lido e assinado

Assinatura do participante

Data

Assinatura do responsável pelo consentimento

Data

**Anexo 2 – Descritores de proficiência QECR
(VILAÇA, 2006)**

Escala Global

UTILIZADOR EXPERIENTE	C2	É capaz de compreender sem esforço praticamente tudo o que lê ou ouve. É capaz de reconstituir factos e argumentos de fontes diversas, escritas e orais, resumindo-as de forma coerente. É capaz de se exprimir de forma espontânea, fluente e precisa e de distinguir pequenas diferenças de sentido relacionadas com assuntos complexos.
UTILIZADOR EXPERIENTE	C1	É capaz de compreender uma vasta gama de textos longos e complexos, assim como detectar significações implícitas. É capaz de exprimir-se de forma espontânea e fluente sem, aparentemente, ter de procurar as palavras. É capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou académica. É capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso
UTILIZADOR INDEPENDENTE	B2	É capaz de compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstractos num texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. É capaz de comunicar com uma grande espontaneidade que permita uma conversa com um falante nativo, não se detectando tensão em nenhum dos falantes. É capaz de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão actual e discutir sobre as vantagens e as desvantagens de diferentes argumentos.
UTILIZADOR INDEPENDENTE	B1	É capaz de compreender os pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara, tratando-se de aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempos livres, etc. É capaz de participar na maior parte das situações que podem ocorrer em viagem, numa região onde a língua alvo é falada. É capaz de organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, em diferentes domínios de interesse. É capaz de relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projecto ou de uma ideia.
UTILIZADOR ELEMENTAR	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e directas sobre assuntos e actividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas.
UTILIZADOR ELEMENTAR	A1	É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.

Tradução oficial portuguesa (Quadro Europeu Comum de Referência – Conselho da Europa).

Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>>

Acesso em: 04 abril 2014.

Anexo 3 – Programa do curso de Português da UE

NOME DO CURSO – horário (local) INTERMEDIATE PORTUGUESE I

Primavera de 2012

Informações sobre o professor

TEXTO OBRIGATÓRIO:

Crônicas Brasileiras: Nova Fase. Eds. Richard A. Preto-Rodas, Alfred Hower and Charles A. Perrone. Gainesville: Florida U P, 1994. ISBN: 9780813012469. Preço: \$29.95

TEXTOS SUGERIDOS:

501 Portuguese Verbs. Nitti, John J. & Michael Ferreira. N.Y.: Barron's, 1995. ISBN-13: 9780764129162. Preço: \$ 18.99

Dicionário da sua escolha (Preferem-se Michaelis, Melhoramentos, ou Aurélio).

Course name (Third- and Fourth-Semester Portuguese) are designed to enhance the intermediate student's communication skills in the Portuguese language. Grammar lessons will emphasize adverbial clauses, the subjunctive mood, and the uses of the personal infinitive, although attention will be devoted to other concepts as well.

Vocabulary-building will constitute an essential element of this course. In addition, refining writing skills will be the primary goal of the three compositions assigned throughout the course. Nine "crônicas," or short, usually humorous, reading selections / cultural vignettes, will be used to practice reading comprehension and to refine pronunciation.

Conversational skills will be developed with far greater depth than in previous semesters of Portuguese, especially due to the teletandem sessions. In accordance with this aim, each student will also be required to prepare and give two oral presentations based on topics assigned and chosen in consultation with the instructor.

There is an integral Internet component in this course ("Surfe da semana"). Every week a student will "surf" for information on cultural, historic, economic, political, and social dimensions of the Lusophone (Portuguese-speaking) world. The student will briefly present the topic (for around 5 minutes) and propose a related question for class debate.

While not mandatory, it is highly recommended that students supplement their conversational and listening skills by attending, as regularly as possible, the "Bate-Papo," the Portuguese conversational sessions. Further information, including the dates and times of this important event, will be announced during the second week of classes. Regular attendance will earn extra credit points, to be added to the final course grade.

NOTAS:

A nota final do curso será calculada da seguinte maneira:

3 Composições e 3 Revisões	15%
Provas (2)	20%
Apresentações Oraís	15%
Participação e Deveres do Teletandem	15%
Exame Parcial	15%
Exame Final	20%

NOTAS

98-100	A+	88-89	B+	78-79	C+	68-69	D+
93-97	A	83-87	B	73-77	C	60-67	D
90-92	A-	80-82	B-	70-72	C-	0-59	F

HONOR CODE: The Honor Code, as adopted and approved by the Honor Council, will be strictly upheld in this class. Students who violate it are subject to severe disciplinary action by instructor and / or the Honor Council.

COMPOSIÇÕES: Cada aluno escreverá **três** redações ao longo do semestre, sobre temas anunciados com uma semana de antecedência. Depois de os alunos entregarem as primeiras versões das composições, o instrutor marcará os erros e os problemas específicos, devolvendo a redação ao aluno para ser re-escrita e corrigida em casa. A nota de cada redação será a média das duas versões.

PROVAS: Todos os conteúdos estudados serão avaliados nas provas. Haverá **duas** provas de aproximadamente meia hora. A média das **duas** notas constituirá 20% da nota final. Por esse motivo, **as provas e os exames têm que ser feitos – obrigatoriamente – na hora marcada no programa do curso. Não existem “make-ups” neste curso.**

PARTICIPAÇÃO: Todas as semanas serão marcados temas para conversação, vários tipos de exercícios e leituras para acompanhar as visitas feitas à internet e as crônicas lidas em casa. Assim, o instrutor anunciará durante cada aula as páginas do livro e os outros trabalhos que os alunos deverão preparar para a próxima sessão. O dever de casa será corrigido durante a aula e / ou recolhido pelo professor. Exige-se a participação ativa de cada membro da turma.

FREQUÊNCIA: É preciso a cooperação e a participação de todos os membros da turma e, por isso, **a presença em aula é obrigatória.** No caso em que o aluno precisar faltar a uma aula, deverá informar ao instrutor **previamente** para que a falta seja justificada. A cada três faltas não justificadas, a nota final será subtraída em um nível (Ex.: de A+ para A; de A para A- e assim sucessivamente). **Chegar atrasado mais de três vezes ao longo do semestre vai equivaler a uma ausência não desculpada.**

DEVERES ENTREGUES COM ATRASO: Para cada dia de atraso, a nota será diminuída por 0.5 (por exemplo, um aluno que entrega um trabalho com dois dias de atraso, tem sua nota diminuída em um ponto (de 9.0 para 8.0; de 7.5 para 6.5).

TELETANDEM: A participação nas interações online com os alunos brasileiros é obrigatória. Depois de cada sessão, os alunos farão um curto relatório sobre a interação no portal da (nome da Universidade) TELEDUC, seguindo um roteiro a ser entregue oportunamente. Eventualmente serão propostas discussões em fóruns virtuais com participação obrigatória dos alunos.

Para cada falta na interação de teletandem, será descontado um ponto da respectiva nota. Se o aluno brasileiro tiver disponibilidade, a interação poderá ser reposta em outro horário e a nota não será descontada.

PROGRAMA DO CURSO

18 jan	Informações gerais/ Revisão gramatical (presente do indicativo)
20 jan	Revisão e gramática (verbos irregulares / pretérito perfeito do indicativo)
23 jan	Crônica 34, pp. 213-16 (<i>Um gênero brasileiro: a crônica</i> , de Paulo Ronai)
25 jan	Crônica 6, pp. 26-8 (<i>Tempo Perdido</i> , de Luis Martins)
27 jan	Surfe da semana/ Crônica 6 – cont./ Gramática (presente do subjuntivo)
30 jan	Gramática – cont.
01 fev	Prova I
03 fev	Surfe da semana/ Correção da prova e gramática (imperfeito do subjuntivo)
06 fev	Entrega da Composição I (<u>descrição de lugar</u>)/ Gramática - cont.
08 fev	Crônica 9, pp. 42-4 (<i>Os jornais</i> , de Rubem Braga)/ Gramática cont.
10 fev	Filme (obrigatório) Se eu fosse você 2
13 fev	Filme (obrigatório) – cont.
15 fev	Crônica 16, pp. 80-2 (<i>Quando se falava o economês</i> , de Lindolfo Paoliello)
17 fev	Apresentações Oraís I: Reportagens jornalísticas

20 fev	Crônica 14, pp. 68-71 (<i>A companheira de viagem</i> , de Fernando Sabino)/ Gramática (revisão – presente e imperfeito do subjuntivo)
22 fev	PROVA II
24 fev	Surfe da semana/ Correção da prova/ Gramática (mais revisão)
27 fev	Entrega da composição 2 (<u>narração de evento</u> , com uso de presente e imperfeito do subjuntivo)/ Crônica 17, pp. 86-8 e poemas, pp. 91-2. (<i>Brasileiro, o homem do amanhã</i> , de Paulo Mendes Campos)
29 fev	Gramática (futuro do subjuntivo)
02 mar	Surfe da semana/ Revisão para o exame parcial
05 mar	Exame parcial
07 mar	Gramática (infinitivo pessoal)
09 mar	Surfe da semana/ Entrega da composição 3 (<u>planos para o futuro</u> , com uso do futuro do subjuntivo)/ Crônica 26, pp.147-9 (<i>O flagelo do vestibular</i> , de Luis Fernando Veríssimo)
10-18 mar	Spring Break
19 mar	Teletandem (sessão 1)
21 mar	Teletandem (sessão 2)
23 mar	Surfe da semana/ Crônica <i>O lixo</i> , de Luis Fernando Veríssimo/ Gramática (infinitivo pessoal)
26 mar	Teletandem (sessão 3)
28 mar	Teletandem (sessão 4)
30 mar	Apresentações Oraís II: Orixás do Candomblé
02 abr	Teletandem (sessão 5)
04 abr	Revisão gramatical (subjuntivo e infinitivo pessoal)
06 abr	Surfe da semana/ Filme II (obrigatório): O povo brasileiro – a matriz afro , de Darcy Ribeiro
09 abr	Teletandem (sessão 6)
11 abr	Teletandem (sessão 7)
13 abr	Surfe da semana/ Crônica <i>A copa de 50</i> , de Luis Fernando Veríssimo
16 abr	Teletandem (sessão 8)
18 abr	Teletandem (sessão 9)
20 abr	Surfe da semana/ Crônica <i>O nono e o nino</i> , de Luis Fernando Veríssimo/
23 abr	Teletandem (sessão 10)
25 abr	Revisão e mediação sobre as sessões de teletandem
27 abr	Revisão e preparação para o exame final
02 mai	Exame Final

Anexo 4 – Postagem da mediadora brasileira para a terceira pergunta do forum de discussão

Dear students, considering your contributions to this forum, I suggest that now we think about the concept of culture itself. So, to guide our reflection from this point, let's try to reflect about our conception, or misconception about what culture is or isn't, considering the following excerpt from Welsch (1999):

“As is well known, the traditional concept of single cultures was paradigmatically and most influentially developed in the late 18th century by Johann Gottfried Herder, especially in his *Ideas on the Philosophy of the History of Mankind*. Many among us still believe this concept to be valid. The concept is characterized by three elements: by social homogenization, ethnic consolidation and intercultural delimitation. Firstly, every culture is supposed to mould the whole life of the people concerned and of its individuals, making every act and every object an unmistakable instance of precisely this culture. The concept is unificatory. Secondly, culture is always to be the "culture of a folk", representing, as Herder said, "the flower" of a folk's existence (Herder, 1966: 394 [13, VII]). The concept is folk-bound. Thirdly, a decided delimitation towards the outside ensues: Every culture is, as the culture of one folk, to be distinguished and to remain separated from other folks' cultures. The concept is separatory. All three elements of this traditional concept have become untenable today. First: Modern societies are differentiated within themselves to such a high degree that uniformity is no longer constitutive to, or achievable for them (and there are reasonable doubts as to whether it ever has been historically). T.S. Eliot's Neo-Herderian statement from 1948, that culture is "the whole way of life of a people, from birth to the grave, from morning to night and even in sleep" (Eliot, 1948: 31), has today become an obviously ideological decree. Modern societies are multicultural in themselves, encompassing a multitude of varying ways of life and lifestyles. There are vertical differences in society: the culture of a working-quarter, a well-to-do residential district, and that of the alternative scene, for example, hardly exhibit any common denominator. And there are horizontal divisions: gender divisions, differences between male and female, or between straight and lesbian and gay can constitute quite different cultural patterns and life forms. - So already with respect to this first point, the traditional concept of culture proves to be factually inadequate: it cannot cope with the inner complexity of modern cultures.”

So, what do you think about Welsch's position about culture? How do you think the theme is being negotiated in your teletandem sessions?

P.S.: You can find the whole text in “Leituras”

Anexo 5 – Transcrições e sínteses das interações em teletandem

As transcrições das interações em documentos do Word e as planilhas de organização dos dados do TelEduc e das sessões de teletandem poderão ser disponibilizadas para consulta mediante solicitação à pesquisadora.

Apêndice 1 – Modelo de ficha informativa preenchida pelos alunos da UE

NOME DA UNIVERSIDADE
Nome do Departamento e do curso
Semestre e ano – Nome do Professor

Name: _____

Date and place of birth: _____

Address: _____

Telephone number: _____

Course: _____ Year: _____

Which language(s) can you speak? _____

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 25/06/2015.

Maisa de Alcântara Zakir