



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

U n e s p U n i v e r s i d a d e J ú l i o d e M e s q u i t a F i l h o

DENIZE GIZELE RODRIGUES

A ARTICULAÇÃO LÍNGUA-CULTURA NA COCONSTRUÇÃO DA
COMPETÊNCIA INTERCULTURAL EM UMA PARCERIA DE
TELETANDEM (PORTUGUÊS/ ESPANHOL)

São José do Rio Preto
2013

DENIZE GIZELE RODRIGUES

A ARTICULAÇÃO LÍNGUA-CULTURA NA COCONSTRUÇÃO DA
COMPETÊNCIA INTERCULTURAL EM UMA PARCERIA DE
TELETANDEM (PORTUGUÊS/ ESPANHOL)

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Aranha



São José do Rio Preto

2013

Rodrigues, Denize Gizele.

A articulação língua-cultura na construção da competência intercultural em uma parceria de teletandem (Português/Espanhol) / Denize Gizele Rodrigues. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2013. 187 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Co-orientador: Solange Aranha

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Línguas - Estudo e ensino. 3. Interlíngua (Aprendizagem de línguas) 4. Ensino a distância. 5. Inovações tecnológicas. I. Benedetti, Ana Mariza. II. Aranha, Solange. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. IV. Título.

CDU - 81'33

DENIZE GIZELE RODRIGUES

A ARTICULAÇÃO LÍNGUA-CULTURA NA COCONSTRUÇÃO DA
COMPETÊNCIA INTERCULTURAL EM UMA PARCERIA DE
TELETANDEM (PORTUGUÊS/ ESPANHOL)

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus de São José do Rio Preto. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Aranha

BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti - Orientadora
UNESP/ IBILCE– Campus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons
USP/ FFLCH – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP/ IBILCE – Campus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 25 de janeiro de 2013.

Aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mostrar-me sempre novos caminhos;

Aos meus pais, José Luis e Maria Teresa, pela presença constante desde os primeiros anos da escola;

Ao meu marido Cristiano, que sempre esteve ao meu lado, sendo compreensível nos vários momentos em que não pude dar a atenção merecida;

À Professora Ana Mariza Benedetti, pela oportunidade dada em 2006 de conhecer o Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* e, a partir disso, de maneira colaborativa, auxiliar-me a ser uma pesquisadora, uma pessoa e uma aprendiz mais autônoma;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo valioso apoio financeiro dado a esta investigação de mestrado;

Às Professoras Doutoras Suzi Marques Spatti Cavalari e Maria Helena Vieira Abrahão, pelas generosas contribuições no exame de qualificação;

Ao Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo pelas contribuições na ocasião da Sessão de Debates do III Seminário de Estudos Linguísticos (SELIn);

Aos colegas do Projeto Teletandem Brasil, em especial às amigas Fernanda Gianini, Andressa Oyama, Micheli Souza e Nathasa Rodrigues Pimentel Araujo que estiveram presentes em várias fases do meu desenvolvimento como pesquisadora e como pessoa;

Aos interagentes desta pesquisa que, com muito esforço, disponibilizaram gentilmente seus dados para investigação;

A todos os companheiros e professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e aos funcionários da Seção de Pós-Graduação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO AO TEMA E JUSTIFICATIVA	15
Objetivos	20
Perguntas de pesquisa	20
Organização da dissertação	21
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	24
1.1 A Teoria Sociocultural	25
1.1.1 A mediação simbólica	28
1.1.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal	30
1.1.3 As implicações do outro para a construção de conhecimento	32
1.2 Os fundamentos da aprendizagem (tele)colaborativa de línguas	33
1.3 A aprendizagem de línguas em teletandem	41
1.3.1 Os princípios de autonomia e de reciprocidade do teletandem	47
1.4 O termo cultura	52
1.5 Os conceitos de cultura e sua representatividade	56
1.6 A cultura e a aprendizagem de línguas	59
1.7 Inter, multi e transculturalidade	65
1.8 A aprendizagem intercultural de línguas	68
1.9 A competência intercultural e a identidade cultural	71
1.9.1 Língua, representação e o processo identitário	75
PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	82
2.1 A trajetória investigativa	83
2.2 Natureza da pesquisa	85
2.3 O contexto de pesquisa	87
2.4 Os participantes da pesquisa	91

2.4.1 O interagente brasileiro	91
2.4.2 A interagente uruguaia	92
2.4.3 O colapso da parceria	93
2.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	96
2.6 Procedimento de análise dos dados	100
PARTE III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	102
3.1 A parceria e o trabalho em telecolaboração	104
3.1.1 A parceria e os princípios norteadores do trabalho em telecolaboração	112
3.1.2 O cuidado com o insumo linguístico-cultural	121
3.1.3 A reflexão compartilhada e as relações entre as identidades linguístico-culturais	126
3.2 A língua na cultura/ A cultura na língua	138
3.2.1 Aprendizagem de línguas e a indissociabilidade entre língua e cultura	145
3.2.2 A comparação entre os sistemas linguístico-culturais.....	153
3.2.3 A(s) concepção(ões) de cultura de Marcelo e Valentina	159
3.2.3.1 Informações, hábitos e costumes de um povo	160
3.2.4 As evidências da construção de uma competência intercultural.....	164
PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	172
4.1 Síntese e discussão dos resultados	173
4.2 Limitações do estudo	178
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	
Anexo 1: Exemplo de interação prototípica	CD
Anexo 2: Exemplo de diário de interação escrito por Marcelo	CD
Anexo 3: Exemplo de notas pessoais de Valentina.....	CD
Anexo 4: Questionário respondido pela participante uruguaia	CD
Anexo 5: Questionário respondido pelo participante brasileiro	CD

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa.....	39
QUADRO 2. Mapeamento das interações entre Marcelo e Valentina.....	90
QUADRO 3: Descrição, observação e finalidade dos instrumentos de dados	99
QUADRO 4: Algumas concepções de cultura	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

LE - Língua Estrangeira

TTB - Teletandem Brasil

L-alvo - Língua-alvo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO
(Adaptado de Marcuschi, 1991)

Pausa breve (0,5 seg.)	(+)
Pausa média (1seg.)	(++)
Pausa longa (1, 5 seg.)	(+++)
Mais de 1,5 seg.	números
Alongamento de vogal	a::::
Trecho incompreensível	((incomp))
Dedução de trecho incompreensível	((dedução))
Comentários	(risos)
Truncamentos	d/de
Ênfase	CAIXA ALTA

RESUMO

Com o desenvolvimento, difusão e utilização de artefatos tecnológicos, conjugados às tecnologias de informação e comunicação (TICs), recriou-se ambientes telecolaborativos de aprendizagem de línguas, no qual a construção de competências comunicativas interculturais (BYRAM, 1997) e as relações de sentido se dão na dimensão indissociável entre língua, cultura e sociedade. Diante deste contexto de encontros telecolaborativos, no qual as línguas se relacionam e se significam no entrelaçamento das dimensões linguísticas com as dimensões culturais, esta pesquisa, apoiada pela FAPESP (processo 2010/02365-8), se propôs a investigar de que maneira os componentes linguístico e cultural foram manejados pelos aprendizes inseridos no contexto teletandem, a fim de promoverem a coconstrução da competência intercultural durante as interações no referido contexto. Os participantes, uma uruguaia, aprendiz de português, e um brasileiro, aprendiz de espanhol, fizeram uso do *Skype*, ferramenta de comunicação instantânea para interagir sincronicamente (em tempo real) por um período de três meses. A presente investigação se fundamenta nos postulados teóricos referentes à aprendizagem (tele)colaborativa de línguas (FIGUEIREDO, 2006; SOUZA, 2006; VYGOTSKY, 1998; JURIC, 2009), com especial destaque à modalidade tandem de aprendizagem (VASSALLO e TELLES, 2009; BENEDETTI, 2010) e aos princípios norteadores da aprendizagem virtual (VASSALLO e TELLES, 2009, LUZ, 2010, BRAMMERTS, 2002, LITTLEWOOD, 1996, PAIVA, 2005 e SOUZA, 2006). Constitui ainda o arcabouço teórico, o conceito de mediação vygostskiana (VYGOTSKY, 1998), concepções de cultura (EAGLETON, 2005; GÓMEZ, 1999; WALESKO, 2006, GÓNZALEZ, 1996), teorias que abordam a interculturalidade (KRAMSCH, 1993, 2003, 2006, 2009; MENDES, 2010), aprendizagem intercultural (VIEIRA, 2008; BYRAM, FLEMING, 2001) e a construção da competência intercultural (BYRAM, 1997; MEYER, 1991; JIN, CORTAZZI, 2001; KLEIMAN, 1998). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 2004), cujos dados foram compilados por meio das gravações de 06 interações, a estas somados 03 diários de interação produzidos pelo interagente brasileiro, notas pessoais da interagente uruguaia e um questionário aplicado aos dois interagentes. Com base na descrição e análise dos dados, observamos que o contato estabelecido no contexto telecolaborativo (teletandem) de aprendizagem de línguas durante as sessões de interação entre os participantes apresentou-se como favorável ao contato intercultural e, conseqüentemente, possibilitador da construção da competência intercultural dos aprendizes. Os membros da parceria participaram de maneira ativa do processo de aprendizagem por meio de complexas negociações de significados linguístico-culturais e confronto de valores linguísticos e socioculturais. Foi possível verificar que o contato interativo, propiciado pelas sessões de teletandem, permitiu aos interagentes a observação, a análise, o confronto, a interpretação e a reflexão compartilhada e crítica acerca das manifestações linguísticas e culturais das línguas em contato: português (Brasil) e espanhol (Uruguai).

Palavras-chaves: Aprendizagem/ competência intercultural. Aprendizagem telecolaborativa. Teletandem. Língua-cultura.

ABSTRACT

Due to the development, propagation and the use of technological artifacts associated to information and communication technologies (ICTs), telecollaborative language learning environments were created where intercultural communication competence (BYRAM, 1997) and meaning relationships occur in an inseparable dimension involving language, culture and society. Considering this context of telecollaborative meetings, whereupon languages relate to each other and produce meaning in the web of linguistic and cultural dimensions, this research, supported by FAPESP (process 2010/02365-8), proposed to investigate how the linguistic and cultural components were managed by learners in the Teletandem context, in order to promote the co-construction of intercultural competence during interactions in the context mentioned. The participants, a Uruguayan, learner of Portuguese, and a Brazilian, learner of Spanish, used Skype, a synchronous communication tool to interact simultaneously (in real time) for about three months. The current research is based on theoretical postulates concerning the telecollaborative language learning (FIGUEIREDO, 2006; SOUZA, 2006; VYGOTSKY, 1998; JURIC, 2009), with special attention to the tandem modality of learning (VASSALLO e TELLES, 2009; BENEDETTI, 2010) and to the guidance principles of virtual learning (VASSALLO e TELLES, 2009; LUZ, 2010; BRAMMERTS, 2002; LITTLEWOOD, 1996; PAIVA, 2005 e SOUZA, 2006). It is also part of the theoretical foundation, the Vygotskian concept of mediation (VYGOTSKY, 1998), culture conceptions (EAGLETON, 2005; GÓMEZ, 1999; WALESKO, 2006; GÓNZALES, 1996); interculturality theories (KRAMSCH, 1993, 2003; 2006, 2009 MENDES, 2010) and the intercultural competence development (BYRAM, 1997; MEYER, 1991; JIN, CORTAZZI, 2001; KLEIMAN, 1998). This is a qualitative research of ethnographic basis (ANDRÉ, 2004). The data were collected by means of 06 interactions, plus 03 interactions diaries produced by the Brazilian participant, the Uruguayan interactant's personal notes and a questionnaire applied to both participant. Based on the description and data analysis, showed that the contact established in the telecollaborative language learning context (Teletandem) during the participants' interactions were favorable to the intercultural contact and, consequently, favorable to the learners' intercultural competence construction. The members of this partnership participated in an active manner in the learning process through complex negotiations of linguistic-cultural meanings and confrontation of linguistic and sociocultural values. It was possible to verify that the interactive contact, through the Teletandem sessions, enabled students the observation, analysis, confront, interpretation and shared and critical reflection about the linguistic and cultural manifestation of the languages in contact: Portuguese (Brazil) and Spanish (Uruguay).

Keywords: learning, intercultural competence. Telecollaborative learning. Teletandem. Language-culture.

RESUMEN

Con el desarrollo, la difusión y el uso de artefactos tecnológicos en relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), son recreados ambientes telecolaborativos de aprendizaje de lenguas, en el que la construcción de habilidades de comunicación intercultural (BYRAM, 1997) y las relaciones de sentido se construyen en la dimensión inseparable entre lengua, cultura y sociedad. En este contexto de encuentros telecolaborativos en los cuales las lenguas se relacionan y se significan por el enlace de las dimensiones lingüísticas con las dimensiones culturales, esta investigación, financiada por la FAPESP (proceso 2010/02365-8), tiene como objetivo investigar cómo los componentes lingüístico y cultural fueron manejados por los miembros de una pareja dentro del contexto teletándem con el fin de promover la co-construcción de la competencia intercultural durante las interacciones en ese contexto. Los participantes, una uruguaya aprendiente de portugués y un brasileño, aprendiente de español, hicieron uso de Skype, herramienta de comunicación instantánea para interactuar sincrónicamente (en tiempo real) por un período de tres meses. Esta investigación se basa en los postulados teóricos sobre el aprendizaje (tele)colaborativa de lenguas (FIGUEIREDO, 2006; SOUZA, 2006, VYGOTSKY, 1998; JURIC, 2009), con especial énfasis en la modalidad tándem de aprendizaje (VASSALLO y TELLES, 2009; BENEDETTI, 2010) y los principios rectores del aprendizaje virtual (VASSALLO y TELLES, 2009, LUZ, 2010, BRAMMERTS de 2002, LITTLEWOOD, 1996, PAIVA, 2005 y SOUZA, 2006). Compone también el marco teórico, el concepto de mediación vygostskiana (VYGOTSKY, 1998), las concepciones de la cultura (EAGLETON, 2005; GÓMEZ, 1999; WALESKO de 2006, GONZÁLEZ, 1996), las teorías que tratan de la intercultural (KRAMSCH, 1993, 2003, 2006, 2009; MENDES, 2010), el aprendizaje intercultural (VIEIRA, 2008; BYRAM y FLEMING, 2001) y la construcción de la competencia intercultural (BYRAM, 1997; MEYER, 1991; JIN y CORTAZZI, 2001; KLEIMAN, 1998). Se trata de una investigación cualitativa basada en la investigación etnográfica (ANDRÉ 2004), cuyos datos fueron recopilados a través de las grabaciones de 06 interacciones, 03 diarios de interacción producidos por el interactuante brasileño, apuntes personales de la interactuante uruguaya y un cuestionario aplicado a los dos interactuantes. Con base en la descripción y análisis de los datos, se observó que el contacto establecido en el contexto telecolaborativo (teletándem) de aprendizaje de lenguas durante las sesiones de interacción entre los participantes se presentó como favorable al contacto intercultural y, por lo tanto, facilitador de la construcción de la competencia intercultural de los aprendientes. Los miembros de la pareja participaron activamente en el proceso de aprendizaje por medio de complejas negociaciones de significado lingüístico-cultural y confronto de los valores lingüísticos y socioculturales. Se verificó que el contacto interactivo, habilitado por sesiones teletándem, ofreció a los interactuantes oportunidad para la observación, análisis, comparación, interpretación y reflexión compartida y el análisis crítico de las manifestaciones lingüísticas y culturales de contacto de lenguas: Portugués (Brasil) / Español (Uruguay).

Palabras clave: Aprendizaje / competencia intercultural. Aprendizaje telecolaborativo. Teletándem. Lengua y cultura.

Introdução

Introdução ao tema e justificativa

Nos últimos anos, o desenvolvimento, a difusão e a utilização de artefatos tecnológicos, principalmente aqueles que medeiam o acesso à rede mundial de computadores (Internet), superou a expectativa de muitos pesquisadores e usuários dedicados ao avanço da tecnologia.

O desenvolvimento virtual vem possibilitando a grande parte da população mundial o acesso e a rápida adequação a uma realidade digital, capaz de oferecer informação e comunicação sem fronteiras. Os variados artefatos tecnológicos, dentre eles, os computadores de mesa (*desktops*) e os chamados computadores de mão (*laptops, notebooks, tablets*), juntamente com os aparelhos celulares que dispõem de aplicativos e acesso à rede, possibilitam informação e comunicação através de redes sociais como o *facebook*, o *twitter*, por exemplo.

Tais artefatos, também são capazes de suprir necessidades profissionais, uma vez que indivíduos filiados a uma corporação já não necessitam deslocar-se de suas cidades ou países para exercerem suas atividades laborais; a comunicação em tempo real (sincrônica) entre parceiros e clientes é possível por meio de aplicativos de mensagens instantâneas como *Windows Live Messenger, Skype*, entre outros. Além de objetivos pessoais e/ ou profissionais, o contexto tecnológico, juntamente com os aplicativos que se configuram na atualidade, permite colocar em curso projetos e ações que tenham como objetivo maior a aprendizagem de línguas, ocorrendo em regimes telecolaborativos como o tandem a distância mediado pelo computador.

Originalmente, a aprendizagem em contexto tandem foi concebida na Alemanha, no final dos anos 60 (TELLES, 2009). A formação de pares de falantes nativos ou competentes tem como objetivo central a aprendizagem; cada um aprende a língua do outro em sessões comunicativas, aqui denominadas interações. O tandem configura-se como um contexto

autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem; cada um dos parceiros torna-se aprendiz de língua estrangeira e tutor da língua materna. Fazendo alusão à metáfora da bicicleta de dois selins que, para por-se em movimento depende dos esforços sincronizados dos ciclistas que a ocupam, Benedetti (2010) compartilha da ideia de que a aprendizagem em contexto tandem consiste do intercâmbio de conhecimento entre indivíduos de culturas diferentes, com o objetivo de aprender línguas de maneira colaborativa.

Seja por razões pessoais, profissionais ou educacionais, o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs) oferecem aos indivíduos oportunidades para o exercício da autonomia, uma vez que são responsáveis por *como*, *quando* e o *que* (BRAMMERTS, 2002) fazer para desempenhar da melhor maneira suas atividades, podendo otimizar seu tempo com uma conduta mais autônoma¹.

Com o uso de ferramentas de comunicação instantânea como o *Windows Live Messenger*, o *Skype*, entre outras que se encontram à disposição do usuário de forma gratuita, é possível estabelecer interação/ comunicação síncrona (em tempo real) entre pessoas de diferentes culturas, situadas em diferentes partes do mundo. A atenuação de barreiras geográficas, linguísticas e culturais faz com que haja comunicação autêntica entre diferentes e variados povos de línguas e culturas distintas. Com isso, “recentes desenvolvimentos no âmbito das tecnologias de comunicação e informação (TICs) têm (re)criado ambientes cada vez mais complexos e potencialmente ricos para a aprendizagem de línguas.”(BENEDETTI e RODRIGUES, 2010, p.89).

Com as ferramentas digitais aliadas a projetos pedagógicos como o *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, indivíduos podem não só adquirir conhecimento de uma língua estrangeira (doravante LE), no tocante aos aspectos linguísticos e aos aspectos culturais, mas também criar habilidades que colaborem para a construção de uma

¹ Entende-se autonomia ou aprendizagem autônoma como um processo no qual o indivíduo/ aprendiz é responsável pela própria aprendizagem; capaz de decidir como, quando e o que pretende aprender, assim como a ajuda ou a colaboração que gostaria de obter por parte de seu parceiro (BRAMMERTS, 2002).

competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997) conduta que ganha importância, por tratar-se de um conjunto de sensibilidades culturais que conferem, ao aprendiz de LE, habilidades para mediar entre diferentes perspectivas culturais (a estrangeira e a materna) quando em situações de comunicação. Benedetti e Rodrigues (2010) acreditam que, por meio da interação, os indivíduos possam se conscientizar de que a comunicação em uma língua estrangeira não se limita somente à busca de conhecimento linguístico, mas também e, sobretudo, na expressão da identidade de falante e nos desdobramentos possibilitados pelas relações em situações de contato intercultural.

Consoante às palavras de Gómez (1999), faz-se necessário, portanto, reconhecer a extraordinária potencialidade instrutiva e formadora que oferece a revolução eletrônica, uma vez que permite a comunicação intercultural e provoca o descentramento dos indivíduos e dos grupos de seus próprios e limitados contextos culturais.

Muitos outros pesquisadores, que se dedicam aos estudos da tecnologia aliada ao ensino de línguas (SOUZA, 2006; FIGUEIREDO, 2006; TAVARES DE SOUZA, 2007; PAIVA, 2005; TELLES e VASSALLO, 2009; BRAMMERTS, 2002, BELZ, 2003 etc.) demonstram que, pela mediação do computador e da Internet, o contato linguístico e cultural ocorre transpondo meios usuais do referido contato, como a sala de aula formal ou a imersão de um indivíduo dentro de um país de língua e de cultura diferentes da materna.

A aprendizagem em teletandem, por exemplo, oferece oportunidades para indivíduos dispostos a aprender uma língua estrangeira de forma telecolaborativa. Acredita-se que o acesso gratuito por meio da *web* proporcione aos aprendizes o contato com línguas estrangeiras, possibilitando o incremento de habilidades linguísticas e culturais aos interagentes, bem como proporcionando aos parceiros um ambiente fértil para a aprendizagem intercultural, para a construção de identidades na Língua-alvo (doravante L-alvo) para o desenvolvimento da autonomia e da reciprocidade com vistas à aprendizagem de línguas em

contexto telecolaborativo.

Ainda que o processo de aprendizagem de línguas em teletandem tenha sido bastante explorado e estudado, como se pode verificar nos temas tratados no âmbito do projeto temático: crenças (BEDRAN, 2008; MESQUITA, 2008; MENDES, 2009), estratégias de aprendizagem e de comunicação (SILVA, 2008), mediação (SALOMÃO, 2008), características da interação (SANTOS, 2008), autonomia (LUZ, 2009), autoavaliação (CAVALARI, 2009), ensino do português como LE (BROCCO, 2009), formação de professores pré-serviço (KANEOYA, 2008; CANDIDO, 2010) e formação continuada (FUNO, 2011), acordo e negociação entre os pares (GARCIA, 2010) e relações de poder (VASSALLO, 2010), com exceção de Mendes (2009), outros foram os prismas senão o cultural, ainda que em muitos momentos houvesse menção à cultura e às identidades linguístico-culturais dos participantes investigados. Recentemente (novembro de 2012), Salomão (2012) concluiu seu estudo de doutorado, o qual evidenciou a necessidade de se investigar, de modo significativo, as dimensões culturais do mundo atual sobre a área de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores. Contudo, Salomão (2012) versa suas considerações acerca da relação língua, cultura e sociedade focando um curso de extensão destinado à formação continuada de professores de espanhol em um contexto virtual de aprendizagem colaborativa, oferecido pelo projeto “*Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*”. É importante salientar que o trabalho de Salomão (2012), diferentemente da abordagem deste trabalho, não considerou os encontros interativos como dados primários, mas sim as atividades realizadas (portfólios, perfis, fóruns) pelos referidos professores, inseridos no ambiente virtual TelEduc.

Neste contexto e aproveitando a experiência obtida como interagente, uma vez que experimentamos (minha parceira de teletandem e eu) o potencial das interações para o desenvolvimento de habilidades interculturais e, como pesquisadora, já que havia observado,

em uma pesquisa de Iniciação Científica, o impacto das diferenças culturais na aprendizagem de português por uma participante argentina, além de continuar observando a lacuna em relação à cultura e à aprendizagem intercultural em contextos de aprendizagem em teletandem, a presente investigação se justifica, principalmente, porque ao avaliar o desenvolvimento do projeto Teletandem Brasil (doravante, TTB), Telles (2011) afirma que no

TTB não se aprofundou nas crescentes evidências surgidas ao longo dos estudos acerca do teletandem como um contexto de aprendizagem de aspectos culturais inerente à comunicação virtual em teletandem. Embora não sendo esse o enfoque do projeto (e com exceção de alguns estudos, como BENNEDETTI, RODRIGUES, 2010 e MENDES, 2010), poucos estudos do projeto TTB evidenciaram a importância e o impacto da dimensão cultural sobre os múltiplos processos subjacentes às interações intercontinentais *on-line* via teletandem. (*Teletandem News*, Newsletter_Ano_V_n_1)

Ainda segundo Telles (2011), os novos estudos deveriam encaminhar-se, no sentido de defender:

A ideia de que a dimensão cultural do contexto virtual e colaborativo do teletandem, fruto do avanço dessas TICs, deve ser estudado, porque (a) por sua própria natureza comunicativa e intercontinental, o teletandem se constitui em um locus no qual emergem e transitam elementos de múltiplas culturas; (b) se bem estudado e conhecido pelos educadores que dele possam fazer uso, o teletandem pode tornar-se um efetivo contexto educacional para o desenvolvimento de cidadãos capazes de transitar entre múltiplas culturas e não somente um mero instrumento para a aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras a distância; e (c) cada vez mais, com o rápido e constante desenvolvimento das TICs, as interações intercontinentais *on-line* com imagem (webcam) farão parte do cotidiano profissional e privado dos habitantes deste planeta. (*Teletandem News*, Newsletter_Ano_V_n_1)

Vistas como inerentes à comunicação virtual em teletandem, língua e cultura são dimensões que se articulam. Assim, observar tal articulação no contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas (teletandem) se faz necessário, uma vez que, segundo Kramsch (2006, 2009), perceber a importância das relações simbólicas entre língua e cultura parece ser algo essencial para a construção de competência comunicativa e cultural, uma vez que o adequado uso de uma língua estrangeira depende do conhecimento de padrões culturais passíveis de determinar o uso adequado do léxico e sua repercussão cultural.

Considerando as particularidades do tema proposto, a seguir, trataremos dos objetivos

e das perguntas de pesquisa que nortearão o presente trabalho.

Objetivos

Ao buscar compreender como os componentes linguístico e cultural são articulados por uma parceria composta por um brasileiro (aprendiz de espanhol) e uma uruguaia (aprendiz de português), além de observar como se caracteriza a telecolaboração na referida parceria, contamos com os seguintes objetivos: como objetivo geral, procuramos investigar o potencial do contexto telecolaborativo teletandem com vistas à aprendizagem intercultural de uma parceria composta por um brasileiro, aprendiz de espanhol como LE, e uma uruguaia, aprendiz de português como “língua adicional”, uma vez que ela fala outras línguas além da nativa. Especificamente, buscamos verificar de que maneira os componentes linguísticos e, principalmente, os culturais são manejados, a fim de promoverem a coconstrução da competência intercultural dos aprendizes.

Perguntas de pesquisa

O presente trabalho conta com duas perguntas de pesquisa. A primeira pergunta busca caracterizar a telecolaboração da referida parceria, já a segunda pergunta de pesquisa, tem como objetivo observar como os participantes articulam os componentes linguístico e cultural para a coconstrução da competência intercultural.

Vejamos as perguntas:

- 1) Como se caracteriza a telecolaboração em uma parceria de teletandem português/espanhol;
- 2) Como os participantes da parceria articulam língua e cultura a fim de promoverem a coconstrução da competência intercultural?

Buscando verificar como os componentes linguístico-culturais são articulados pela parceria, a fim de coconstruírem competência intercultural, consideramos a pergunta de número 1, primordial para os desdobramentos das relações entre as dimensões culturais e linguísticas. Entendemos que a constituição da parceria, ou seja, a dinâmica dada às sessões de interação pelos participantes poderiam ou não abrir espaço para que os elementos linguístico-culturais pudessem transitar.

Para responder as perguntas de pesquisa analisamos o conteúdo de 06 encontros teletandem, aqui chamados de interações². Como participantes das interações, temos uma uruguaia (residente na Suécia), aprendiz de português e um brasileiro (residente em uma cidade do interior paulista), aprendiz de espanhol. Como dados para a investigação, contamos com as gravações dos encontros interativos, com 03 diários de interação (escrito pelo interagente brasileiro), com um questionário semiestruturado respondido pelos dois participantes, além do acesso a anotações pessoais feitas pela interagente uruguaia.

Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em quatro partes, além do texto introdutório.

Na primeira parte, na qual os fundamentos estão divididos em dois grandes blocos, discorreremos, primeiramente, sobre os seguimentos teóricos que embasam a investigação. Iniciaremos as considerações desta primeira parte fazendo uma retomada da Teoria Sociocultural (FREITAS, 1994; OLIVEIRA, 2008; VYGOTSKY, 1998; REGO, 2001 e JOHNSON, 2009), evidenciando alguns conceitos como a mediação simbólica, a Zona de Desenvolvimento Proximal e as implicações do outro para a construção de conhecimento. Abordaremos os fundamentos da aprendizagem (tele)colaborativa de línguas (FIGUEIREDO, 2006; SOUZA, 2006; VYGOTSKY, 1998 e JURIC, 2009) e, principalmente, trataremos da

² O processo interativo será descrito na metodologia de investigação.

aprendizagem de línguas em teletandem (VASSALLO e TELLES, 2009; BENEDETTI, 2010), contexto no qual nossa pesquisa se debruça. Abordaremos, ainda, os princípios de autonomia e de reciprocidade em ambiente de aprendizagem virtual (VASSALLO e TELLES, 2009; LUZ, 2010, BRAMMERTS, 2002; LITTLEWOOD, 1996; PAIVA, 2005 e SOUZA, 2006). Posteriormente, trataremos, especificamente, dos aspectos culturais, partindo da conceituação do termo cultura (GÓNZALEZ, 1996; EAGLETON, 2005; GÓMEZ, 1999; DOURADO e POSHAR, 2010 e WALESKO, 2006), sua representatividade e a relação com a aprendizagem de línguas (PEREIRA, 2005; KLEIMAN, 1998; REVUZ, 1998; KRAMSCH, 1993, 2006, 2009). Buscaremos definir para este trabalho os conceitos de interculturalidade (KRAMSCH, 1993 e MENDES, 2010), competência intercultural (BYRAM, 1997; MEYER, 1991; JIN e CORTAZZI, 2001 e KLEIMAN, 1998), dentre outros conceitos tangentes como a multiculturalidade (WELSCH, 1994 e MENDES, 2010) e a transculturalidade (WELSCH, 1994; CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007 e COZ e ASSIS-PETERSON, 2007) com vistas a um contexto de aprendizagem de línguas que tenha como ponto de partida a cultura.

Na segunda parte deste trabalho, serão abordadas as metodologias que fundamentam a presente investigação. Este segundo momento tem a função de esclarecer o contexto e as condições que possibilitaram a coleta e o tratamento dos dados obtidos. Na tentativa de fazer uma retrospectiva investigativa, inicia-se esta segunda parte com uma breve trajetória de investigação da pesquisadora, com o intuito de fazer-se compreender que este trabalho de dissertação de mestrado é entendido como resultante de reflexões teóricas e experiências de aprendizagem ocorridas anteriormente. Na sequência, apresenta-se a descrição da natureza da pesquisa adotada (ANDRÉ, 2004). De maneira objetiva, esboçamos a noção de pesquisa qualitativa de base etnográfica, mas também dedicamos atenção ao estudo de caso. Após descrever o contexto no qual a pesquisa se dá, há a descrição dos interagentes de tandem a

distância. Terminamos esta segunda parte com a descrição dos instrumentos de coleta dos dados que alimentam nossas reflexões, seguida dos procedimentos de análise dos mesmos.

A terceira e penúltima parte apresenta uma abordagem e discussão das interações. Para dar início às discussões, a seção 3.1 explora a parceria e o trabalho em telecolaboração, considerando seus princípios, o cuidado dispensado ao insumo linguístico-cultural, além das reflexões compartilhadas e as relações entre as identidades linguístico-culturais dos participantes. Em 3.2, explanaremos sobre a relação indissociável entre língua e cultura, bem como observaremos a comparação entre os sistemas linguístico-culturais das línguas em foco. Ainda nesta seção, visualizaremos a(s) concepção(ões) de cultura dos participantes, principalmente as que tratam a cultura como uma maneira de informar e propagar hábitos e costumes de um povo. Finalizaremos a terceira parte com a subseção que abordará as evidências da construção de uma competência intercultural.

Na quarta parte, apresentaremos algumas considerações e encaminhamentos por meio de reflexões acerca das perguntas que nortearam esta pesquisa, bem como teceremos considerações sobre os resultados obtidos.

Encerramos, portanto, a parte introdutória deste trabalho. Na sequência (1ª parte), procuramos tecer as considerações pertinentes aos fundamentos teóricos base da pesquisa.

**Parte I:
Fundamentos
Teóricos**

Iniciaremos as discussões desta primeira parte da dissertação tecendo considerações acerca da Teoria Sociocultural, buscando conceituar a mediação simbólica, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a importância do outro para a construção de conhecimento. Posteriormente, trataremos dos fundamentos da aprendizagem telecolaborativa de línguas, destacando a aprendizagem de línguas em contexto teletandem, ambiente no qual a pesquisa se desenvolveu. Discorreremos sobre os princípios de autonomia e de reciprocidade, princípios sensíveis aos participantes que se dedicam a aprender em contextos telecolaborativos. Abordaremos, ainda, os múltiplos conceitos para o termo *cultura*, bem como sua representatividade e sua associação à aprendizagem de línguas. Ainda relacionado à culturalidade, buscaremos compreender os fenômenos da inter, multi e transculturalidade, destacando a aprendizagem intercultural de línguas. Por fim, dissertaremos sobre a competência intercultural, bem como sobre a identidade cultural, considerando a língua, a representação e o processo identitário. Sigamos com as reflexões pertinentes.

1.1 A Teoria Sociocultural

Nesta seção, faremos uma breve discussão acerca da Teoria Sociocultural, abordagem proposta pelo russo Lev Vygotsky, juntamente com alguns colaboradores³, os quais multiplicaram e desenvolveram em suas obras as ideias e o programa de trabalho deixado por aquele, considerado um psicólogo voltado às questões educacionais e ao desenvolvimento humano (FREITAS, 1994).

A Teoria Sociocultural⁴ se desenvolve em torno de um objeto de estudo que procura reunir em um mesmo modelo explicativo tanto os mecanismos relacionados ao funcionamento psicológico quanto o desenvolvimento do indivíduo inserido em um processo sócio-histórico específico. A proposta, então, almeja integrar, dentro de uma mesma

³ Dentre os colaboradores de Vygotsky, os mais conhecidos são Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev.

⁴ Teoria que também pode ser conhecida como histórico-cultural, sócio-histórica, bem como sociointeracionista

perspectiva, o indivíduo enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, assim como uma espécie animal participante de um processo histórico específico (OLIVEIRA, 2008).

Buscando solidificar esta “nova psicologia”, Vygotsky lança teses e conceitos que refletem o intuito de suas principais ideias. Segundo Rego (2001), para que haja uma adequada compreensão da abordagem sociocultural, faz-se necessário a reflexão acerca de cinco teses, segundo a autora, básicas, encontradas na obra de Vygotsky.

A primeira tese faz referência à relação existente entre o indivíduo e a sociedade. Em tal relação, o homem se constitui pela *interação dialética* (VYGOTSKY, 1998) com seu meio sociocultural. Nesse sentido, as características humanas dos indivíduos não se explicariam por uma herança biológica, muito menos seria o simples resultado de contatos com o meio externo. As características humanas são vistas como transformações promovidas pelo indivíduo a fim de atender as suas necessidades. Ao promover ditas transformações, estas levarão o indivíduo a provocar transformações em si mesmo, havendo a combinação dos aspectos biológicos e sociais defendidos por Vygotsky. A segunda tese, que trata da origem cultural das funções psíquicas, nos parece bastante singular, uma vez que tratamos neste trabalho da construção de competências interculturais por meio da interação sociocultural entre aprendizes de diferentes línguas. A cultura, segundo Vygotsky (1998) torna-se parte constitutiva da natureza humana, uma vez que a característica psicológica se estrutura por meio da internalização dos modos histórico e culturalmente determinados e organizados de operar com informações. Mais voltada à base biológica do funcionamento psicológico, a terceira tese discorre acerca do caráter dinâmico, aberto e de grande plasticidade do cérebro, visto como o principal órgão da atividade mental. A estrutura e o modo de articulação de tal órgão recebem contribuições ao longo da história da espécie humana, assim como o desenvolvimento individual de cada ser. Já a quarta ideia, resgata o caráter da mediação

presente em toda atividade humana. Vygotsky (1998) chama a atenção para os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, constituídos historicamente, os quais podem promover a mediação entre os seres humanos e deles com o mundo. Como signo mediador, por excelência, está a linguagem. Assim, o indivíduo age no mundo por meio de ferramentas que fazem a mediação da atividade humana. Segundo Rego (2001), o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sociocultural, uma vez que os instrumentos e signos são os que possibilitam os processos de funcionamento psicológico fornecidos pela cultura. Por fim, a quinta tese evidencia que a análise psicológica deva ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Em síntese, a quinta tese volta a destacar que, ao ser a consciência humana um produto da história social, há a necessidade do estudo das mudanças que ocorreram no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

De fato, após discorrermos acerca das cinco teses, pudemos ter uma visão condensada, porém clara, da abordagem sociocultural na qual se insere Vygotsky. Em síntese, o homem, antes visto e entendido como um ser essencialmente biológico transfigura-se em um ser essencialmente social, uma vez que se constitui por meio do processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos (VYGOTSKY, 1998).

Considerando as informações colocadas até o momento, as subseções a seguir tratarão de alguns conceitos sensíveis à perspectiva sociocultural, a saber: a questão da mediação simbólica, a conexão entre pensamento e linguagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e as implicações do outro para a construção de conhecimentos.

1.1.1 A mediação simbólica

A mediação ou mediação simbólica caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. Merece destaque porque é através dela que as funções psicológicas superiores podem se desenvolver. Contudo, há dois elementos responsáveis pela mediação: o instrumento e o signo. O primeiro é capaz de regular as ações sobre os objetos, e o segundo regula as ações sobre o psiquismo dos indivíduos.

Rego (2001) diz que o uso de instrumentos e signos, embora diferentes, estão mutuamente ligados ao longo da evolução humana e, por conseguinte, ao desenvolvimento de cada indivíduo. Especificamente, ao longo de seus estudos e pesquisas, Vygotsky procurou verificar a função mediadora presente em instrumentos utilizados pelo ser humano a fim de executar uma atividade humana. Para ele, com o auxílio de instrumentos, há a possibilidade de intervenção na natureza, como, por exemplo, em atividades de caça, em que o uso de instrumentos como a flecha facilita o alcance de animais distantes. É importante salientar que o homem é capaz de conservar seus instrumentos, preservando e transmitindo aos outros membros do grupo suas experiências culturais por meio da história (VYGOTSKY, 1998).

Se o uso de instrumentos tem o potencial de fazer transformações basicamente exteriores, os signos, que Vygotsky chama de “instrumentos psicológicos, são capazes de exercerem transformações interiores. Com o auxílio dos “instrumentos psicológicos”, o indivíduo pode exercer o controle sobre suas atividades psicológicas. Dentre os signos, Vygotsky dedica particular atenção à linguagem. O seu surgimento está fortemente presente nos processos psíquicos desenvolvidos pelo homem. Por meio da linguagem e suas formas, o indivíduo é capaz de colocar em desenvolvimento suas funções superiores.

Ainda considerando o uso de instrumentos ou ferramentas usadas para a mediação, Johnson (2009) reconhece três modos pelos quais o indivíduo pode dar curso ao processo de internalização de conceitos, de conhecimentos ou de habilidades. A mediação pode

apresentar caráter simbólico, quando há a mediação por meio de artefatos culturais e de atividades variadas segundo o contexto e o objetivo de cada indivíduo. Em contextos telecolaborativos de aprendizagem de línguas, o uso do computador e o conteúdo abordado nas interações poderiam se caracterizar como artefatos culturais e atividades desenvolvidas pelos participantes, respectivamente. Por outro lado, a mediação pode dar-se por meio de um processo de abstração e generalização ao lidar com os conceitos que envolvem as atividades realizadas pelo indivíduo, como a atividade de aprender uma língua, por exemplo, a qual emana uma infinidade de conceitos na tentativa de se explicar a melhor maneira de se aprender. A mediação também está intimamente relacionada à função comunicativa entre os homens; função esta que permite a transmissão de informações e experiências acumuladas pela humanidade ou por cada indivíduo ao longo da história.

O indivíduo inserido em um contexto cultural específico, por meio da interação com outros indivíduos, bem como a participação em práticas sociais historicamente construídas, permite incorporar de maneira ativa as formas de comportamento já consolidadas em um determinado meio sociocultural. A cultura, nesse sentido, é entendida como um espaço de negociações ou mesmo de renegociações de significados.

A mediação simbólica, por meio de instrumentos ou signos (língua), permite a mediação e a comunicação entre os indivíduos, além de prover a discussão de significados, bem como promover a percepção e a interpretação dos objetos, situações e eventos do mundo sócio-histórico. Referente à mediação humana e as relações sociais fruto da atividade comunicativa, juntamente com outros artefatos culturais situados historicamente, cria-se ambiente favorável ao processo de internalização. Tal processo explica-se pela necessidade, em um primeiro momento, da ajuda de outras pessoas ou artefatos culturais a fim de se realizar uma atividade. Posteriormente, o indivíduo já não depende da colaboração de outras pessoas e consegue exercer o controle sobre as mesmas atividades, por meio da reconstrução

de recursos já utilizados anteriormente. Em interações em teletandem, por exemplo, frequentemente um dos membros da parceria tem maior conhecimento sobre a forma de se conduzir dentro deste contexto de aprendizagem. Assim, em um primeiro momento, o aprendiz mais competente faz o papel de mediador ao oferecer ao parceiro menos competente a forma com que eles devem se posicionar durante o processo interativo. Posteriormente, o aprendiz menos competente tem a oportunidade de vir a gerenciar, da melhor forma, seu processo de aprendizagem, ou seja, a melhor forma de internalizar a aprendizagem neste contexto.

A necessidade de colaboração de um companheiro mais competente para a realização de uma atividade, em um primeiro momento, porém com a adoção de uma postura que autorregule atuações posteriores, nos leva a abordar outro conceito primordial à teoria sociocultural, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito que será abordado na subseção a seguir.

1.1.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante, ZDP), juntamente com as outras teses já abordadas na subseção anterior, Vygotsky aponta elementos essenciais à compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento de um ser humano depende da experiência de aprendizado que ele realiza em um grupo cultural específico. A comunicação ou a interação de indivíduos com outros mais experientes favorece seu desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, Vygotsky (1998) identifica dois níveis de desenvolvimento do ser humano: o primeiro chamado de *Nível de Desenvolvimento Real*, no qual os indivíduos conseguem realizar certas atividades sem a assistência de alguém mais competente; já no segundo nível, chamado de *Nível de Desenvolvimento Potencial*, também há referência àquilo que o

indivíduo consegue realizar, porém com a colaboração de um indivíduo mais experiente ou competente em determinada tarefa ou atividade.

A ZDP, por sua vez, é a distância entre o que o indivíduo já consegue fazer sem a ajuda do outro (*Nível de Desenvolvimento Real*) e o que ele consegue realizar em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (*Nível de Desenvolvimento Potencial*). Rego (2001) afirma que “o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial.” (p. 74).

Como visto, no processo de aprendizagem, é possível alcançar a ZDP, uma vez que em interações com outras pessoas, o indivíduo é capaz de atingir processos de desenvolvimento não possíveis sem a ajuda de outro (parceiro teletandem, por exemplo). Importante para o campo educacional, principalmente por permitir a dinâmica interna do desenvolvimento do indivíduo, a ZDP permite verificar não somente os ciclos já concluídos de desenvolvimento, mas também os que estão em vias de formação, permitindo a visualização das futuras conquistas do aprendiz de línguas, em nosso caso.

Por outro lado, a ZDP também nos permite visualizar os limites do desenvolvimento de cada indivíduo, ou seja, o acesso a um desenvolvimento que está além da Zona de Desenvolvimento Proximal. Neste caso, o indivíduo não consegue executar tarefas ou atividades, mesmo com a colaboração de outras pessoas. Um exemplo bastante prático da limitação que vai além da ZDP está associado à adequada pronúncia de sons de uma língua estrangeira. Muitos aprendizes não conseguem a acuidade esperada em relação a alguns sons específicos da língua que aprende, mesmo contando com a colaboração do parceiro mais competente.

Rego (2001) salienta que “o desenvolvimento e a aprendizagem estão interrelacionados desde o nascimento da criança.” (p.76). A autora afirma, ainda, que:

Através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções de pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer

perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sócio-cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepção de mundo etc.) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já constitui uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (REGO, 2001, p.76).

Como visto, a concepção de aprendizagem para Vygotsky é muito mais ampla. Quando fala de aprendizagem, o autor se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, uma vez que ele não reconhece estes dois aspectos de forma independente. Por outro lado, segundo nossa compreensão, Vygotsky trata da aprendizagem em um sentido mais amplo, justamente por tratá-la como uma experiência colocada em curso pelo contato interativo entre pessoas em um determinado contexto sociocultural.

Com isso, na seção 1.1.3, abordaremos as implicações do contato com outros indivíduos para a construção de conhecimento.

1.1.3 As implicações do outro para a construção de conhecimento

É sabido que na Teoria Sociocultural, o indivíduo se constrói como ser humano por meio das interações com seus semelhantes. O contato com o outro permite o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, funções que estão estreitamente relacionadas ao aprendizado e à apropriação dos aspectos culturais que singularizam cada grupo.

As características singulares de cada povo, envoltas em particularidades socioculturais específicas como conjunto de valores, conhecimentos, formas de pensar e de se comportar etc, são possíveis de internalização; contudo, é necessário que haja mediação de indivíduos, geralmente com um nível de conhecimento mais desenvolvido, como já explorado na subseção anterior. A internalização, após o contato interativo com o outro, ocorre pela transformação de um processo externo (estabelecido pelo contato com o outro) em um processo interno (a experiência é reconstruída internamente). Assim, o desenvolvimento humano se dá a partir da experiência social para a experiência individual de cada pessoa.

A construção de conhecimento, seja em uma língua estrangeira ou em qualquer outro campo do saber, implica em um processo de ação compartilhada. A interação com o outro configura-se em um espaço de comunicação cultural, há o tratamento de informações mútuas e o confronto de visões distintas acerca dos mais variados temas, na tentativa de se buscar a melhor forma de aprender e desenvolver seus conhecimentos.

A diferença reconhecida pelo contato com o outro não é vista como empecilho a viver a experiência de aprendizagem. Segundo Rego (2001), os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada indivíduo garantem à interação a possibilidade de construção de repertórios, de visão de mundo, confrontos e, principalmente ajuda mútua, visando à ampliação da capacidade individual de cada membro.

Pretendendo desenvolver um pouco mais acerca do papel desempenhado pelo outro e a ajuda mútua (colaboração) em um processo de aprendizagem de línguas, na próxima subseção (1.2), trataremos dos fundamentos da aprendizagem (tele)colaborativa de línguas.

1.2 Os fundamentos da aprendizagem (tele)colaborativa de línguas

Esta subseção tem o objetivo de fazer algumas considerações a respeito da aprendizagem (tele)colaborativa de línguas, buscando um maior entendimento acerca do contexto geral no qual a investigação ocorreu. Para isso, recuperaremos alguns conceitos próprios da Teoria Sociocultural já abordados nas primeiras subseções, além de estabelecer, por meio de comparação, as diferenças e as semelhanças entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa, uma vez que estes dois modelos de aprendizagem são usados como sinônimos em muitos trabalhos.

Em ambientes (tele)colaborativos de aprendizagem de línguas, o caráter mútuo da colaboração dispensada entre os parceiros é, acima de tudo, visto como coconstrução de

conhecimento, de aprendizagem advinda de intercâmbios de significados, de informações e de sugestões entre aprendizes (FIGUEIREDO, 2006) que se aproximam com o intuito de construir conhecimentos juntos, em parceria.

Figueiredo (2006) afirma que a aprendizagem colaborativa, e também a (tele)colaborativa, segundo nossa visão, não se caracteriza como uma simples ajuda em um momento de impasse linguístico ou cultural promovidos pela aproximação e pela comunicação entre diferentes línguas e culturas, muito menos é a resolução de problemas ou construção de significados fugazes entre os dois parceiros.

O verdadeiro sentido da (tele)colaboração ou da aprendizagem (tele)colaborativa é o de um processo complexo, já que é por meio dele que o aprendiz poderá resolver e/ou esclarecer indagações linguísticas e inquietações culturais decisivas à identidade em construção de uma LE, bem como potencializar o processo de construção de competência comunicativa intercultural, retomando temas de seu interesse, negociando significados, aperfeiçoando e dinamizando a capacidade expressiva na LE (SOUZA, 2006).

Em contextos (tele)colaborativos de aprendizagem de línguas, em especial o contexto (tele)colaborativo no qual nos debruçamos, o Teletandem Brasil (doravante, TTB), o auxílio se dá durante a comunicação, no diálogo entre os parceiros. A aproximação entre comunicação/ interação e aprendizagem (tele)colaborativa faz com que referenciemos a Swain (2000, apud TAVARES DE SOUZA, 2007) que, retomando o quadro teórico dos estudos de Vygotsky, cunha o termo “diálogo colaborativo”, o qual é entendido como:

A interação na qual os interlocutores buscam a resolução conjunta de problemas e a construção do conhecimento, na superação da discrepância entre o nível de competência individual de cada aprendiz na língua alvo e as exigências colocadas pela necessidade de desempenho em situações de comunicação. (SWAIN, 2000 apud TAVARES DE SOUZA, 2007, p.213).

Ainda, segundo Swain (op. cit.), “as atividades voltadas para a aprendizagem de línguas estrangeiras que enfatizem a colaboração, fomentem a interação e possibilitem a

reflexão sobre o sistema linguístico da língua alvo são aquelas que melhor podem instanciar situações de diálogo colaborativo” (p.213).

A negociação de significados, o desenvolvimento da capacidade expressiva, a construção de competências interculturais mostram-se como habilidades que, para serem alcançadas pelos aprendizes, necessitam do apoio e do engajamento também do parceiro. Sendo assim, considerando as discussões trazidas até o momento, podemos afirmar que a aprendizagem (tele)colaborativa encontra seu fundamento na Teoria Sociocultural de Vygotsky, teoria que entende que a cognição humana é constituída por meio do engajamento em atividades sociais. As atividades ou relações sociais, juntamente com os artefatos semióticos (materiais, símbolos e signos) culturalmente construídos, fazem a mediação dessas relações, criando as formas unicamente humanas do pensamento superior (JOHNSON, 2009).

O conceito de mediação vygotskiano explorado na subseção 1.1.1 exemplifica, de maneira objetiva, a conduta e o ambiente criado em um processo de aprendizagem de línguas em que a colaboração dispensada ao outro é conduta chave, ao permitir que os indivíduos consigam níveis superiores de conhecimento com o auxílio ou a ajuda mútua de seu parceiro. Voltando a referenciar Johnson (op. cit.), ao enfatizar a importância do outro nas relações sociais, acreditamos que em nosso contexto de estudo (TTB), especificamente ao considerar o processo interativo entre os pares, é possível lançar mão de duas formas de mediação, a saber: a primeira forma contempla os instrumentos tecnológicos propiciadores do contato interativo (computadores e outros equipamentos que possibilitam a aproximação e a comunicação entre pessoas), já a segunda forma de mediação é oferecida pela interação com o parceiro, mediação esta que o encoraja e lhe oferece meios para alcançar níveis superiores de conhecimento.

Tratando da segunda forma de mediação recém descrita, em contextos de aprendizagem (tele)colaborativos, o conceito de mediação é empregado para referir-se ao

papel assumido por outros indivíduos que ajudam os aprendizes a atingirem níveis mais desenvolvidos de conhecimento na LE. Neste trabalho, tais indivíduos são chamados de tutores/interagentes ou aprendizes com um nível maior de competência em uma língua, por exemplo.

Na configuração de um processo de aprendizagem (tele)colaborativo, o fundamento da aprendizagem eficaz se encontra, principalmente, no caráter da interação social que se produz entre os parceiros. Cada membro da parceria conta com níveis distintos de conhecimento, os participantes podem ser tutores de sua língua materna e aprendizes da língua do parceiro. Neste contexto, o parceiro mais competente (o tutor) colabora para que as informações e os conhecimentos linguísticos e culturais necessários ao seu parceiro (que aprende uma língua estrangeira) cheguem de forma eficaz durante a comunicação, satisfazendo os anseios de aprendiz de uma língua e de uma cultura distintas.

O tutor, entendido aqui como o parceiro que conta com um nível maior de conhecimento, parece ser o que alimenta as interações com seu par, uma vez que oferece meios para que o parceiro seja capaz de atingir níveis superiores, os quais, talvez, tardariam a acontecer, considerando ambientes de aprendizagem nos quais a colaboração não estivesse presente.

Salomão (2009) acredita que “trabalhar colaborativamente implica comprometer-se na tarefa de aprendizagem e, concomitantemente, comprometer-se com o outro de maneira mútua e recíproca” (p.85). O processo de aprendizagem, no qual o parceiro que conta com um nível maior de conhecimento ajuda o outro a desenvolver-se como aprendiz é denominado por Vygotsky de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VYGOTSKY, 1998), como já abordado neste trabalho. Nessa perspectiva, o desenvolvimento dá-se no plano social e, também, no plano individual, no qual o aprendiz consegue construir condutas colaborativas, oportunas à aprendizagem do parceiro, mas também à própria aprendizagem, sendo um aprendiz/

indivíduo mais autônomo e recíproco.

Na relação de mediação conduzida pelo aprendiz mais competente, merece destaque o papel desempenhado pela linguagem. Por meio dela, é possível o contato cultural, o desenvolvimento cognitivo e, principalmente, a realização da aprendizagem por meio de uma comunicação autêntica. Os aprendizes em ambiente (tele)colaborativos de línguas terão a oportunidade de transitar por línguas e por culturas distintas, configurando um ambiente profícuo para a construção de uma competência que, além de linguística, se configura como cultural, *intercultural* e, em diferenciadas situações, podendo receber variados prefixos como *multi*, ou mesmo *transcultural*, conceitos explorados na subseção 1.7 deste trabalho.

Ainda referente ao papel desempenhado pela linguagem, Tavares de Souza (2007) diz que “a hipótese de que a produção linguística em situação de interação tenha um papel crucial na aprendizagem de línguas estrangeiras é plenamente compatível com os constructos da psicologia sociocultural de Vygotsky” (p.212). Há uma notável disparidade quanto ao desempenho que o indivíduo sozinho tem frente a uma dada função cognitiva (*Nível de Desenvolvimento Real*) comparando-se quando este é colaborado ou assistido por outra pessoa com facilidades para realizar uma determinada função (*Nível de Desenvolvimento Potencial*). Estando na *Zona de Desenvolvimento Proximal*, resultado dos *Níveis de Desenvolvimento Real e Desenvolvimento Potencial*, há ambiente propício à interação colaborativa, que “permite que a função cognitiva inicialmente desempenhada no âmbito interpsicológico da interação, seja paulatinamente transferida para o plano intrapsicológico do aprendiz” (TAVARES DE SOUZA, 2007, p. 213).

Corroborando com o explorado até o momento, acerca da (tele)colaboração e da aprendizagem (tele)colaborativa no escopo da aprendizagem de línguas, é pertinente que se explore outro modelo de aprendizagem, a cooperativa, no intuito de oferecer uma diferenciação por meio da comparação entre esses dois modelos de aprendizagem. Ainda que

colaboração ou aprendizagem colaborativa sejam termos bastante difundidos e referenciados, outros, como cooperação ou aprendizagem cooperativa, por vezes, são tratados como sendo o mesmo fenômeno. Ainda que, para muitos, a linha que separa o significado destes dois termos seja tênue, as condutas verificadas nos dois tipos de aprendizagem são bastante divergentes sob nossa ótica.

Juric (2009) exemplifica a cooperação como sendo “yo más el otro” (eu mais o outro), uma vez que cada indivíduo realiza sua tarefa e a soma à tarefa desenvolvida pelo outro a fim de obterem um resultado final. Para Figueiredo (2006) na cooperação, principalmente aquela colocada em curso nos contextos de interações virtuais, o foco é voltado para o produto e não para o processo de aprendizagem. No processo cooperativo, a aprendizagem em grupo parece ser socialmente estruturada e, talvez, engessada, uma vez que cada aprendiz torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem do parceiro. Contudo, neste tipo de aprendizagem, os papéis estão tecnicamente definidos, cujo objetivo principal é o de obter um resultado final.

Em contrapartida, colaborar é “fazer juntos” (JURIC, 2009). A colaboração refere-se a todo processo e não só a uma última etapa, o resultado. Baseando-se na síntese estabelecida por Figueiredo (2006, p. 19)⁵, é possível estabelecer contrapontos e semelhanças entre a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa, objetivando os contextos virtuais de interação, como o TTB:

Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
Diferenças	

⁵ As semelhanças e diferenças entre a Aprendizagem Colaborativa e a Cooperativa foram elaboradas por Figueiredo (2006) tendo como fundamentos teóricos Panitz (1996), Oxford (1997), Wiersema (2000) e Matthews et al. (2003).

O foco é no processo	O foco é no produto
As atividades dos membros do grupo são geralmente não-estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a interação se desenvolve.	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos a priori, sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aprendiz.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no tutor (aprendiz mais competente).
Semelhanças	
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do tutor. Colocam em prática os princípios de autonomia e reciprocidade.	
O ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os participantes.	
A participação em parcerias ou pequenos grupos favorece a construção de habilidades intelectuais, sociais e culturais.	

**QUADRO 1: Aprendizagem colaborativa e Aprendizagem cooperativa
(FIGUEIREDO, 2006, p. 19 - 20)**

Ainda que o foco deste trabalho esteja voltado para a abordagem (tele)colaborativa, vale afirmar que a aprendizagem cooperativa também merece destaque. Como verificado no quadro 1, ela tem o potencial de favorecer a interação e de promover ambiente autônomo aos aprendizes em relação à própria aprendizagem por meio da interação. O fato de favorecer a autonomia em busca do aprendizado pode ser visto como o fator que desencadeia o entendimento de colaboração e cooperação como sendo uma única abordagem, como sugerido por Panitz (1996, apud FIGUEIREDO, 2006, p.21). Para o autor (op. cit.), colaboração e cooperação são duas variantes do mesmo objeto. Certo é que ambas são atividades em que a relação humana é a chave para o bem-estar, para a realização e para o conhecimento. Seja aprendizagem cooperativa ou colaborativa, ambas têm o intuito de fazer com que se aprenda trabalhando juntos, ainda que o contato entre os indivíduos seja mais distante em uma e mais próximo em outra.

É necessário compreender que a aprendizagem de línguas levada a cabo em ambiente

colaborativo ou cooperativo recebe grandes benefícios. Ambas as abordagens têm o potencial de maximizar o *output*, uma vez que o aprendiz participa de uma interação significativa, indo ao encontro de seus interesses como aprendiz e indivíduo; criam ambientes ricos para a negociação de significados linguísticos e culturais entre os participantes da interação; pela atenuação de hierarquias como a de aluno (sem conhecimento) e de professor (possuidor do saber). Há, ainda, a diminuição da ansiedade, facilitando o esboço de dificuldades e, conseqüente, negociação, gerando a aprendizagem, conduta que também favorece o compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos (FIGUEIREDO, 2006).

Em síntese, ainda que entendamos e reconheçamos algumas semelhanças entre a abordagem cooperativa e a abordagem colaborativa, consideramos oportuno e adequado, neste estudo, a utilização do termo (tele)colaborativo. Adotamos esta abordagem por entender que há, sim, algo que a diferencie da cooperativa. Na aprendizagem colaborativa, tem-se o objetivo primeiro de colocar em prática a coconstrução de conhecimento e não somente a realização de uma atividade com o alcance de um produto final, uma vez que os aprendizes/ parceiros/ interagentes colocam-se em comunicação a fim de contemplarem o processo interativo de aprendizagem em sua totalidade; lidam com variáveis como as relacionadas aos estilos de aprendizagem, objetivos semelhantes ou divergentes ao ingressarem em um processo de aprendizagem, questões relacionadas ao tato pessoal e, principalmente, aprendem a lidar com as ações tangenciadas pelas diferenças culturais.

Entendemos a (tele)colaboração na aprendizagem de línguas como um processo mútuo colocado em prática por dois ou mais indivíduos que compartilham de um mesmo interesse, aprender. O uso do prefixo “tele” conjugado ao conceito colaborativo de aprendizagem constitui um processo no qual os sujeitos constroem conhecimento através da discussão, da reflexão e da tomada de decisões, todas estas, mediadas por recursos informáticos, como computadores e outros artefatos tecnológicos que permitem a aproximação e a criação de

ambientes teledirecionados à aprendizagem de línguas, em nosso caso.

Situado o contexto maior no qual nossas reflexões se desenvolvem, um contexto (tele)colaborativo de aprendizagem de línguas, na seção 1.3, a seguir, trataremos especificamente da aprendizagem de línguas em teletandem, ambiente que se insere dentro do contexto telecolaborativo de línguas. Sigamos, pois, para as particularidades da aprendizagem de línguas em teletandem.

1.3 A aprendizagem de línguas em teletandem

Nesta seção trataremos do contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas: o teletandem. Porém, antes de abordarmos exclusivamente tal contexto, faremos uma breve discussão teórica acerca da aprendizagem de línguas em tandem (BRAMMERTS, 1995; 1996; 2002), uma vez que muitos dos princípios adotados no teletandem, como os de autonomia e de reciprocidade, provêm da aprendizagem de línguas em tandem.

De acordo com Brammerts (1995), a aprendizagem de línguas em tandem estrutura um ambiente de aprendizagem pela comunicação intercultural, haja vista que os interagentes (aqueles que se comunicam em regime de tandem) não são meramente informantes sobre sua língua nativa, mas também e, sobretudo, são informantes sobre seu modo de vida e sobre as práticas sociais de seu cotidiano.

O tandem é um contexto de aprendizagem de línguas conhecido e difundido na Europa há décadas, porém, relativamente recente no Brasil. Surgido na Alemanha no final dos anos de 1960, teve sua expansão pela Europa, principalmente em alguns países como França, Irlanda e Espanha, país no qual adquiriu o formato atual nos anos setenta (BRAMMERTS, 1996).

Realizado por meio de sessões bilíngues, entre falantes nativos de diferentes línguas, a aprendizagem em tandem é centrada no aprendiz, configurando-se em uma atividade de

aprendizagem de língua estrangeira autônoma e colaborativa, uma vez que são os próprios aprendizes os responsáveis por estruturar seus programas de estudo, considerando suas necessidades e objetivos pessoais, acadêmicos, profissionais, dentre outros, além de buscar ajuda mútua com o intuito de aprender (VASSALLO e TELLES, 2009).

As atividades conversacionais proporcionadas pelo tandem, com o intuito de se criar um contexto de aprendizagem, configuraram-se, ao longo do tempo, como uma aprendizagem aberta, intercultural, interpessoal e socialmente simétrica (BENEDETTI, 2010). Além de ser uma modalidade de aprendizagem considerada aberta, uma vez que são os próprios participantes que constroem o programa de trabalho para estudo, de acordo com suas necessidades e interesses; é tida como ambiente possibilitador de experiência intercultural, pois cria-se um contexto no qual línguas e culturas são colocadas em relação; é interpessoal, já que contempla a prática de pares de aprendizes e, acima de tudo, socialmente simétrica, característica que permite aos membros alternarem-se em seus papéis de tutor e de aprendiz de línguas, promovendo um ambiente de equidade, no qual as diferenças relacionadas ao domínio de conhecimento não representem um impasse ou coloquem os participantes em escalas hierárquicas distintas, mas sim, promovam ambientes de discussão de significados no qual o objetivo seja alcançar níveis superiores de conhecimento (FIGUEIREDO, 2006).

Em sua forma original, o tandem era praticado *face a face* por seus parceiros (VASSALLO e TELLES, 2009). Contudo, os meios de se aproximar indivíduos situados em diferentes e distantes lugares do mundo fizeram com que essa modalidade de aprendizagem também se adequasse a uma nova realidade mundial. Dependendo do aparato utilizado, há uma variedade grande de modalidades tandem, sejam elas síncronas, realizadas em tempo real, ou assíncronas, realizadas em tempos distintos (BENEDETTI, 2010).

Segundo Benedetti (2010), como representantes da modalidade assíncrona destacam-se: o tandem realizado por carta e o tandem via email (*e-tandem*), nos quais a prática da

língua se restringe às atividades de escrita e de leitura; já para os representantes da modalidade síncrona destacam-se: o tandem por telefone, o tandem realizado por *Chat*, o tandem por videoconferência, entre outros, os quais possibilitam prática oral (fala e audição).

Telles (2006) idealizou uma nova modalidade capaz de contemplar todas as atividades realizadas separadamente nos outros tipos de contato tandem, a saber: escrita, leitura, áudio e vídeo, com o auxílio de ferramentas de comunicação instantânea (*Skype*, por exemplo), configurando-se em um tandem virtual, o chamado teletandem⁶.

Para Benedetti (2010), a comunicação colocada em curso pelo tandem virtual, o teletandem, se aproxima do chamado tandem original, *face a face*, uma vez que o acesso a uma câmera *webcam* e microfone acoplados a um computador permite aos interagentes usufruírem da sensação de presença. Ainda segundo a autora, a visualização de expressões faciais, gestos, mudanças entonacionais na voz do parceiro, torna a comunicação autêntica, além de auxiliar na negociação de significados em tempo real, bem como proporcionar aos parceiros colaboração imediata.

Especificamente, Telles e Vassallo (2009, p.46-61), por sua vez, articularam seis princípios que para eles são elementos sinalizadores do que vem a ser o teletandem ou a aprendizagem em contexto teletandem. Para os autores:

- a) Constitui-se em uma modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador. Faz uso, de maneira simultânea, da produção e compreensão (oral e escrita) e de imagens em vídeo dos participantes promovidas pela utilização de uma *webcam*;
- b) A negociação e a colaboração são condutas esperadas na relação dos parceiros. As atividades realizadas neste contexto são feitas tendo como base os princípios de autonomia e de reciprocidade. Acreditamos que em um ambiente que seja, verdadeiramente, conduzido pela negociação e pela colaboração, os participantes também garantirão importância a outro componente, o afetivo, uma vez que a disposição do participante e o engajamento no

⁶ Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos.

processo, seu sentimento de segurança, confiança, etc são condições importantes para o sucesso no aprendizado;

c) Os participantes de teletandem são aprendizes interessados em aprender a língua do seu parceiro, a distância, de forma relativamente autônoma, uma vez que cada interagente poderá contar com a figura de um professor mediador⁷, disposto e preparado para auxiliá-los em qualquer momento do contato interativo;

d) Os participantes são falantes competentes das respectivas línguas, podendo não ser nativo (no caso do teletandem), mas competente na língua alvo de seu parceiro, a fim de poder fazer com que o parceiro atinja níveis superiores de conhecimento;

e) O contato interativo entre os participantes de teletandem é realizado por meio de sessões regulares, voltadas para fins didáticos; aprendizagem de línguas;

f) Propõe-se, após a conversação pelo contato interativo, uma reflexão compartilhada com o objetivo de focar o conteúdo da conversa, a cultura discutida, a forma, o léxico e o próprio processo da interação em teletandem.

Por se tratar de um contexto recente⁸ de aprendizagem de línguas, muitos ainda poderiam se indagar acerca dos fins didáticos pretendidos para quem realiza o teletandem. Tal questionamento pode ser rebatido por Telles e Vassallo (2009), que dizem que o princípio *f*, citado acima, é essencial para entender o contato por teletandem como diferente de uma conversa na qual, ocasionalmente, ocorram correções gramaticais e lexicais, uma vez que não

⁷ Professores mediadores são aqueles dispostos a auxiliar os interagentes no processo de ensino e aprendizagem em teletandem. Os mediadores amparam os interagentes em suas dúvidas referente ao processo interativo, ao manuseio de ferramentas utilizadas nas interações, a possíveis impasses entre ele e o parceiro por diferenças linguísticas e/ ou culturais, etc. Essa função foi desempenhada por mestrandos e/ ou doutorandos vinculados ao projeto Teletandem Brasil e ao Programa de Pós-graduação da UNESP.

⁸ A primeira idealização do projeto começou em meados de 2005. Sucessivamente, nos primeiros meses de 2006, no câmpus de Assis, foi desenvolvida uma fase piloto. Após as primeiras experiências, alguns professores integrantes do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE, UNESP, câmpus de São José do Rio Preto (Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, Dra. Ana Mariza Benedetti e Dr. Douglas Altamiro Consolo), todos do Departamento de Letras Modernas, UNESP – S. J. do Rio Preto, juntaram-se ao Dr. João A. Telles a fim de buscarem a consolidação da equipe e do projeto.

ocorre somente um simples “bate papo” virtual, mas sim momentos complexos de reflexões sobre conteúdos linguísticos e culturais providos da comunicação entre os pares.

A construção compartilhada de conhecimentos permite aos parceiros ricas discussões, bem como a construção de significados na língua alvo. Diferenças interculturais advindas de estranhamentos ou choques linguístico-culturais podem se constituir em processo de discussão, entendimento e construção de significado importante para o aprendiz e para a construção da competência comunicativa intercultural do aprendiz.

Acredita-se que o contexto teletandem seja propiciador de reflexão compartilhada em todas as fases das sessões, ainda que em uma delas, o aprendiz seja impulsionado a fazê-la com maior zelo e dedicação. Cada sessão teletandem é composta de dois tempos de 01 hora cada, a troca ou término de um tempo pressupõe a troca da língua na qual os parceiros irão se comunicar. Os tempos que constituem uma sessão podem ser realizados no mesmo dia ou em dias distintos, de acordo com a disponibilidade e decisão dos interagentes. Independente disso, cada tempo poderá estar dividido pelas seguintes partes (TELLES e VASSALLO, 2009, p. 52-53), a saber:

- **Conversação** (aproximadamente 30 minutos): nela os parceiros conversarão na língua de foco. Aconselha-se ao parceiro proficiente na língua a ser aprendida que faça anotações sobre as particularidades encontradas na fala de seu parceiro, a fim de poder oferecer *feedback* ou *input* de maneira mais eficaz e direcionada. Lembrando que o princípio da reciprocidade prima não pelo simples oferecimento de ajuda, mas, sobretudo, pelo oferecimento da ajuda necessária;
- **Comentários acerca da língua utilizada** (aproximadamente 20 minutos): oferecimento de insumo e *feedback* de acordo com as deficiências e necessidades levantadas na comunicação;

- **Reflexão compartilhada sobre a sessão** (destinados 10 minutos): nesta última etapa, os interagentes poderão fazer uma avaliação do desenvolvimento da interação, bem como focar pontos positivos ou negativos da sessão, além de propiciar um momento de revisão de acordos comuns, desenvolvendo a percepção do que é trabalhar em parceria, além de ter a oportunidade de construir significados sobre o próprio teletandem e decidir seus rumos.

Citando Mendes (2010), o teletandem propicia aos seus participantes:

perceberem-se como iguais, na necessidade do outro, no reconhecimento da capacidade do outro em ajudá-los; ao definirem um objetivo comum, e, de maneira colaborativa, trabalharem em conjunto para alcançá-lo, os participantes do teletandem estabelecem as condições para a superação da desigualdade, exercitando a interculturalidade (MENDES, 2010, p.114).

O adequado proveito das interações teletandem, seja relativo à língua e/ ou cultura, está intimamente relacionado à articulação de três princípios essenciais em processos de aprendizagem tandem, a saber: princípio da *autonomia*, princípio da *reciprocidade* e princípio da *separação de línguas*⁹ (VASSALLO e TELLES, 2009).

Na subseção 1.3.1, a seguir, dois dos princípios norteadores do processo tandem serão tratados: princípio de *autonomia* e princípio de *reciprocidade*, tendo como objetivo verificar sua relevância para o trabalho em telecolaboração em ambientes de aprendizagem em regime de teletandem.

1.3.1 Os princípios de autonomia e de reciprocidade do teletandem

Ainda que a sociedade atual seja fonte para uma conduta mais independente e diretiva por parte dos indivíduos, atuar autonomamente nas atividades do cotidiano ainda parece ser algo de difícil acesso para muitos. Ao tratar-se da atividade de aprendizagem de línguas ou, no nosso caso, o processo de aprendizagem de línguas em teletandem, Vassallo e Telles

⁹ Refere-se à preocupação dispensada pelos participantes na tentativa de não mesclar as duas línguas durante o processo interativo, assim como garantir a alternância de papéis (aprendiz, tutor) durante o mesmo processo.

(2009) atribuem importância ao princípio da autonomia, uma vez que:

Ele parece controlar os níveis de responsabilidades e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro. Os participantes do tandem nunca estão sozinhos em seus processos. Cada um deles pode ser apoiado e incentivado, por meio de esforços colaborativos, por seu parceiro mais proficiente. Acreditamos que os parceiros de tandem devam assumir uma quantidade razoável de responsabilidades em seus próprios processos de aprendizagem de língua estrangeira. (p.25)

De acordo com os dizeres de Luz (2010), hoje, de maneira geral, os contextos educacionais necessitam preparar os indivíduos a fim de se posicionarem de maneira mais autônoma, além de requererem destes mesmos indivíduos, uma postura mais colaborativa. Ser autônomo parece ser uma maneira de poder selecionar os insumos advindos de uma quantidade nunca antes vista de informações divulgadas em uma fração de segundos.

No enfoque da aprendizagem de línguas, a ideia de autonomia ou aprendiz autônomo está voltada para o aprendiz e para a interação desenvolvida por ele, em contato com sujeitos, que por meio da colaboração o ajudam a aprender.

Panichi (2002) ressalta a importância das condutas de um aprendiz em tandem, as quais devem ser ativas e autônomas, além de buscar no parceiro (interagente) a oportunidade de obter uma fonte de informação, bem como um orientador a fim de aprender. Por outro lado, o parceiro de tandem deve colaborar com o aprendiz, na tentativa de facilitar o processo de aprendizagem, levando em consideração seus objetivos e anseios pessoais no tocante à aprendizagem de determinada LE.

Cabe dizer que em muitos contextos, quando se ouve falar de aprendizagem autônoma, resgata-se a ideia equivocada, na qual o indivíduo é visto como um aprendiz solitário, inserido em um processo de aprendizagem guiado pela individualidade, pela autoinstrução, sem a presença de um parceiro mais competente que possa estabelecer a mediação na interação pela construção do conhecimento. Rebatendo o imaginário anterior, Brammerts (2002) diz que a aprendizagem autônoma não é sinônimo de aprendizagem sem apoio especializado, como o apoio obtido pelo par mais competente durante as interações Teletandem. Nesse sentido, o

autor recupera a importância do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal cunhado por Vygotsky, no qual o contato com o outro permite o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, funções que estão estreitamente relacionadas ao aprendizado e à apropriação dos aspectos culturais que singularizam cada grupo.

Ao lidar com uma aprendizagem autônoma, a ideia que de imediato deveria ser resgatada é a de um aprendiz responsável pela própria aprendizagem; um aprendiz que é capaz de decidir *como, quando e o que* pretende aprender, assim como a ajuda ou a colaboração que gostaria de obter por parte de seu parceiro (BRAMMERTS, 2002). Segundo Luz (2010), “para que haja tomada de responsabilidade, o aprendiz precisa entender o seu processo, fazer escolhas conscientes, e ser ativo ao gerenciar e monitorar seus estudos.” (p.51). É necessário, portanto, que as propostas para a implementação prática da aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras busquem, sobretudo, uma formação mais consciente dos aprendizes no âmbito das estratégias e técnicas de aprendizagem (BRAMMERTS, 2002).

A interação entre o social e o metacognitivo se mostra como ação essencial para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes de línguas estrangeiras, além de ser “absolutamente essencial” para o sucesso de uma parceria tandem (LITTLE, 2002). Neste contexto de aprendizagem em que ser autônomo parece ser a chave para a construção e o desenvolvimento de conhecimentos, o aprendiz poderá desenvolver três características relacionadas à autonomia e usufruir delas a fim de obter o máximo de aprendizagem possível. A *autonomia como comunicador* poderá fazer com que o aprendiz desenvolva a habilidade de uso da língua de forma criativa, discutindo e adequando significados às estratégias e situações com as quais se depara; a *autonomia como aprendiz*, trata das estratégias e/ ou habilidades para desenvolver um trabalho independente, mas não solitário, dentro e fora do contexto de sala de aula ou em qualquer outro contexto possibilitador de aprendizagem; já a *autonomia*

como indivíduo está presente além do momento da aprendizagem da língua, nela o indivíduo consegue criar e aproveitar ambientes e/ ou situações que oferecem meios para aprender (LITTLEWOOD, 1996).

Em contextos virtuais de aprendizagem de línguas, nos quais o acesso aos materiais didáticos e tecnológicos são essenciais, Paiva (2006) cunha outro termo, a *autonomia econômica*, tratando do acesso às condições econômicas necessárias à prática de aprendizagem em ambiente tandem, por exemplo. Essencial à prática de aprendizagem em teletandem, a nosso ver, está também, o adequado manuseio de ferramentas e dispositivos mediadores da interação e da aprendizagem. Em virtude do exposto, sugerimos o termo *autonomia tecnológica*, a fim de caracterizar o adequado manuseio da tecnologia e de seus artefatos, objetivando a aprendizagem.

Para Luz (2010), a autonomia não só prima pelas características pessoais dos indivíduos, mas também considera outros contextos como o social, o cultural, o institucional e, até mesmo, o contexto governamental nos quais os indivíduos estão inseridos. Nesse caso,

Ao fazermos escolhas individuais consideramos os valores e costumes de nossa sociedade e/ ou nos submetemos às políticas institucionais e governamentais; portanto, para ser autônomo é necessário ser dependente de outros indivíduos e configurações da sociedade (LUZ, 2010, p.50).

Especificamente, no contexto teletandem, a autonomia só existe pela e em coconstrução, ou seja, na relação com o outro. Os aprendizes participam de um contexto de aprendizagem que promove a tomada de consciência das escolhas feitas. É importante salientar que ditas escolhas são feitas em duplo sentido, uma vez que elas irão influenciar o próprio aprendiz e o aprendiz do parceiro. Isso colabora para que, ao longo do tempo, os alunos se tornem mais responsáveis (autônomos) pelo seu aprendiz e o aprendiz do outro (LUZ, 2010).

Ao estabelecer uma relação entre os aspectos individuais da autonomia e uma ação colaborativa, outro pilar da aprendizagem em teletandem emerge, tratando-se, assim, do

princípio da reciprocidade. Dando início às discussões acerca deste princípio, nos apoiamos na afirmação de Little (2002) ao dizer que:

Os aprendentes tandem são autônomos no sentido em que são responsáveis pela gestão da sua própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, a aprendizagem em parceria é recíproca no sentido em que se baseia num compromisso mútuo. Este compromisso mútuo garante que os parceiros tandem dediquem igual tempo e interesse a cada uma das línguas envolvidas, de tal modo que na sua actividade e aprendizagem conjunta cada um dos parceiros desempenhe, na mesma medida, os papéis de aprendente de uma língua e falante nativo noutra (LITTLE, 2002, p.27).

Como revelaram alguns trabalhos desenvolvidos em contexto teletandem (SILVA, 2008; LUZ, 2009; CAVALARI 2009; GARCIA, 2010; VASSALLO, 2010; entre outros), em uma parceria de aprendizes que buscam uma aprendizagem autônoma, tem-se a oportunidade de desenvolver a autonomia, ao mesmo tempo que se atua reciprocamente, ou seja, há a responsabilidade pelo próprio aprendizado e há o compromisso com o aprendizado do parceiro.

Para Souza (2006), em um processo de aprendizagem em que a reciprocidade esteja presente, “cada aprendiz deve beneficiar-se igualmente da parceria, com a expectativa de receber tanta ajuda quanto ofereça.” (p.258). O autor (op. cit.), compartilha da ideia de intercâmbio proposta por Brammerts (2002). Para este autor, a aprendizagem em tandem é uma aprendizagem por intercâmbio. Sendo assim, no intento de aprender com seus parceiros, “cada um contribui com aptidões e competências que o outro pretende adquirir e, por outro lado, com a disponibilidade para auxiliá-lo na sua aprendizagem.” (BRAMMERTS, 2002, p.19). Dedicar-se a ser um aprendiz recíproco, alimenta e aquece os encontros interativos, uma vez que a relação teletandem só é duradoura quando os dois parceiros dela tiram proveito.

Poder contar com a ajuda do parceiro torna a aprendizagem em tandem acessível para além das fronteiras culturais (BRAMMERTS, 2002). Por outro lado, o predomínio de condutas que contemplem o princípio da reciprocidade em uma parceria tandem ou

teletandem não é pressuposto de aprendizagem, uma vez que continua ser da responsabilidade do aprendiz (princípio da autonomia) tirar proveito dos insumos oferecidos pelo parceiro. Com isso, é pertinente posicionarmos de acordo com Benedetti (2010), que diz que o princípio da autonomia juntamente com o princípio da reciprocidade precisam ser entendidos como conceitos inextricáveis, uma vez que para aprender em contexto tandem ou teletandem, os participantes necessitam trabalhar colaborativamente, além de buscar manter uma relação socialmente organizada pela mudança de status na interação (aprendiz/ tutor, tutor/ aprendiz). Se os membros da parceria não conseguirem superar o desafio do trabalho sincrônico, possibilitado pelo contexto tandem, podem arriscar-se a ver fracassar o intento de aprender a língua e vivenciar a cultura do outro.

Ainda como tema das discussões referente à reciprocidade em contexto tandem, Otto (2003) nos faz refletir acerca dos objetivos e preferências que guiam os participantes em seus processos de aprendizagem. É importante dizer que a reciprocidade não implica que os parceiros tenham os mesmos objetivos e preferências, mas que consigam recíproca e colaborativamente prover ajuda necessária para a construção de significados linguísticos, culturais e, acima de tudo, possam compreender como ocorre seu aprendizado. Para Brammerts (2002), os objetivos concretos de aprendizagem dos parceiros podem ser diferentes e, frequentemente, o são. Ainda assim, “a aprendizagem em tandem é capaz de adequar-se muito bem à colaboração de parceiros com hábitos e necessidades de aprendizagem muito diversificados.” (BRAMMERTS, 2002, p.22).

Em síntese, não poderíamos deixar de dizer que muitos aprendizes com posições autônomas e recíprocas “atribuíram o desenvolvimento da sua consciência metalinguística ao fato de terem que pensar sobre a sua língua materna para poderem fornecer *feedback* aos parceiros” (LITTLE, 2002, p.22). A reflexão sobre a própria língua e a LE, neste trabalho, é característica autônoma, uma vez que o aprendiz precisa buscar “aprender” para, somente

assim, selecionar e oferecer insumo adequado e com qualidade ao parceiro.

Considerando o exposto até o momento sobre a aprendizagem via (tele)tandem, além de acreditar que o adequado uso dos princípios de autonomia e de reciprocidade são favoráveis a um entendimento linguístico e cultural, destacamos, ainda, o caráter de experiência intercultural possibilitado pelas interações em teletandem. Tal contexto se configura como um ambiente que coloca línguas e, sobretudo, culturas em relação. Sendo assim, a próxima seção abordará o tratamento dado ao termo *cultura* ao longo do tempo.

1.4 O termo cultura

O termo *cultura*, como muitos outros termos, principalmente os que englobam os estudos das ciências sociais como democracia, liberdade, entre outros (GONZÁLEZ, 1996), é entendido de muitas e variadas formas em épocas e contextos diversos, demonstrando o quão complexo e importante o é. González (op.cit) salienta que não somente em épocas e contextos distintos o termo adquiriu múltiplas significações. Segundo o autor, se hoje perguntássemos a um grupo de pessoas o entendimento que tem sobre o termo cultura, muitas poderiam ser as respostas. Alguém poderia entender cultura como a ação de ceder um assento às mulheres e idosos, sintetizando cultura como sendo uma norma de cortesia aceita em um determinado meio. Outro entenderia cultura como o ato de falar quatro ou cinco idiomas, representando o ideário de que saber várias línguas facilita a inserção em vários outros grupos. Outros, ainda, poderiam compreender o termo como o conhecimento adquirido acerca de múltiplas áreas do saber, como história, geografia, física, química, dentre outros entendimentos possíveis sobre o termo cultura. Nesse sentido, as discrepâncias, confusões, contradições e diferenças de critérios para se entender cultura atesta o fato de ser este termo altamente múltiplo em relação aos seus sentidos.

Resgatando o sentido de *cultura* em seus primórdios, *colere*, a raiz latina da palavra “cultura”, se relacionava ao “cultivo” e à “habitação” para devoção e proteção; imaginário que perdurava no século XVI. O sentido de “habitação”, por sua vez, evoluiu do termo, também latino, *colonus*, para o termo contemporâneo “colonialismo”, de forma que “cultura” e “colonialismo” se mostram aparentemente tautológicos. Contudo, a palavra *colere*, por outro lado, originou-se do latim *cultus*, como termo religioso *culto*, com o significado de divino e transcendente (EAGLETON, 2005). Cultura é também associada, comumente, a altas formas de manifestação artística e/ou técnica da humanidade, como a música erudita europeia (o termo alemão “Kultur” – cultura – se aproxima mais dessa definição).

Já no século XVIII, por ter sido fortemente associada ao conceito de civilização, a cultura, muitas vezes, confundiu-se com noções de desenvolvimento intelectual, bons costumes, etiqueta e comportamentos de elite, possibilitando expressões como “cultura erudita” e “cultura popular” (EAGLETON, 2005). O sentido de cultura como o cultivo de conhecimentos humanos e o refinamento das faculdades intelectuais pelo homem ao longo de sua existência representaria o sentido que a maioria das pessoas reconhece como sendo cultura, ou seja, um significado muito mais antigo e comum compartilhado pela maioria das pessoas quando se pronuncia esta palavra: a de cultura como atributo do homem “cultivado”. Este último se refere ao domínio dos saberes que o permitem ir mais longe. González (1996), nesse sentido, sintetiza que a ideia mais difundida do complexo e polissêmico termo, faz referência a aqueles conhecimentos, ideias, gostos e modos de atuar característicos de algumas minorias que tiveram a possibilidade de instruir-se de acordo com pautas admitidas como superiores. A cultura, nesta visão, é um sinônimo de setores minoritários especialmente “cultivados”, sendo que, sua carência, a “incultura” resume a grande maioria dos homens (p.08).

É importante salientar que tal entendimento de cultura, visto acima, subentende uma diferença de níveis. É possível entender cultura como algo que separa pessoas mais cultas das menos cultas, considerando a quantidade de ideias e conhecimentos acumulados, além da possibilidade de atuar dentro de um conglomerado humano. (GONZÁLEZ, 1996).

Com o surgimento da antropologia, etimologicamente estudo do homem, o termo cultura ganhou novos contornos. Passou-se, também, a conceber cultura como o reflexo dos traços de uma comunidade, adquiridos pelo homem em sociedade. O homem em interação com a sociedade pode tomar a iniciativa e modificá-lo de acordo com suas ideias, crenças e valores. Igualmente se dá na interação com outros indivíduos. É capaz de conceitualizar o perceptível e o não perceptível, conformando sistemas de ideias com algum espaço de independência. A capacidade de modificar aquilo que capta por meio dos sentidos o torna criativo. Tal criatividade lhe permite conformar estratégias de maneiras diferentes da realidade exterior, organizando sistemas de relacionamentos com as demais pessoas, além de interpretar fenômenos da sociedade com a qual interage.

Cultura, assim, é uma criação do ser humano que, via de regra, está organizada coletivamente. A cultura afirma-se não como uma herança mediante mecanismos genéticos. Os instintos estão canalizados por pautas e ideias culturais. Nesse sentido, o homem é o responsável pela criação da cultura, ao passo que depende dela. Seus comportamentos estão sujeitos, como já dito, às ideias, às crenças e às pautas de conduta do grupo no qual se desenvolveu.

Assim, considerando a amplitude e complexidade do termo cultura, González (1996) informa que autores como Kroeber e Kluckhohn (1952) já haviam registrado mais de cento e sessenta definições de cultura dadas entre 1871 e 1950, data da publicação de *Primitive Culture* de Edward Tylor. Após várias tentativas de significar *cultura*, houve a elaboração de um conceito científico do termo, cunhado pela Antropologia. Foi, então, que, Edward Tylor,

antropólogo britânico, afirmou que “todos os itens da vida de um povo representam o universo denominado cultura” (DOURADO e POSHAR, 2010, p. 37).

Gómez (1999), baseando-se na formulação de Tylor para o termo *cultura*, diz que ela (a cultura) é um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem enquanto membro de uma sociedade e em interação com ela. Com essa primeira definição, podemos entender cultura como herança social que distingue grupos uns dos outros. Tylor, como visto, buscou conciliar cultura e civilização, considerando a função social da cultura, além de enfatizar seu processo de aquisição na vida em sociedade, não dependendo de hereditariedade biológica. Neste sentido, a cultura passou a ser vista como um hábito adquirido em detrimento da visão de cultura como inata. A cultura passou a ser analisada, classificada e comparada por meio dos diferentes elementos que caracterizam os grupos e as diferentes culturas (DOURADO e POSHAR, 2010, p. 37).

A cultura, então, aparece como um contexto simbólico que rodeia o crescimento e o desenvolvimento de indivíduos de determinados grupos sociais. Cabe ressaltar que, após a primeira formulação sobre cultura, outras se deram, contudo, o caráter de aquisição, ou seja, a cultura adquirida pela relação com o outro, perdura.

Como afirma Finkelkraut (1990 apud GÓMEZ, 1999), a cultura tem uma potente dimensão popular e tradicional, representa o espírito da população a que cada membro pertence e que impregna o pensamento mais elevado e os gestos mais simples da vida cotidiana. Contudo, o conceito de cultura como dimensão popular e tradicional se mostra insuficiente quando a ela são ligadas forças, também potentes, como a política e a economia, por exemplo. Ainda segundo Finkelkraut (op. cit.), o que se entende é que a cultura por mais popular que possa parecer, não pode deixar de ser relacionada com marcos como a política, a economia e a sociedade na qual nasce e com a qual certamente interage.

Os fenômenos culturais não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas, mas, sim, colocados dentro de um conflito de relações sociais para que adquiram significado. A cultura e os poderes políticos/econômicos não fazem parte de diferentes contextos, mas, sim, constituem uma relação indissolúvel na vida cotidiana. Para Padilha (2004, p. 187 apud WALESKO, 2006), a cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimento sobre a natureza humana, como meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade.

Considerando a dimensão popular e tradicional da cultura, abordaremos a seguir, os conceitos de cultura e sua representatividade em contextos populares.

1.5 Os conceitos de cultura e sua representatividade

Recuperando o conceito de cultura cunhado por Tylor, abordaremos alguns conceitos de cultura, e como eles podem ser representados por um povo. O autor conceitua cultura como sendo “todos os itens da vida de um povo” (DOURADO e POSHAR, 2010, p. 37). Assim como o termo cultura representa uma multiplicidade de definições, tal fato também ocorre com o termo *povo* e seu derivado *popular*. O termo povo ou popular pode assumir várias significações e isso não representa uma simples coincidência, uma vez que muitos dos entendimentos possíveis do termo cultura em épocas distintas tinham como base os termos povo ou popular. Ao falar-se do povo brasileiro, por exemplo, faz-se menção à totalidade dos seres humanos que habitam o território brasileiro e que compartilham de tal nacionalidade. Quando um político afirma que defenderá os direitos do povo, pretende referir-se aos setores menos favorecidos de uma coletividade. Referente à concepção de povo não “cultivado”, o termo assume uma conotação que implica pouco preparo ou pouco conhecimento, utilização que reforça a visão de inferioridade em comparação com os estratos mais elevados da população, aqueles que são ou foram “cultivados”. Por outro lado, também é possível referir-

se ao povo como sendo a fonte na qual se encontram os valores autênticos da coletividade. O último conceito parece alinhar-se à definição antropológica citada na seção anterior e que introduziu esta seção, a de que cultura e povo são conceitos inextrincáveis para a constituição de uma identidade cultural. Assim, como poderíamos compreender identidade cultural frente aos termos cultura e povo? No caso da América Latina, por exemplo, por sua condição de dependente, pelo menos após a conquista de Portugal e Espanha, a chamada cultura elitista se limitou a transportar sem benefício e muito pouco sentido crítico os componentes culturais e a política global da Europa para a América. Tal situação, segundo González (1996), não mudou após a independência dos países como o Brasil, uma vez que os novos grupos controladores do poder continuam a transportar conceitos, condutas e identidades para os chamados países independentes.

Para González (op.cit), os componentes de nossa identidade cultural se encontram na chamada cultura popular. Reconhecida, muitas vezes, por suas condições inferiores, há uma tendência à identificação com o popular, que devem ser levados em conta pelas políticas culturais que aspiram reforçar a identidade mediante ações concretas.

Considerando a dificuldade de reconhecer as representatividades como pertencentes aos âmbitos do popular ou do elitista, determinar quais são aqueles que foram gerados ao longo dos anos, que foram incorporados por diferentes comunidades e que servem para distingui-las de outras coletividades nos levaria a uma ideia mais clara de onde se encontra nossa identidade, ainda que a identidade latino-americana encontre suas bases identitárias e culturais ao longo de um secular processo de mestiçagem.

De acordo com González (1996):

Toda cultura nasce e se desenvolve em um ambiente físico em que seres humanos se organizam e vivem. Uma cultura é um sistema no qual a inter-relação físico-natural e humana-social é imprescindível. Dentro de um sistema cultural podemos distinguir vários subsistemas como o econômico, o político, o de família, o de

parentesco, o científico e o etnocientífico, o mágico-religioso entre outros. Todos esses sistemas se condicionam entre si. (GONZÁLEZ, 1996, p.47)¹⁰

Considerando a cultura de um povo e sua modernização, verificamos que, ainda hoje, é possível encontrar fenômenos que representem a cultura de um povo por meio de rituais ou atividades como festas, comidas típicas, etc. Sendo assim, reconhecemos que a coletividade também se caracteriza por processos complexos e representativos, e as ações compartilhadas pela referida coletividade pode dar margem a um imaginário que passa a representar determinado povo. Segundo González (1996), a religiosidade popular entendida como sendo item da cultura de um povo se caracteriza por ser preponderantemente vital, uma vez que as práticas religiosas de um povo têm maior representação que as análises racionais deste mesmo povo.

Outra atividade que, por muitos, é considerada parte fundamental dentro de uma cultura trata-se da realização das festas populares. Segundo González (1996), elas se mostram bastante importantes para a representatividade de uma cultura. Segundo o autor, as festas populares são celebrações que reafirmam a razão de ser de uma comunidade, de um povo. As celebrações de festas populares ganham importância por serem integradoras na coletividade, além de seus integrantes poderem reforçar sua consciência de identidade e pertencimento a um determinado grupo. Além das festas populares ou típicas, o uso de vestimentas também parece ser algo que represente uma cultura. O uso de determinadas roupas representa o uso adequado em diversas situações, além de poder denunciar para outros membros da sociedade o poder aquisitivo de um indivíduo. As comidas populares também são vistas como constituintes de uma cultura. Os gostos diferentes ou semelhantes dentro de uma comunidade

¹⁰Original: Toda cultura se gesta y desarrolla en un ambiente físico en el que seres humanos se organizan y viven. Una cultura es un sistema en el que la interrelación físico-natural y humana-social es imprescindible. Dentro de un sistema cultural podemos distinguir varios subsistemas como el económico, el político, el de familia y parentesco, el científico y el etnocientífico, el mágico-religioso entre otros. Todos estos sistemas se condicionan entre sí. (p.47)

ou em comunidades distintas, além da formalidade ou informalidade para se comer representam culturas em relação às outras. Por exemplo, em algumas culturas, certos alimentos se usam comer com as mãos, o que não é representado por outras que não compartilham da mesma conduta.

Ainda que várias áreas de conhecimentos tenham tecido múltiplas e distintas concepções/ visões sobre o termo *cultura*, parece que a ideia de hábitos, tradições e costumes ainda está fortemente presente em nossos dias. Considerando tal pressuposto, o próximo item tratará da cultura sobre a perspectiva da aprendizagem de línguas, buscando compreender como a cultura foi e vem sendo tratada em contextos de aprendizagem de LE.

1.6 A cultura e a aprendizagem de línguas

Como exposto até o momento, tratar das definições, conceitos, concepções ou visões de cultura é uma tarefa um tanto quanto complexa. Tal complexidade se reafirma quando o termo é empregado em áreas do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, a Sociolinguística, a Teoria da Comunicação, a Comunicação Intercultural, principalmente em contextos de aprendizagem de línguas.

Atualmente, nota-se que em contextos de aprendizagem de línguas há uma busca ou mesmo uma necessidade de se implantar e de se conceber a língua como cultura e vice-versa. Reforçando tal necessidade, Kami (2011) ressalta que apesar de muitos professores e estudantes de línguas estrangeiras reconhecerem a relação entre língua e cultura, efetivamente, os professores encontram dificuldades para explorar essa relação nos contextos de aprendizagem. Tal dificuldade, talvez, estaria no fato de que ainda haja a compreensão de cultura como sendo somente a representação de hábitos, de costumes e de tradições de um povo. Com essa visão, a cultura é entendida como a aprendizagem de informações culturais acerca de um povo, informações estas engessadas e que simplificam os múltiplos

componentes culturais possíveis de um povo, dando espaço a criação de estereótipos que, mesmo sendo positivos, tem o caráter de limitar a vivência de uma cultura específica, dificultada por meio de generalizações (“o brasileiro é um povo alegre e receptivo”, “o espanhol é um povo austero”, “o uruguaio é um povo mais melancólico”).

Considerando a cultura e a criação de estereótipos, as generalizações surgem exatamente quando o aprendiz desconsidera as diferenças individuais propostas na formação da identidade interpessoal. O aprendiz, nesse sentido, começa a categorizar o outro pelo fato de pertencer ou não a um determinado grupo, visto positiva ou negativamente. Segundo Kleiman (1998), a construção de estereótipos está amparada por uma relação entre imagem e realidade. O problema desencadeado por esta relação está na construção de uma representação (imagem) que não consegue e não pode representar toda a realidade de uma cultura. Assim, tem-se um todo real que é distorcido e deformado.

Para Pereira (2005),

O estereótipo tem como estratégia resumir atributos e reproduzir uma representação descrita como “verdadeira”. Se a imagem pressupõe a existência de uma realidade que ela simplesmente reproduz, o estereótipo pressupõe o confronto com uma realidade da qual ele seria uma reprodução distorcida. (PEREIRA, 2005, p.55).

Ainda de acordo com a autora (op. cit.), na construção de um estereótipo, o outro é representado através de uma forma especial de condensação que engloba processos de simplificação, generalização, homogeneização, na tentativa de simplificar um todo complexo.

Assim:

No estereótipo a complexidade do Outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos, num processo de economia do desdobramento da imagem, para não termos que nos envolver com o complexo e difícil trabalho dado pelas profundidades da alteridade. Assim, eliminando as sutilezas, lidamos com o outro (PEREIRA, 2005 p.59).

As imagens construídas pelos estudantes sobre uma cultura e um país, juntamente com a relação tida com o estrangeiro guiada pela valorização ou depreciação, são aspectos importantes. Quando acontece a identificação, a relação se pauta em aspectos positivos

durante o aprendizado como o respeito e a tolerância linguístico-cultural. Por outro lado, quando se constroem imagens ou estereótipos baseados em generalizações para todos os indivíduos pertencentes a determinado grupo, cria-se o risco de se construir uma imagem negativa. Se esta imagem não passar por um processo de transformação e, muitas vezes, por um processo de transmutação e entendimento, enriquecendo-se ao longo do processo de aprendizagem, corre-se o risco de cristalizar-se, aprisionando o aprendiz e fazendo com que esse jogo de imagens lhe custe o desempenho linguístico e cultural na língua a ser aprendida, já que o indivíduo pode não conseguir ver nada além de suas generalizações.

Revuz (1998) afirma serem os estereótipos formas ocultas da língua que permitem falar para não dizer nada ou para dizer como todo o mundo. A aprendizagem e a criação do conhecimento devem pautar-se pela mudança da imagem, ganhando sempre contornos mais reais. Se o aprendiz não se libertar das amarras dos estereótipos e não for capaz de constatar ou refutar as imagens preconcebidas, criando com isso uma identidade mínima com a língua e os aspectos que a ela estão intimamente relacionados, irá repassar a aprendizagem de cultura como informações dadas à priori e que simplificam o que, por essência, é complexo.

Nestes contextos de aprendizagem em que a cultura é tratada como hábito, costumes e tradições, ou seja, informações culturais, não há a associação necessária entre língua e cultura, vistas como componentes indissociáveis. Assim, buscando estabelecer as relações pertinentes entre cultura, língua e aprendizagem, Walesko (2006) reforça a impossibilidade de se pensar o aprendizado sem relacioná-lo à cultura e à política. A autora diz que a impossibilidade de se aprender uma LE está no fato de não a compreendermos como um fenômeno cultural, marcado pela especificidade da própria língua, enquanto língua-cultura, que a faz ser diferente e depender do contexto em que é utilizada a linguagem. Ao interagir com outras pessoas, a linguagem é a principal ferramenta do indivíduo e é por meio dela que a cultura de cada aprendiz é evidenciada e relacionada com as demais. Assim, as diferenças que se entrecruzam

em um espaço criado para a aprendizagem influenciam a construção de significados para cada aprendiz na relação com diferentes culturas.

A indissociabilidade e as implicações entre língua e cultura são cada vez mais visíveis e almeçadas pelo mundo globalizado, no qual as relações sociais e, por assim dizer, culturais ganham novas dimensões. Entendendo a cultura como algo que não é estável, ela só pode existir inserida em um contexto social. Nesse sentido, Dourado e Poshar (2010) afirmam que “conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que ela é socioculturalmente construída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir” (p.42).

A sutileza em se contemplar a cultura, socialmente construída, parece ser tarefa ainda por ser realizada nos cursos de línguas de maneira geral. O que ainda se verifica em muitos processos de aprendizagem de línguas é a presença de uma visão estreita de cultura, ou melhor, Cultura, a qual é entendida como algo visível, sendo representantes a literatura, as artes, os costumes, em dissonância com uma cultura que represente aspectos invisíveis, ou seja, o contato com o léxico e formas de ser e dizer culturalmente marcadas (KRAMSCH, 2006; DOURADO e POSHAR, 2010).

Em contextos de aprendizagem de línguas em geral, há, pois, a necessidade de se aprender língua como cultura, ou melhor, proporcionar aos aprendizes viver uma educação entre-culturas, em que cultura e língua caminhem lado a lado como fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada e sejam vistas, entendidas e vividas como a própria grafia do termo sugere, língua-cultura, indissociadas, considerando referida articulação. Sendo assim, tal conduta parece ser a melhor alternativa para se contemplar esse termo tão importante que, por sua vez, apresenta-se tão complexo ao longo dos tempos.

É importante salientar que, neste trabalho, não temos a intenção de demonstrar ou afirmar que língua e cultura constituam um mesmo componente, mas sim e, sobretudo, propor que são componentes e/ ou construtos que tendem para a articulação em processos de

aprendizagem de línguas, principalmente quando visamos à construção de competências linguística e cultural. O uso do hífen, assim, pretende demonstrar a articulação e as relações simbólicas entre os dois componentes (língua e cultura). Perceber a importância das relações simbólicas entre língua e cultura (KRAMSCH, 1993), parece ser algo essencial para a construção de competência comunicativa e cultural, uma vez que o adequado uso de uma língua estrangeira depende do conhecimento de padrões culturais passíveis de determinar o uso adequado do léxico.

Até o momento, exploramos o acesso à cultura de um povo em processos de aprendizagem de línguas, bem como a necessidade de se vivenciar língua e cultura como língua-cultura, entendidos como termos e conceitos indissociáveis, deixando de ver aprendizagem de línguas como mera reflexão de componentes linguísticos, curiosidades e informações sobre o povo que fala determinada língua. Considerando o exposto, Kramsch (2006) atenta para o fato de que a cultura pode ser analisada e entendida a partir de duas perspectivas, a saber: a perspectiva modernista e a perspectiva pós-modernista, procurando mostrar como cultura tem sido vista no ensino de línguas.

Tratando da perspectiva modernista, a autora define três conceitos de cultura, são eles: o humanístico, o sociolinguístico e o da educação intercultural. Já na perspectiva pós-modernista, Kramsch (2006) trata de temas como o discurso, os relacionados à hierarquia de poder entre parceiros de países distintos e as identidades dos falantes de determinadas línguas. Na perspectiva modernista, considerando a ótica humanística, cultura se relaciona ao contexto onde a língua é articulada pelos falantes nativos, suscitando a ideia de uma comunidade nacional homogênea representada por meio de seus costumes e modos de vida. Segundo Kramsch (op.cit), tal conceituação humanística concebe cultura com “C” maiúsculo, ou seja, cultura como conhecimentos literários e canônicos dos “cultivados” (classe-média). Já, na ótica da sociolinguística, a cultura é entendida na comunicação e na interação dada em

contextos sociais. Tal concepção entende cultura como “c” minúsculo, ou seja, cultura a fim de exemplificar os comportamentos, festas, costumes típicos e estereotipados de um povo (KRAMSCH, 2006), os quais são ensinados da mesma maneira como se ensinam regras gramaticais da língua. Tratando da educação intercultural, Kramsch (op.cit.) a vê como as diversas representações culturais, interpretações, expectativas, memórias e identificações dos indivíduos, que se tornam temas e são explorados em narrativas pessoais, produções escritas multilingues e discutidos abertamente em contexto de aprendizagem.

Sintetizando as concepções modernistas de cultura, Kramsch (2009) diz que a cultura é entendida nesta perspectiva como filiação a uma comunidade nacional. Sendo assim, os membros dessa comunidade compartilham uma história comum, uma linguagem comum e imaginários comuns, denotando entidades estáveis que têm uma realidade social independente dos falantes que se referem a elas. A noção de língua franca, hoje, está sendo desafiada se pensarmos na atenuação de fronteiras linguístico-culturais.

Considerando os pontos discutidos aqui, não pretendendo esgotar as discussões acerca das muitas concepções de cultura, mas sim, buscando localizar este trabalho em uma delas, acreditamos que no âmbito de nossas reflexões, um entendimento possível para o termo *cultura*, talvez, seja o de que esta é o resultado de construção social (socialmente construída), contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições etc., que permeiam a vida individual e coletiva da comunidade. Em síntese, a cultura, então, é entendida em um sentido mais global, é dimensão popular relacionada a aspectos sociais como a política, a economia etc. Sendo assim, a cultura é o viés pelo qual o indivíduo pode buscar o conhecimento sobre a natureza humana.

Na subseção a seguir (1.7), propomos algumas reflexões em torno de termos que estão intimamente relacionados à cultura, a saber: Interculturalidade, Multiculturalidade e Transculturalidade aplicados à aprendizagem de línguas.

1.7 **Inter, multi e transculturalidade**

Atualmente, há uma gama considerável de palavras que se relacionam ao tratamento da cultura. Neste contexto, encontram-se algumas que nos são sensíveis, como *interculturalidade*, *multiculturalidade* e *transculturalidade*. De fato, por serem elas constituídas de *cultura*, fenômeno de difícil e abrangente caracterização, tais palavras se constituem em termos, que tecem e adéquam seus conceitos de acordo com a área, com os contextos, e com as situações empregadas.

Com estas considerações, Kramersch (1993) já fazia um alerta para a disseminação de tais termos, os quais indicam algum tipo de contato cultural, contato este resultante da comunicação entre pessoas que geralmente não compartilham a mesma língua, origem social etc. Sabendo da profusão de significados oriundos dos termos *interculturalidade* ou *intercultural*, adotamos uma abordagem em que a *interculturalidade* é entendida como modos de se compreender o outro e a sua linguagem cultural, bem como uma oportunidade para “incentivar a inter-comunicação entre mundos linguístico-culturais diferentes” (MENDES, 2007, p.120)

Ainda que o conceito de *interculturalidade* seja relativamente recente no processo de ensino/aprendizagem de línguas, outros conceitos como *multiculturalidade* e *transculturalidade*, por exemplo, começam a destacar-se em contextos de aprendizagem de línguas, gerando dúvidas e, muitas vezes, sendo usados de maneira inadequada. Assim, cabe, aqui, a tentativa de tecer algumas considerações acerca dos dois primeiros termos em relação à interculturalidade, conceito cerne deste trabalho. Cabe ressaltar que tais considerações serão

feitas sob a ótica da aprendizagem de línguas, especificamente a aprendizagem intercultural de línguas.

Ao tratar do conceito de multiculturalismo ou multiculturalidade, Welsch (1994) o vê como bastante similar ao conceito de interculturalidade. Se a interculturalidade prima pela relação entre culturas vivendo em espaços geográficos distintos, tal concepção também é válida para a multiculturalidade; contudo, as diferenças existem dentro de uma mesma comunidade de um mesmo estado, segundo o autor. Compreendemos que a ideia de multi- ou interculturalidade exposta por Welsch (1994), como uma relação entre culturas em espaços geográficos distintos, é bastante limitadora. A ideia de “bolhas” de culturas que se colocam em relação parece já não adequar-se à nova estrutura de relações e contatos entre povos, altamente dinâmica e rápida, ocorrendo por vários meios, principalmente pelo meio virtual.

Para Mendes (2010), o multiculturalismo surgiu como uma ideologia que possibilita lidar com a diversidade cultural. Já o interculturalismo, por sua vez, “entende as culturas como sendo híbridas. Baseia-se no discurso da diferença, mas em oposição à desigualdade, e na capacidade de aceitação da diferença, principalmente por colocar-se na posição do e de outro, constituindo, assim, um diálogo entre iguais na diferença” (p. 110). A igualdade se dá porque há a representação do estranho, do diferente e, por vezes, do desconhecido através do contato com o outro, sendo que da mesma maneira me represento perante o outro como estranho, diferente e desconhecido.

O fato de as culturas e do contato entre elas serem cada vez mais híbridas (MENDES, 2010), nos limita a caracterizar ações, fatos ou interações como inter ou multiculturais. Compartilhamos da ideia de que em um contato interativo entre línguas e culturas distintas, há, pois, momentos de inter, de multi, ou mesmo, de transculturalidade.

Discutindo este último conceito, recuperamos Welsch (1994), ao afirmar ser a transculturalidade uma consequência da diferenciação interna e da complexidade das culturas

modernas, uma vez que as culturas de hoje são extremamente interligadas e entrelaçadas umas com as outras. É capaz de ser local e global, bem como universalista e particularista. As tendências de globalização, bem como o desejo de especificidades e particularidades podem ser contempladas dentro da transculturalidade.

Sensível à afirmação de Welsch (1994) sobre ser a transculturalidade fruto das relações complexas entre as culturas modernas, dedicaremos um pouco mais de nossas reflexões a fim de encontrar subsídios teóricos que melhor amparem as discussões posteriores acerca dos dados da investigação.

O termo *transculturalidade* parece ser percebido como uma maneira de “desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical *trans* visto como portador do sentido de movimento multi e bidirecional e, também, complementar” (CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007, p.09).

Cox e Assis-Peterson (2007) acreditam que conceitos como o de *multiculturalismo*, *interculturalismo*, dentre outros, que abordam a diversidade cultural, não são capazes de traduzir uma realidade de relações complexas entre culturas, mais uma vez, retomando os dizeres de Welsch (1994). As autoras afirmam que os conceitos de *multiculturalidade* e *interculturalidade* nomeiam, sim, a existência de grupos culturais diversos, mas calam-se frente ao fato de que estão permanentemente em estado de fluxo.

Neste sentido, o termo *transculturalidade* seria uma alternativa, vista por Cox e Assis-Peterson (2007), para traduzir a realidade cultural atual. O caráter de movimento do prefixo *trans*, indicado por Cavalcante e Bortoni-Ricardo (2007), também é assimilado por Cox e Assis-Peterson (op. cit). Segundo as autoras, tal prefixo, “dentre seus muitos sentidos, veicula aqueles de ‘movimento através de’, ‘movimento de ir e vir’, ‘movimento perpétuo’, ‘trânsito’, ‘circulação’, ‘troca’” (p. 35). Em relações transculturais, os indivíduos são levados a estabelecer uma assimilação, uma negociação e uma mudança cultural proveniente da

aproximação e do movimento contínuo de experiências culturais.

Pelo exposto, depreendemos que qualquer das três concepções (inter, multi ou transcultural) aqui tratadas refletem a urgência da diversidade cultural como um elemento enriquecedor. Por ser assim, não se configura como um problema a ser resolvido por meio de compensações e/ou ações afirmativas baseadas em noções etnológicas obsoletas (MENDES, 2010).

Entendemos, pois, a necessidade de se refletir mais detidamente acerca de fenômenos que abrangem a cultura e a aprendizagem de línguas. Assim, na seção a seguir (1.8), continuaremos com as discussões referentes à língua e à cultura, especificamente, tratando da aprendizagem intercultural de línguas.

1.8 A aprendizagem intercultural de línguas

Concernente ao exposto na seção anterior (1.7), acerca da utilização de conceitos como o *intercultural*, Vieira (2008) diz que esse termo surgiu na França, no início dos anos 70, especificamente em um contexto escolar de ensino de francês como língua materna a filhos de imigrantes. Posteriormente, a abordagem saiu do contexto escolar e passou a ser utilizada pelos diversos setores de ação social com vistas a múltiplas orientações. Hoje, pode-se dizer que o termo *intercultural* penetrou áreas tão diversas quanto o comércio, a administração ou o direito. Ainda segundo a autora (op. cit.), o termo *intercultural* engloba um vasto campo nocional e disciplinar e, qualquer que seja sua área de atuação, abarca toda uma série de conceitos que envolvem o indivíduo e o grupo social (cultura, identidade, etnia, sociedade, subjetividade, alteridade) e as relações que esses conceitos estabelecem entre si.

No envolvimento entre indivíduo e grupo social, Byram e Fleming (2001) acreditam que nestes contextos interculturais de aprendizagem resultantes, os aprendizes começam a reconhecer e a discutir as diferenças e as semelhanças entre as línguas e as culturas, tendo

como base a comparação de outras culturas com a própria. Com esta conduta, entender a cultura do outro e mostrar a sua facilita a interação com membros de outros grupos e outras culturas, o que garante importância máxima ao contexto de aprendizagem, favorecendo a comunicação e a aprendizagem intercultural.

Ainda, segundo os autores, é necessário reconhecer que no desenvolvimento de uma comunicação intercultural, encontram-se termos vinculados como identidade e interação. Quando há a interação com outras pessoas ou grupos sociais, percebemos e somos percebidos por meio de nossas identidades sociais delatadas por meio da linguagem. Qualquer interação entre povos e culturas fará referência às identidades e às culturas envolvidas nesse processo de aprendizagem.

Assim como Byram e Fleming (2001), Fennes e Hapgoog (1997 apud MENDES, 2007) acreditam e salientam que na aprendizagem definida como intercultural, há uma maior abertura em direção a outras culturas, incluindo o respeito pela diversidade, obtido por meio de um processo de superação de “pré-conceitos” culturais. Os momentos de impasses linguísticos e culturais são oportunos para a construção de seus respectivos significados, por meio do próprio processo comunicativo.

Fennes e Hapgoog (1997 apud MENDES, 2007) afirmam que em processos de aprendizagem que tomam uma perspectiva intercultural, merecem destaque alguns princípios. O primeiro, chamado de *relativismo cultural*, propõe a não hierarquia entre as diferentes culturas, compreendendo que os valores, normas, regras de comportamento de uma dada cultura não deveriam servir de parâmetro para avaliação de outra cultura, mas sim como forma de comparação entre elas. O segundo princípio, o da *reciprocidade*, destaca o caráter duplo da aprendizagem intercultural, havendo esforços conjuntos em busca de uma construção de conhecimentos compartilhados.

De fato, em aprendizagem de línguas com perspectivas interculturais, há a necessidade

de, acima de tudo, ocorrer um diálogo entre as culturas e não somente uma apresentação de informações estanques e engessadas sobre determinado país e as pessoas que o habitam. Neste sentido, Kramersch (1993) também tece alguns princípios que deveriam servir de base para a aprendizagem de uma língua e de uma cultura obtida por meio da prática social. Segundo a autora, há a necessidade de se criar uma *esfera de interculturalidade*, na qual temas da língua e da cultura seriam abordados por meio da comunicação e de constantes reflexões. Ao referir-se a um *processo interpessoal*, a autora propõe um estilo de aprendizagem guiado pelas necessidades advindas do contato social entre os membros e não algo pré-moldado aos interesses e necessidades dos aprendizes. Outro princípio, o de ensinar *cultura como diferença*, propõe aos aprendizes de línguas usufruírem do processo de diferenciação, buscando entender no outro o que eu sou e o que ele é. Como último princípio, Kramersch (1993) aconselha *transpassar* as fronteiras disciplinares, uma vez que vivenciar uma cultura não é necessariamente estar amparado por um arcabouço teórico referente à antropologia, sociologia, etc, mas sim, algo mais simples, dinâmico, subjetivo, pessoal e social, obtido, justamente, no processo de comunicação e interação entre culturas.

De maneira sintética, os princípios de Kramersch (1993) propõem uma aprendizagem intercultural como sendo uma experiência entre culturas. Sendo assim, a leitura de livros ou aulas explícitas sobre o outro não asseguram aos aprendizes de línguas habilidades para experimentar e confrontar situações novas e desconhecidas, como as relativas à insegurança, ao medo e à rejeição, assim como, por outro lado, à segurança, à confiança e à simpatia, considerando não somente conteúdos de nível cognitivo ou intelectual, mas conteúdos emocionais relativos ao encontro com outra cultura.

Em síntese, a prática e o contato pessoal e social dos aprendizes teletandem, por exemplo, parecem ser uma alternativa de construção de competências e habilidades necessárias ao lidar com diversos tipos de sentimentos como os citados por Kramersch (1993)

nesta seção. Assim, partimos para as observações referentes à competência intercultural.

1.9 A competência intercultural e a identidade cultural

De acordo com Oliveras (2000), durante o ato comunicativo, emitimos mensagens que, por sua vez, podem suscitar entendimentos diferentes dos que, a princípio, havíamos proposto; ainda que a referida mensagem esteja linguisticamente bem estruturada. Sendo assim, faz-se importante a busca por competência e/ ou habilidades que vão além de uma adequada estruturação linguística.

Benedetti e Rodrigues (2010) também reconhecem a importância da busca de habilidades para que um indivíduo venha a ser um falante intercultural. As autoras afirmam que ao aprender uma língua, somos impelidos a verificar diferentes interpretações de muitos dos valores, normas, comportamentos e crenças que, até então, havíamos adquirido e assumido como naturais e normais.

Mas, o que seria compartilhar de uma competência cultural ou intercultural? Vieira (2008) trava reflexões sobre o termo *competência*. Segundo a autora, a *competência* se aproxima da ideia de capacidade e aptidão oriundos da psicologia, servindo para designar a capacidade de um falante em produzir e em interpretar enunciados de forma apropriada, adaptar seu discurso às mais diversas formas de comunicação, condicionados por fatores externos como o tempo, o espaço, as identidades e os papéis representados pelos falantes. A capacidade de se comunicar requer algo que está além do conhecimento de regras linguísticas, solicita, sobretudo, o conhecimento e o domínio das convenções de uso da língua, em termos pragmáticos e sociais. Perrenoud (1999), ao tratar da competência, afirma que ela é a capacidade ou habilidade de mobilizar uma série de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Segundo o autor, ser competente se relaciona a diferentes contextos culturais, profissionais e sociais.

Ainda que consideremos *competência* e *habilidade* como termos sinônimos, Bachman (1990, apud OLIVERAS, 1999) utiliza *habilidade* com perspectivas um pouco diferentes. Para ele, o termo é detentor de outros termos como conhecimento, competência e capacidade. Especificamente, o autor trata da *habilidade linguística comunicativa* como sendo composta de três elementos, são eles: *competência linguística*, *competência estratégica* e *mecanismos psicológicos*. Tais elementos se inter-relacionam a fim de assegurar a aproximação adequada perante situações e lugares diferentes. Para ele, a inter-relação entre os elementos facilita o desenvolvimento da noção de mundo do aprendiz. Já para Garcia (2005), o termo *habilidade* é considerado algo menos amplo do que pressupõe o termo *competência*. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades, ao contrário do que salienta Bachman (op.cit). Ainda segundo a autora, a competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. A autora destaca o termo mobilizar, uma vez que ela acredita que a aplicação de competência não se restrinja ao uso de regrinhas aprendidas, mas sim consiste numa capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e no modo necessário.

O falante interculturalmente competente é um indivíduo que adquire conhecimento de uma ou mais culturas, identidades sociais e, principalmente, tem a capacidade de lançar mão de recursos a fim de desfrutar da capacidade de descobrir e de se relacionar com pessoas com realidades culturais diferentes da sua. Byram (1997) acredita que para que um falante seja interculturalmente competente, deva apresentar não apenas atitudes positivas para pessoas que são percebidas como diferentes em relação aos significados culturais, crenças e comportamentos que apresentam, mas, sobretudo, apresentar curiosidade e abertura pelo novo, pelo diferente. |

Para Meyer (1991), a competência intercultural é parte de uma ampla competência do falante de uma língua estrangeira. Identifica a habilidade de uma pessoa em atuar de forma

adequada e flexível ao deparar-se com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas. Adequar-se ou ser flexível implica ter um conhecimento implícito das diferenças culturais entre a cultura estrangeira e a sua, além de ter a habilidade de solucionar problemas interculturais, como os relacionados aos estereótipos, aos choques linguístico-culturais, que quando não discutidos e solucionados podem impedir ou dificultar a aprendizagem linguístico-cultural e o desenvolvimento da competência intercultural.

Pode parecer que a competência intercultural se construa por meio de forças dialéticas como ser ou não um aprendiz interculturalmente competente ou identificar-se ou não com o outro e sua realidade. Contudo, como proposto por Meyer (1991), o desenvolvimento da competência intercultural passa por três etapas que, via de regra, são trilhadas pelos aprendizes de uma LE.

Na primeira etapa, denominada *Nível Monocultural*, o aprendiz se baseia mentalmente em sua cultura, enfrenta todas as ações que realiza, soluciona todos os problemas com os quais se depara, de acordo com normas, valores, interpretações e regras de sua cultura. Na segunda etapa, denominada *Nível Intercultural*, o aprendiz já consegue perceber as duas culturas em questão. Nota-se que o aprendiz já tem certo conhecimento da cultura estrangeira e, com isso, já é capaz de fazer comparações entre ambas e, principalmente, explicar supostas diferenças. Na última etapa, denominada *Nível Transcultural*, Meyer (op.cit.) diz que o aprendiz consegue ver tanto a sua cultura como a da língua estrangeira com certo distanciamento, ou seja, ele se coloca em uma posição de mediador entre ambas as culturas. Nessa última etapa, o aprendiz, em decorrência da compreensão adquirida, pode potencializar o desenvolvimento de uma identidade na L-alvo.

O desenvolvimento da competência e da comunicação intercultural dependem de uma mudança de atitude por parte do aprendiz/ falante, que não pode seguir adiante sem levar em conta os valores interculturais envolvidos no processo de aprendizagem intercultural.

Segundo Edelhoff (1987 apud SERCU, 2001), os aprendizes interculturais deveriam tentar adquirir as seguintes características:

- Atitudes – Estar disposto a saber de outras pessoas a visão que elas têm dele e, também, estar aberto a novas experiências e acordos, ou seja, ser um mediador entre línguas e culturas;
- Conhecimentos – Estar informado ou tentar se informar sobre a história e a cultura da L-alvo que está aprendendo e, do mesmo modo, preocupar-se em saber mais da cultura do seu próprio país para ser capaz de estabelecer relações entre culturas. Ainda em relação ao conhecimento, o aprendiz deveria saber transmitir seus conhecimentos, aplicando-os a diferentes situações;
- Destrezas - Saber direcionar, com especial habilidade, as destrezas de comunicação em diferentes contextos. Melhorar sua capacidade para processar informações autênticas em diversos tipos de materiais.

Relacionado ao desenvolvimento da competência ou habilidade intercultural está o conceito de identidade. Jin e Cortazzi (2001) afirmam que, muitas vezes, o indivíduo vê na aprendizagem intercultural e na competência que possa vir a ter, uma ameaça à identidade cultural de sua língua materna, já que acredita que, ao aprender uma língua estrangeira a ponto de poder identificar-se com ela, estaria perdendo a própria identidade cultural. Tal pensamento estaria baseado na concepção única de identidade. A psicologia social tem definido a identidade com relação ao outro, realidade subjetiva dialeticamente moldada durante a interação, ao contrário da concepção de indivíduo solitário e separado das relações sociais. Neste sentido, Kleiman (1998), relacionando aspectos sociais e subjetivos do indivíduo, afirma que é notável a necessidade de filiação por parte desses indivíduos a grupos que identifica positivamente, e seu abandono quando o identifica negativamente.

Segundo Kleiman (op. cit.), o indivíduo poderá construir duas identidades que se inter-

relacionam. De um lado teríamos as identidades de caráter interpessoal, na qual há uma relação do indivíduo com o outro e também consigo mesmo; já nas identidades de caráter intergrupais, as identidades sociais estariam envolvidas, baseando-se nas categorias sociais, privilegiando o que temos de comum com os outros grupos. Tanto nas identidades de caráter interpessoal como nas identidades de caráter intergrupais, a identidade é construída na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua, mas, sim, que as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas (RAJAGOPALAN, 1998). É como se a língua de uma pessoa fosse a sua identidade, e a identidade de uma pessoa fosse a sua língua (MEY, 1998).

Assim, podemos entender o conceito de identidade e a própria identificação do aprendiz com a LE como uma junção de elementos altamente dinâmicos, elementos estes referentes às realidades subjetivas, sociais e exteriores, que são dinamizados quando o contexto desta interação é essencialmente colaborativo e midiático. Podemos dizer que a interação é instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social (KLEIMAN, 1998). Pretendendo debruçar-se um pouco mais sobre a temática da identidade cultural ou intercultural, a subseção a seguir tratará da relação entre língua, representação e o processo de construção da identidade linguístico-cultural.

1.9.1 Língua, representação e o processo identitário

Para falarmos das questões concernentes ao processo identitário, retomaremos algumas considerações que, de alguma forma, já foram tratadas nas reflexões anteriores. Considerando às problematizações que envolvem a língua na atualidade, Rajagopalan (2003) diz que a visão de língua como uma entidade pronta e acabada não se sustenta no atual contexto em que as fronteiras culturais e geográficas foram rompidas (transpostas), principalmente quando tratamos de contextos telecolaborativos de aprendizagem de línguas.

Para esse autor, as mudanças drásticas como a globalização e o acesso aos artefatos midiáticos que promovem a aproximação entre povos, línguas e culturas distintas, trazem “consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

No dizer de Woodward (2000), a globalização, que é característica da contemporaneidade, desestabiliza o cenário mundial, já que as fronteiras nacionais, culturais e econômicas são rompidas e traz o que ela chama de “crises de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 20). Para essa autora, essas crises de identidade só podem ser analisadas (entendidas) sob a ótica desse contexto de grandes mudanças trazidas pela globalização. É o que percebemos com o advento da informatização, que foi um dos instrumentos que possibilitou a expansão da globalização. As novas tecnologias operam drásticas transformações em nossas vidas cotidianas, tanto pessoais quanto profissionais, principalmente no que concerne às relações de tempo e de espaço. Woodward (2000, p. 25) ainda reitera que,

as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo [...]. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento.

As discussões feitas por Hall (2000), Silva (2000), Woodward (2000), referentes à noção de identidade, revelam um deslocamento em relação à visão clássica de identidade. A perspectiva clássica concebia a identidade como algo estático e transcendental. Desta forma, subjacente ao estudo dos autores citados, encontramos as problematizações que envolvem as perspectivas essencialistas e não essencialistas no que se refere à identidade. Vale lembrar que a perspectiva essencialista sugere a existência de “um conjunto cristalino, autêntico” (WOODWARD, 2000, p. 12), de aspectos que caracterizam os sujeitos e que permanecem ao longo de sua existência. Por outro lado, para esses autores já citados, que estão inseridos na perspectiva não-essencialista, a identidade faz parte de um processo de construção, processo que representa nossa visão neste trabalho. Ainda reitera Rajagopalan (2002, p. 77), a

identidade “é um construto e não algo que se encontra aí *in natura*”, isto é, não encontramos a identidade definida e acabada “por aí”, pois ela é constantemente criada e recriada.

Assim, podemos dizer que, segundo Woodward (2000), as identidades são construídas e reconstruídas de acordo com os contextos sócio-históricos, políticos e culturais. Nas palavras dessa autora, “a discussão sobre identidade sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes” (WOODWARD, 2000, p. 19).

Ainda, de acordo com Woodward (op.cit), a existência de uma identidade só é possível a partir da oposição a outras identidades, passando por um processo de marcação da diferença. Para Rajagopalan (2003), Hall (2000), Woodward (2000) e Silva (2000), a identidade e a diferença não são entidades independentes. Elas fazem parte de um processo de produção em que uma não tem existência sem a outra. Há uma dependência mútua entre elas. Além disso, esses autores afirmam que tanto a identidade quanto a diferença são o resultado de criações linguísticas.

Conseqüentemente, “a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral” (SILVA, 2000, p. 77). O autor refere-se aqui à noção de língua segundo o ponto de vista pós-estruturalista. A língua a que ele se refere não é um sistema fechado em si mesmo, uma entidade pronta, mas um sistema de significação caracterizado pela instabilidade, pelo não fechamento. Nas palavras de Silva (2000, p. 80),

Essa característica da linguagem tem conseqüências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade.

É nesse sentido que Silva (2000) reitera que há dois movimentos distintos na construção das identidades. Um deles é o processo da essencialização das identidades, aquele que a considera como uma entidade pronta. O outro, o da desestabilização. Para Silva (2000, p. 84), esse processo é

semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Assim, a noção de linguagem pautada na ideia de transparência cai por terra na perspectiva dos estudos pós-modernos que acreditam que a linguagem, conforme Rajagopalan (2003) é palco de conflitos, isto é, a linguagem é marcada pela flexibilidade, instabilidade e heterogeneidade, etc. Dessa forma, esse autor contesta a tese do representacionismo, já que ela parte do pressuposto de que é possível usar a linguagem como forma direta de representação do mundo, ou seja, como se fosse possível por meio da linguagem descrever o mundo de forma neutra e objetiva.

A tese do representacionismo, de acordo com Rajagopalan,

É um gesto de lamentação, porque afirma a incapacidade dos seres humanos de apreenderem o mundo numenal tal e qual (em oposição ao mundo fenomenal); a linguagem, infelizmente, se coloca como uma barreira entre a mente humana e o mundo, dificultando qualquer apreensão deste de maneira direta [...] (RAJAGOPALAN, 2003, p. 31).

Para Woodward (2000), quando examinamos o conceito de identidade, temos que nos remeter necessariamente às discussões sobre a representação, pois é através dela (da representação) que as identidades dos sujeitos são produzidas. Nas palavras de Woodward (2000, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Assim, segundo Woodward (2000), os sistemas de representação constroem significados sociais que permitem a construção de diferentes possibilidades de “ser sujeito”, isto é, produzem uma multiplicidade de identidades.

Quanto à associação da produção da identidade e da diferença a sistemas de representação, Silva (2000) afirma que, já que elas têm existência a partir do uso do discurso e

da linguagem, não há como negar também a presença de forças de poder subjacentes à criação tanto da identidade como da diferença. Nas próprias palavras desse autor,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Disso resultam as classificações pelas quais passam o mundo social, isto é, a divisão do mundo em classes ou grupos sociais. No entender de Silva (2000, p. 82):

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

Para o autor (2000), a problematização da identidade e da diferença deve ser entendida como uma forma de colocar em pauta também “os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000, p. 91). Temos que perceber que, ao classificar o mundo, ou seja, ao produzirmos identidades e diferenças, estamos também criando hierarquias segundo os valores e crenças implícitos nas representações culturais que fazemos das pessoas, dos fatos, dos elementos do mundo etc.

Ainda no que se refere à globalização, vale ressaltar ainda que esse processo de mudança, que vem ocorrendo gradativamente nas sociedades, tem feito com que as distâncias se tornem mais curtas entre os povos e isso, na verdade, tem gerado um impacto sobre a identidade cultural. Dessa forma, Hall (2006) resalta que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 14).

Então, grandes alterações sociais têm surgido no cenário do novo milênio e isso nos leva a mostrar que não há uma identidade cultural unificada, pois como afirma Hall (2006, p.65), “as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e

não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas”. Na contemporaneidade, a aproximação das pessoas é marcada por:

[...] fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Dessa forma, a aproximação com outras pessoas, com outras culturas e outras línguas tem colaborado para uma “inter-relação” disso tudo, e novas identidades emergem dessa interação, fazendo, muitas vezes, ser colocado em prova a própria noção de identidade dos sujeitos.

As chamadas identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas nesse processo de globalização (HALL, 2006). É pela diferença que vai se formando a identidade e, como o autor ressalta, “a identidade permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2006, p. 38).

As manifestações de diferentes identidades, que são marcadas pelas diferenças (uma exclusão por meio de opostos), ocorrem de maneira gradual no processo interativo em parcerias de teletandem. Entendemos que conhecer o mundo do outro, navegar pelo espaço do outro é acreditar que as diferenças sejam a base para estabelecer novas identidades.

As discussões trazidas até aqui nos permitem dizer que mais do que nunca fazemos parte de uma era em que a aprendizagem intercultural e a construção de identidades podem ocorrer de uma maneira nunca antes vista. O aprendiz, em virtude do desenvolvimento tecnológico, da globalização e da criação de projetos de aprendizagem de línguas que procuram acompanhar as mudanças tecnológicas, tem a oportunidade de estar em contato com qualquer língua e cultura sendo mediadas pelo ambiente virtual, em contexto semelhante ao de imersão, fato que seria difícil em situação de sala de aula, considerando distâncias substanciais.

Por fim, nesta primeira parte, foram observados os fundamentos teóricos que amparam o escopo de pesquisa desta investigação. Tecemos considerações acerca da Teoria Sociocultural e seus desdobramentos, fundamentamos a colaboração ou telecolaboração em contextos de aprendizagem de línguas, seguida das observações sobre a aprendizagem de línguas em teletandem. Também discutimos sobre os princípios que norteiam o contexto de aprendizagem (teletandem), a saber: autonomia e reciprocidade. Estabelecemos reflexões em torno de termos sensíveis a este trabalho como: *cultura*, *interculturalidade*, *multiculturalidade* e *transculturalidade*, bem como algumas considerações referentes à aprendizagem intercultural de línguas. Buscamos desenvolver o conceito de competência intercultural, além de explorar os desdobramentos da identidade cultural e intercultural frente à construção de competências.

Procurando nortear a condução do trabalho de investigação, a parte II abordará a metodologia de investigação do trabalho.

**PARTE II:
METODOLOGIA DA
INVESTIGAÇÃO**

Nesta segunda parte, iniciaremos as discussões fazendo uma breve trajetória investigativa. Dando sequência à condução da metodologia que ampara o trabalho, trataremos da natureza da pesquisa, apresentando o contexto da investigação, bem como a descrição de seus participantes. Considerando as peculiaridades do processo interativo entre os interagentes, dedicaremos um espaço que abordará o término repentino das interações. Discorreremos sobre os instrumentos de coleta de dados e sobre os procedimentos de geração dos mesmos. Por fim, explicitaremos os procedimentos de análise dos dados, seguindo da categorização pertinente para o desenvolvimento da análise.

2.1 A trajetória investigativa

Ainda que as justificativas deste trabalho já tenham sido expostas em sua parte introdutória, parece oportuno traçar mais algumas considerações na tentativa de apontar que a pesquisa aqui desenvolvida é o resultado de oportunidades surgidas ainda no ano de 2006 para a pesquisadora.

No referido ano, teve início na UNESP, *campus* de São José do Rio Preto, o projeto temático (Proc. FAPESP 2006/03204-2) *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, no qual participei como interagente, realizando sessões de teletandem com uma parceira argentina e colaborando com a geração de dados, a fim de alimentar pesquisas no escopo do teletandem.

Ainda que um pouco desconhecido no Brasil, o tandem como uma modalidade de aprendizagem de línguas passou a ser difundido a partir do projeto temático Teletandem Brasil, sobretudo pelos mestrandos e doutorandos que, na ocasião, desenvolveram projetos relacionados a este ambiente de aprendizagem de línguas. Muitos foram os temas tratados nas

referidas pesquisas¹¹, mas poucos foram os que trouxeram para discussão o caráter cultural da aprendizagem de línguas em tandem. Entendendo a lacuna existente e, após reflexões propiciadas pelas reuniões do grupo de pesquisa TTB, no ano de 2007, propus junto ao departamento de Letras Modernas da UNESP de São José do Rio Preto um projeto de Iniciação Científica que buscava investigar os estereótipos¹² e seus possíveis desdobramentos na aprendizagem intercultural e consequente construção da identidade linguístico-cultural daquela que foi minha parceira teletandem. A pesquisa, que contou com o apoio financeiro do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), mostrou-se limitada em relação à ocorrência dos estereótipos, mas, por outro lado, as diferenças culturais pareceram dar fôlego às interações, auxiliando no processo de construção de competência intercultural e desenvolvimento da identidade linguístico-cultural da parceira argentina.

A temática da relevância dos estereótipos e da construção da identidade linguístico-cultural em processos de aprendizagem de línguas, abordada pelo projeto de Iniciação Científica, possibilitou reflexões teóricas importantes à pesquisadora, porém difíceis de serem exploradas naquele momento e naquele trabalho que se tratava de uma iniciação aos estudos científicos. O projeto de mestrado, então, fora idealizado como o desdobramento e o desenvolvimento de reflexões iniciais acerca da cultura relacionada à aprendizagem de línguas. Assim, pretendendo aprofundar a temática referente à interculturalidade em contexto teletandem de aprendizagem de línguas, apresentei, junto ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto, aquele que seria o embrião da investigação aqui desenvolvida, sobre a qual teceremos, a seguir, as informações pertinentes à sua metodologia.

2.2 Natureza da pesquisa

¹¹ Para conhecer um pouco mais da produção científica acesse: <http://www.Teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>

¹² O trabalho poderá ser encontrado em: <http://www.Teletandembrasil.org/site/docs/RODRIGUES.pdf>

Definir o território em que se desenvolve uma pesquisa, a qual é constituída por escopos interdisciplinares, não se mostra tarefa fácil. Aliado a isso, tratamos, ainda, de um contexto de aprendizagem de línguas a distância, o que torna o foco investigativo ainda mais multidisciplinar. Com estas considerações, não pretendemos demarcar rigidamente limites entre áreas de conhecimento e natureza de pesquisa, mas sim, promover uma inter-relação entre as várias áreas do conhecimento, tentando definir a natureza de nossa investigação.

Assim, acreditamos ser oportuno caracterizarmos esta pesquisa como sendo qualitativa, uma vez que se observa e tem real importância o processo (aprendizagem de língua em ambiente teletandem) e não um produto.

De acordo com André (2004), a pesquisa essencialmente etnográfica foi desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Mesmo se aproximando dos nossos objetivos, uma vez que na pesquisa etnográfica há a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados etc.) de um grupo social, nossa preocupação é com o processo de aprendizagem de língua e o contato cultural entre os membros da parceria teletandem. Sendo assim, verifica-se que em nossa investigação há uma vinculação às características da pesquisa etnográfica, mas não a total adaptação a esta modalidade de investigação.

Segundo André (2004), o não cumprimento de certos requisitos da etnografia, uma vez que não fazemos pesquisa etnográfica no estrito senso, nos leva conseqüentemente a fazer uma adaptação da etnografia à aprendizagem de línguas, caracterizando nossa pesquisa como qualitativa de base etnográfica.

Assim, para que um trabalho seja caracterizado como de base etnográfica, ele precisa cumprir ou fazer uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia. Temos, a princípio, a técnica da observação participante, na qual o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, por meio do contato com os participantes, com o contexto

em análise e com os dados disponíveis pelo contexto. Há, também, a técnica da entrevista intensiva com a finalidade de aprofundar questões e esclarecer problemas observados ou hipóteses feitas, além da análise de documentos, em nosso caso, gravações de interações teletandem, juntamente com suas devidas transcrições. Uma outra característica da etnografia vinculada à pesquisa de base etnográfica é a presença constante do pesquisador durante a coleta e análise dos dados. Sendo assim, no decorrer do processo de investigação, o pesquisador poderá modificar técnicas, se necessário, rever as indagações que orientam a pesquisa, bem como, localizar novos sujeitos e, até mesmo, rever a metodologia (ANDRÉ, 2004).

Entendida, então, como uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, a presente investigação contou com um número reduzido de participantes, um par (dois parceiros teletandem). Com isso, também podemos dizer que ela se configura como um estudo de caso, podendo ser chamada, por sua vez, estudo de caso de base etnográfica. Tal estudo, ainda que recente na literatura educacional, mostra-se com perspectivas bem claras, ou seja, há a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso. Contudo, segundo André (2004), “nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Da mesma forma, nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso.” (p.30).

A seção (2.3) discorrerá acerca do contexto no qual as interações teletandem ocorreram, como se deu a constituição da parceria, como foram realizadas as interações, dentre outras características vinculadas ao contexto.

2.3 O contexto de pesquisa

Embasados nos princípios de colaboração, de autonomia e de reciprocidade da aprendizagem em tandem, o projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* veio promover a aproximação entre dois elementos capazes de potencializar a aprendizagem de línguas, a saber: o próprio tandem e a tecnologia, dando origem a um contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas, denominado por Telles (2006) como teletandem.

O teletandem é realizado em um contexto de aprendizagem telecolaborativo, mediado por um computador, a distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização de recursos de escrita, de leitura e de videoconferência de aplicativos de mensagens instantâneas como o *Skype*, o *Windows Live Messenger*, o *OoVoo*, entre outros. Por meio dessas ferramentas e uma máquina conectada à rede por um modem ADSL, uma câmera *webcam* e um microfone são constituídas parcerias de falantes de diferentes línguas que, por motivos variados, como simpatia pela língua, necessidades acadêmicas e/ou profissionais etc, se inscrevem na página *web*¹³ do projeto *Teletandem Brasil* a fim de constituir uma parceria e aprender uma LE. As interações realizadas nas condições descritas anteriormente são gratuitas, uma vez que se o participante tem um computador conectado à Internet, poderá se inscrever, formar parcerias e interagir por um período mínimo de 03 meses, sem que isso lhe represente algum custo.

Ainda que para participar do teletandem seja necessário acessar sua página e realizar uma inscrição, a parceria a que nos debruçamos teve sua formação de maneira bastante peculiar. No início de 2010, uma das professoras responsáveis pelo desenvolvimento do projeto Teletandem Brasil no câmpus de São José do Rio Preto, realizando estágio de pós-doutorado na Universidade de Estocolmo (Suécia), apresentou aos seus alunos o contexto teletandem de aprendizagem de línguas. Alguns foram os interessados, dentre eles, uma uruguaia residente na Suécia. No Brasil, um dos alunos de graduação da referida professora também declarou interesse em engajar-se em interações teletandem. Emparelhadas as línguas

¹³ <http://www.teletandembrasil.org/home.asp>

de interesse (português/ espanhol) e os objetivos individuais de cada participante, em abril do mesmo ano (2010), começaram a ocorrer as interações entre os parceiros.

Os encontros virtuais tinham duração de duas horas semanais, realizados em um mesmo dia¹⁴. Desde o primeiro encontro, a sintonia entre os parceiros foi bastante perceptível o que, de fato, colaborou para momentos interativos bastante férteis para o intercâmbio linguístico e cultural, como se verá na análise dos dados. Preocupados com a própria aprendizagem, mas também sendo comprometidos com a aprendizagem do parceiro, os interagentes sempre se mostraram preocupados pelo tempo dispensado a cada uma das línguas; geralmente faziam um rodízio no início de cada sessão teletandem. A segunda língua contemplada na sessão anterior (momento de mais cansaço entre os aprendizes) era a primeira da interação seguinte, fator representativo de reciprocidade entre a parceria.

Muitos foram os temas linguísticos e culturais discutidos e refletidos entre os parceiros. No quadro a seguir, há uma descrição sintética de como foi o andamento das referidas interações entre o brasileiro e a uruguaia (residente na Suécia):

Data	Horas	Ferramentas	Assuntos em Discussão
13 de abril de 2010	02 horas (01 Português/ 01 hora Espanhol)	Skype (áudio e vídeo)/ Pesquisas por meio de site de buscas. Página <i>web</i> e Word	Conhecendo o contexto das interações e discutindo interesses/ Apresentações Pessoais
20 de abril de 2010	02 horas (01 Espanhol/ 01 hora Português)	Skype (áudio e vídeo (com alguns problemas)/ Página <i>web</i> e Word	Reflexões culturais entre Brasil, Uruguai e Suécia/ Aspectos político-culturais do Uruguai/ Apresentação e discussão da gíria <i>Lunfardo</i> / O falar dos cariocas
03 de maio de 2010	Aproximadamente 01:15 (35 minutos Português/ 40 minutos Espanhol)	Skype (áudio) Página <i>web</i> e Word	Análise Contrastiva entre o português e o espanhol (escrita e pronuncia de verbos)/ Festas Típicas (Festa Junina)/ Discussão de Significado de algumas palavras e expressões em espanhol

¹⁴ A maioria das interações teve duração superior a duas horas. Via de regra, as duas línguas (português/ espanhol) eram trabalhadas na mesma sessão, em momentos separados, para que não se misturassem as línguas.

25 de maio de 2010	02 horas (01 hora Espanhol/ 01 hora Português)	Skype (áudio)	Conhecendo características culturais da Suécia/ Discutindo estereótipos sobre o Uruguai e Brasil
01 de junho de 2010	02 horas (01 hora Espanhol/ 01 hora Português)	Skype (áudio)	Utilização dos pronomes pessoais <i>Tú/ Vos/ Vosotros</i> em espanhol e <i>Tu/ Vos</i> em português/ Heterotônicos/ Distinção entre fala e escrita no português
08 de junho de 2010	02 horas (01 hora Espanhol/ 01 hora Português)	Skype (áudio)/ Página <i>web</i>	Construindo significado por meio de refrões em espanhol/ Refletindo sobre o número de pessoas que falam as suas respectivas línguas

QUADRO 2: Mapeamento das interações entre Marcelo e Valentina

Em síntese, os dados que alimentam esta pesquisa foram providos por uma parceria composta por um brasileiro, aprendiz de espanhol, e uma uruguaia, aprendiz de português como língua estrangeira, que vivia na Suécia. Os aprendizes citados realizaram o teletandem português/espanhol de abril a junho de 2010, interagindo por duas horas semanais (uma hora para o português e outra para o espanhol). Por motivos de conjugação de horários e, talvez, de interesses, a parceria não atingiu os 03 meses de contato interativo sugerido pelo projeto TTB, finalizando as interações no sétimo encontro que não pode ser gravado por problemas técnicos.

As interações tiveram como espaço físico a residência da participante uruguaia na Suécia e o *laboratório de teletandem*, localizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (UNESP/ IBILCE), no caso do interagente brasileiro. O *laboratório de teletandem*, além de promover um ambiente físico favorável aos encontros interacionais, uma vez que conta com dispositivos e programas desenvolvidos e adequados para tal, também possibilitou a gravação e a coleta das interações entre os parceiros teletandem.

Após a contextualização da pesquisa e de como se deu formação da parceria teletandem aqui em análise, seguiremos com a descrição dos participantes da investigação.

2.4 Os participantes da pesquisa

Marcelo e Valentina, como assim se convencionou chamar o participante brasileiro e a participante uruguaia, respectivamente, estiveram inseridos de abril a junho de 2010 em um processo interativo de teletandem (interações virtuais mediadas pelo computador via *Skype*). Neste período, foram realizadas 07 sessões de interação, contudo, contamos com a gravação de seis, uma vez que Marcelo relatou problemas técnicos para gravar aquela que seria a última interação.

É importante salientar que a interação de número 07 não havia sido programada como a última interação entre eles. Por conta da difícil conjugação de agendas e interesses entre os participantes, acabou-se por encerrar as sessões de teletandem entre Marcelo e Valentina. Porém, devido ao processo interativo intenso e dinâmico realizado entre abril e junho de 2010, os dados revelaram-se extremamente ricos para exploração linguística e cultural.

As informações oferecidas ao longo da caracterização dos participantes tiveram como respaldo as respostas dadas às perguntas de um questionário aplicado aos participantes. Para maiores detalhes, o questionário poderá ser encontrado em anexo.

Conhecer os anseios dos participantes, seus objetivos como aprendizes de línguas e culturas distintas, além das identidades colocadas em evidência nas interações, ganha importância quando o processo de aprendizagem é intercultural. Em virtude disso, tentamos evidenciar o caráter subjetivo de cada participante, ao redigir suas respostas ao questionário. Vejamos a caracterização dos participantes.

2.4.1 O interagente brasileiro

Marcelo, participante brasileiro, 18 anos no momento da coleta dos dados (2010),

cursava o segundo ano de Letras com habilitação em português e espanhol em uma universidade pública do interior paulista. Até o seu ingresso na Universidade, não havia estudado a língua espanhola, ainda que sempre tenha se interessado pelas telenovelas mexicanas e por músicas de cantores latino-americanos. Indagado sobre a importância de se estudar o espanhol, Marcelo diz acreditar que assim como ele, os brasileiros deveriam mais do que qualquer outro povo, qualquer outra nação, estudar o espanhol, entendendo-o não só como uma LE, mas sim, como uma língua irmã que, apesar de tão semelhante à materna, apresenta uma grande variedade de diferenças culturais.

É possível, pelas reflexões traçadas por Marcelo em relação à necessidade de se estudar o espanhol, resgatar o mito da “proximidade”, explorado por Fanjul (2002). O autor argumenta que a ideia de “proximidade” ou “língua irmã”, como colocado por Marcelo, cria muitos efeitos de sentido, entre eles, a não necessidade de se estudar o português e o espanhol de maneira mais sistemática, justamente por serem línguas tão parecidas. Como visto, Marcelo parece ter consciência da proximidade entre o português e o espanhol, talvez relacionado ao que Fanjul (2002) chama de semelhante estruturação sintática, mas também se mostra bastante consciente ao citar a elevada gama de diferenças culturais da língua. Acreditamos que este tipo de conscientização colabora para a construção e um possível desenvolvimento cultural e intercultural do aprendiz.

Assim como o restrito contato com a língua espanhola, Marcelo afirma nunca ter se engajado em um contexto de aprendizagem que tenha se valido de ferramentas tecnológicas para tal. Acredita, ainda, que por meio da ferramenta de comunicação instantânea *Skype*, usada nas sessões teletandem, haja a possibilidade de expandir o conhecimento na LE, principalmente aquele que trata de temas culturais.

2.4.2 A interagente uruguaia

Valentina (69 anos), participante uruguaia, saiu do Uruguai no período da ditadura militar naquele país, passando por algumas cidades brasileiras até chegar à Suécia, país no qual reside atualmente com os filhos e netos. No momento das interações e da coleta dos dados, cursava algumas disciplinas na Universidade de Estocolmo, além de ter cursado Licenciatura em Língua Portuguesa na mesma instituição. Seu primeiro contato com a língua portuguesa se deu no ano de 1979, quando viveu no Brasil por aproximadamente 07 meses. Relata que, nesse período, começou a falar a língua portuguesa sem nenhum estudo prévio, ainda que seu contato com a música popular brasileira fosse bastante frequente. Também, nesse período, comprou um livro chamado “Português para Estrangeiros” de Mercedes Marchand, fazendo, com isso, as primeiras leituras da gramática da Língua Portuguesa.

Indagada sobre a importância de se estudar o português, Valentina confessa não saber a importância que a língua tem em termos políticos e econômicos, ainda que reconheça o importante e crescente papel do Brasil em assuntos internacionais. Pessoalmente, Valentina diz que é quase uma necessidade vital ter contato com a Língua Portuguesa e a cultura brasileira. Pensa em voltar a morar no Brasil porque, segundo ela, embora pareça esquisito, sente-se estar mais perto (afetivamente) do Brasil que de seu país, Uruguai.

Pelo exposto, Valentina parece haver criado, ao longo de sua trajetória de vida, laços culturais e afetivos bastante fortes com o Brasil. Para Fanjul (2002), o que chamamos aqui de trajetória de vida, é visto como as diferentes práticas grupais do cotidiano. Segundo o autor (op. cit.), “dentro de cada espaço social, as identidades são múltiplas porque se estabelecem diferentes laços comunitários. Assim, a diversidade e não a uniformidade é constitutiva da cultura.” (p.30). O jogo de identificações é construído na interação e pode se configurar como núcleos de todo tipo de afinidade, como por exemplo, as de denominações mais instáveis que combinam traços de diferentes ordens da vida social, como “os colegas”, “a minha gente”, “a turma” etc. (FANJUL, 2002, p. 30).

Como Marcelo, Valentina nunca havia usado a tecnologia para aprender uma língua, mas acredita que a ferramenta *Skype* ofereça o que é necessário para tal: imagem, som e a possibilidade de escrever no *Chat* e de trocar arquivos.

É importante ressaltar que, mesmo com a diferença de idade e de experiência pessoal advinda da vivência verificada entre os integrantes da parceria, o ambiente de relacionamento entre Marcelo e Valentina pareceu não ter sofrido influência negativa da referida diferença. Como afirma Valentina: *“O meu parceiro é pessoa com muita energia e vontade de compartilhar os seus conhecimentos da língua portuguesa e tem enorme interesse por conhecer mais da língua espanhola e da cultura do Río de la Plata. Eu me senti e continuo sentindo-me muito bem nas interações e acho que não existe dificuldade na integração.”* (Questionário de Julho de 2010).

Nota-se pela caracterização dos participantes, bem como o teor das discussões quando em contato interativo, que o trabalho em teletandem entre Marcelo e Valentina, de início, dava indícios de desenvolver-se por um longo período, porém, foi interrompido antes mesmo que se completassem oito encontros. A seguir, buscaremos evidenciar os motivos pelos quais o trabalho linguístico e cultural em contexto teletandem entre Marcelo e Valentina não voltou a ocorrer.

2.4.3 O colapso da parceria

Para as interações em contexto teletandem, algumas são as orientações feitas a fim de que os participantes possam usufruir ao máximo deste contexto de aprendizagem intercultural. Assim, estipulou-se 03 meses como tempo mínimo para os encontros interativos visando a aprendizagem de línguas, como enfatizado por Marcelo ao informar sua parceira Valentina sobre o andamento das interações em contexto teletandem:

Marcelo: e::: eu posso com o tempo (+) com o passar de nossas interações (+) por exemplo (+) eles programam **três meses** mas por mim eu ficaria mais entendeu?

Valentina: sim

Marcelo: de interações com você (+) eu tenho a possibilidade de ficar SEIS meses se eu quiser (+) uma ANO entendeu? (+) e com o passar (+) eu gostaria muito de falar com você as variedades de regiões que nós temos ((aqui)) (+) varia assim (+) de uma tal maneira que é nível que aí na Europa varia por país
(Interação de 13 de maio de 2010)

Cabe sinalizar que o participante brasileiro indica disposição em estar em contato interativo por um longo período, seis meses ou um ano, como ele salienta. O interesse de prolongar o tempo das interações parece antever o montante de temas, por vezes complexos, passíveis de serem abordados nas interações linguístico-culturais, principalmente nesta parceria formada por um brasileiro que vive no interior paulista e uma uruguaia que reside em Estocolmo, capital da Suécia.

O interesse em desenvolver o contato por um longo período, além de estabelecer contato semanal também era essencial para Valentina. Muitos foram os momentos em que os participantes tentavam conjugar horários a fim de não perderem os encontros semanais.

Vejamos:

Marcelo: semana que vem a gente se encontra que dia?

Valentina: Tomara que seja segunda (+) terça/ terça (+) desculpe

Marcelo: Na terça você não pode?

Valentina: Vamos quedar na terça (+) ta?

Marcelo: na outra semana Valentina (+) não a semana que vem (+) na outra (+) não vou poder na terça

Valentina: sim (+) e sabes uma coisa? (+) eu acho então que essa semana não será possível (+) porque::: eu estaria viajando no fim da semana (...)

(Interação de 01 de junho de 2010)

A dificuldade em conjugar horários e dias para a continuidade do processo interativo foi o tema que encerrou a interação de número 06 (08 de junho de 2010), última interação que dispomos para análise. Nela, os participantes tentam reorganizar as agendas a fim de encontrar um horário comum para que pudessem se conectar. A tentativa parece não obter êxito:

Marcelo: ¿cómo haremos la semana que viene?

Valentina: la semana que viene el tema es que yo estoy en otra ciudad (+) y::: voy a volver recién el miércoles y después jueves y viernes trabajas tú (+) entonces allí estamos con problemas (...)

(Interação de 08 de junho de 2010)

Como já dito, após a interação de número 06, os participantes voltaram a se encontrar no dia 22 de junho (data informada pela participante uruguaia), porém, após esta data, não conseguiram retomar as interações. Marcelo já não respondia aos chamados de Valentina, nem respondia as mensagens enviadas pela mediadora (pesquisadora) que procurava ter notícias sobre as interações. Em um dos e-mails, Valentina evidencia que Marcelo já não responde às suas mensagens:

Eu não restabeleci o contato com o Marcelo e não sei se há uma continuidade pra mim no projeto teletandem (Email trocado entre Valentina e a pesquisadora em 09 de agosto de 2010)

Já mandei mensagem para o Marcelo e tomara que a gente possa recomeçar o trabalho (Email trocado entre Valentina e a pesquisadora em 16 de agosto de 2010)

Pelas passagens retiradas das mensagens trocadas entre Valentina e a pesquisadora, percebemos que a uruguaia tenta comunicar-se com seu parceiro na busca de retomar as interações, mas ele, infelizmente, não dá retorno, como reforça a mensagem de 15 de setembro de 2010 reproduzida a seguir:

**(Pesquisadora): Olá Valentina, como vai? Espero que muito bem!!!
Te escrevo na tentativa de saber como estão ou se estão acontecendo as interações entre o Marcelo e você. Marcelo desde julho não responde aos meus emails. Talvez ele esteja com problemas em sua caixa de email.
Abraços,
Denize**

*‘(Valentina): Oi Denize!
Ele também não respondeu as minhas mensagens e agora faz já um tempo que não escrevo.
Sinceramente não gostaria de começar interações com mais alguém. (...)*

A difícil combinação de horários e interesses em contatos interativos entre aprendizes dispostos a aprenderem uma língua é um fato comum, principalmente quando a diferença de fuso-horário é tão expressiva como entre Brasil e Suécia (4 ou 5 horas). Ainda assim, Valentina buscou transpassar os referidos obstáculos, contudo parece que seu parceiro não dedicou tamanho empenho para tal, haja vista que Marcelo cessou o contato, mesmo por e-

mail, com sua parceira, sem dar-lhe um parecer ou uma previsão de retomada do trabalho.

A intenção de levar o trabalho para um período superior a três meses, infelizmente, não se concretizou, pelo contrário, Marcelo e Valentina tiveram seu contato interrompido mesmo antes de completarem dois meses de encontro.

Fica o desejo de que em épocas oportunas os parceiros possam retomar os trabalhos que, mesmo em um período curto, foram tão complexos em relação às discussões linguístico-culturais entre português (Brasil) e o espanhol (Uruguai) como abordaremos na análise desta investigação.

Na sequência trataremos dos procedimentos e da coleta dos dados para análise.

2.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram usados a fim de se angariar subsídios que atendessem aos objetivos gerais e específicos da presente investigação. Consideramos pertinente a visão dos interagentes sobre o contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas (teletandem), bem como a interação e o desenvolvimento de construtos linguísticos e culturais pelos parceiros em referido contexto. Para tanto, utilizamos 05 instrumentos de coleta de dados, os quais descreveremos a seguir:

- **Gravações das interações:** As interações foram realizadas pela parceria via *chat*, áudio e vídeo do aplicativo *Skype*. Para a gravação das mesmas, foi usado um *software (CallGraph)* que permitiu somente a captura de som; assim, as interações estão somente em formato de áudio. Ainda assim, pelas informações dadas pelos interagentes, é possível compreender como se deu cada um dos encontros. Os participantes realizaram sete sessões de interação, contudo somente seis delas puderam ser gravadas.

- **Diários das interações:** são relatos feitos pelos participantes após a realização das interações. Em tais relatos, os interagentes refletem sobre seu processo de aprendizagem de língua estrangeira, sobre as dificuldades enfrentadas quando do momento da interação, e, ainda, sobre os benefícios obtidos durante as sessões com seu parceiro de teletandem. Marcelo, interagente brasileiro, produziu 3 diários, respectivamente das 03 primeiras interações com sua parceira uruguaia, ainda que em seus diários prevaleça a descrição das interações e não a reflexão sobre elas. Valentina, por sua vez, não produziu nenhum diário, ainda que tenha feito inúmeras anotações pessoais focando seu aprendizado durante as sessões de teletandem com seu parceiro.
- **Diário das mediações:** sessão realizada após a interação ou após um grupo delas. Os parceiros brasileiros ou estrangeiros que realizam teletandem institucional, além de comprometerem-se com seu aprendizado irão, com o auxílio de um professor, também chamado mediador, refletir sobre a aprendizagem em sentido amplo, bem como falar de sua experiência de aprendizagem, expor suas dúvidas, insatisfações, etc. referentes à utilização das ferramentas de interação, bem como dúvidas referentes à abordagem da língua materna. Quanto aos diários referentes à única sessão de mediação da parceria em foco, somente a professora mediadora (pesquisadora) o produziu. Ainda que outras sessões de mediação tenham sido programadas pela mediadora (pesquisadora), o participante brasileiro não respondeu às suas solicitações de agendamento de dia e horário para que se desse tal atividade, deixando passar a oportunidade de participar de um processo de mediação no teletandem.

Salomão (2008) em seus estudos de mestrado, considerando o processo de mediação no contexto teletandem, concluiu que o papel do mediador mostrou-se importante em processos de aprendizagem em regimes de tandem, uma vez que ele, ao oferecer auxílio ao

interagente em sua prática pedagógica, não se foca somente na aprendizagem de LE, mas também no ensino da LM. A autora salienta que a figura do mediador parece ser responsável, em muitos casos, por trazer objetivos pedagógicos para que as relações não se restrinjam a um simples bato-papo entre os interagentes.

O mediador, ao observar exteriormente o processo interativo em curso realizado pelos participantes, é capaz de oferecer aos parceiros estratégias de gerenciamento, ao incluir elementos reflexivos e oferecimentos de andaimes, abrangendo uma postura não-diretiva, mas que proporcione aos participantes alternativas em relação a questões procedimentais e de (auto) exploração da prática por meio de questionamentos que levem o interagente a refletir sobre suas decisões, ações e procedimentos no processo de ensino e aprendizagem colaborativo (SALOMÃO, 2009).

- **Questionário semiestruturado:** realizado com o intuito de observar o ponto de vista dos interagentes em relação ao processo interativo do qual participaram, bem como promover a reflexão sobre aspectos que contemplem esta pesquisa. O questionário foi enviado (por email) aos participantes no início de julho de 2010. Valentina o respondeu e o enviou prontamente à pesquisadora, já Marcelo, mesmo após vários emails pedindo que respondesse ao questionário, o fez em um dos encontros esporádicos com a pesquisadora depois de vários meses de interrompimento das interações com a parceira uruguaia.
- **Anotações de Valentina:** ainda que Valentina não tenha produzido diários reflexivos das interações que teve com Marcelo, realizou inúmeras anotações pessoais focando seu aprendizado. Após a coleta desses dados com a participante uruguaia, bem como a observação dos mesmos, julgamos importante a sua inserção como um dado para a investigação.

Cada procedimento e instrumento de coleta de dados descrito acima foi explorado visando aclarar as indagações desta pesquisa. É importante salientar que as sessões de interação teletandem entre Marcelo e Valentina se constituem como dados primários e foco da investigação, dos quais foram levantadas as categorias e as subcategorias para análise. Os demais instrumentos são considerados secundários, uma vez que complementam as asserções levantadas nas sessões interativas, não tendo a intenção de serem emparelhados em algum tipo de triangulação.

A fim de facilitar a visualização dos instrumentos utilizados, propomos o quadro a seguir:

Instrumentos	Descrição	Observações	Finalidade
Gravação das Interações	Para a gravação das interações foi usado um <i>software (CallGraph)</i> que permitiu somente a captura de som. Assim, as interações estão somente em formato de áudio.	Todas as interações foram devidamente gravadas, com exceção da interação de número sete.	Compreender e caracterizar a telecolaboração nas sessões interativas realizadas pela parceria, bem como verificar a articulação dos componentes linguísticos e culturais durante as interações.
Diários reflexivos das interações	Relatos feitos pelos participantes após a realização das interações, buscando refletir sobre o processo de aprendizagem da LE.	Três diários das três primeiras interações escrito por Marcelo. Diários essencialmente descritivos. Valentina não produziu diários.	Como dado secundário, os diários reflexivos das interações foram utilizados a fim de complementar as asserções levantadas nas sessões interativas, ainda que a reflexão vislumbrada tenha sucumbido ao relato descritivo feito por Marcelo.
Diários reflexivos da mediação	Relatos feitos pelos participantes e pela mediadora após a realização da sessão de mediação.	Apenas um diário de mediação escrito pela mediadora	O diário reflexivo de mediação, por ser único e realizado no início do processo interativo entre os participantes pontua os relatos de experiência interativa dos participantes, o que também é encontrado nos diários de interações e no questionário semiestruturado.

<p style="text-align: center;">Questionário semiestruturado</p>	<p>Aplicado com o intuito de observar o ponto de vista dos interagentes em relação ao processo interativo do qual participam (participaram), bem como promover a reflexão sobre aspectos que contemplem esta pesquisa.</p>	<p>Os dois participantes responderam ao questionário, ainda que a participante uruguaia tenha sido mais rápida para isso.</p>	<p>As informações veiculadas no questionário nos auxiliaram na caracterização dos participantes. Foi possível mapear os objetivos, os interesses e as expectativas lançadas sobre as interações.</p>
<p style="text-align: center;">Anotações pessoais de Valentina</p>	<p>A participante uruguaia buscando conduzir sua experiência de aprendizagem da melhor forma realizou várias anotações no decorrer das interações.</p>	<p>De posse das anotações, a pesquisadora as insere como instrumento de pesquisa.</p>	<p>As anotações pessoais de Valentina auxiliaram nas reflexões referentes à indissociabilidade entre língua e cultura, aspectos abundantemente tratado nas interações.</p>

QUADRO 3: Descrição, observação e finalidade dos instrumentos de dados

Após a adequada descrição dos instrumentos de dados, a seção 2.6 tratará dos procedimentos de análise dos mesmos.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Os dados primários, compostos de 06 interações teletandem entre um brasileiro e uma uruguaia, foram disponibilizados¹⁵ pelo interagente brasileiro de maneira bastante rápida, o que não aconteceu com os outros dados de pesquisa (Diários de interação/ mediação e questionário). Dessa maneira, o primeiro contato fora o de contemplar por meio da escuta, o processo interativo teletandem realizado entre os parceiros. Durante a escuta das interações, alguns temas se destacaram considerando os objetivos a serem alcançados nesta pesquisa: reflexões linguísticas e culturais com vistas à construção de competência intercultural e o elevado grau de comprometimento e cumplicidade entre os participantes.

¹⁵ Ambos os participantes assinaram um termo de consentimento para o uso das interações e outros dados produzidos por eles.

A segunda etapa privilegiou a transcrição das interações, após a audição das gravações pela pesquisadora das seis sessões de teletandem, foco para análise. Associada à segunda etapa, a terceira tratou de mapear os momentos considerados importantes para esta pesquisa, a saber: tratamento dado ao processo de discussão de significados, as múltiplas discussões linguísticas e culturais, a maneira com que os participantes manejavam o contexto telecolaborativo (teletandem), como aproveitavam os benefícios da interação telecolaborativa no papel de aprendizes e de parceiro mais competente, e como se valiam dos princípios de autonomia e de reciprocidade a fim de conhecer e entender o novo.

Com amparo no questionário respondido pelos interagentes, houve o levantamento de categorias e subcategorias como as visões de língua, de cultura, além da experiência telecolaborativa, intercultural e pessoal vivida pelos parceiros. Explorados todos os dados e feito o levantamento de todos os momentos de foco nas discussões linguísticas e culturais possibilitadas pelo contexto telecolaborativo teletandem, passamos a desenvolver a análise, buscando evidenciar os momentos propícios para a articulação de componentes linguísticos e culturais, a comparação e a construção de identidades culturais, o desenvolvimento de um contexto para aprendizagem intercultural e a construção de competência intercultural advinda das reflexões promovidas pelos parceiros, dentre outras discussões e reflexões obtidas pelos desdobramentos do contato interativo entre os parceiros. A parte III, a seguir, explorará a análise dos dados obtidos da parceria Marcelo e Valentina.

**PARTE III:
ANÁLISE DOS
DADOS**

Nesta terceira parte traremos a análise e as reflexões acerca dos dados coletados.

O objetivo da análise é caracterizar como a parceria Marcelo e Valentina lida com os componentes linguístico e cultural ao aprender LE (português/ espanhol) em teletandem. Para tanto, busca-se entender: i) como se dá a telecolaboração nesta parceria e, principalmente, ii) como os membros da parceria articulam língua e cultura ao interagirem via teletandem. Assim, a análise se desenvolverá no intuito de responder a duas perguntas de pesquisa: **1)** Como se caracteriza a telecolaboração em uma parceria de teletandem português/ espanhol e **2)** Como os participantes da parceria articulam língua e cultura a fim de promoverem a coconstrução da competência intercultural? Com a primeira pergunta pretendemos explorar o potencial do contexto telecolaborativo teletandem com vistas à aprendizagem intercultural da parceria composta por um brasileiro, aprendiz de espanhol como LE, e uma uruguaia, aprendiz de português como “língua adicional”, uma vez que ela fala algumas línguas além da nativa. Com a segunda pergunta de pesquisa, buscamos verificar como os componentes linguístico-culturais são articulados, no intuito de se promover a coconstrução da competência intercultural dos aprendizes.

Para tanto, organizamos a presente análise em duas grandes seções: na primeira grande seção analisaremos como se dá a telecolaboração entre Marcelo e Valentina e, na segunda, buscamos observar os desdobramentos dos dados no que tange ao trabalho com a língua e a cultura. Especificamente, procurando caracterizar o processo interativo via teletandem entre Marcelo e Valentina, a análise recorreu a itens representativos resultantes do trabalho em telecolaboração (3.1), principalmente, as asserções que tratavam dos princípios norteadores do trabalho em telecolaboração (3.1.1). Sujeitos conscientes de suas práticas como ajudantes na aprendizagem de LE, procuramos salientar o cuidado dispensado pelos participantes ao insumo linguístico-cultural (3.1.2), bem como os fartos momentos de reflexão compartilhada e as relações entre as identidades linguístico-cultural dos participantes (3.1.3), considerações

estas, que dão ensejo para as discussões que encabeçam a segunda grande seção que aborda a articulação entre língua e cultura (3.2). Considerando referida articulação, consideramos, principalmente, a indissociabilidade entre língua e cultura em processos de aprendizagem de línguas (3.2.1) e os confrontos entre os sistemas linguístico-culturais (3.2.2). Ao tratar do cotejo entre as culturas em relação, as concepções de cultura para os participantes ganharam destaque (3.2.3), principalmente quando elas representaram algumas visões de cultura, como a de informação, de hábitos e de costumes de um povo (3.2.3.1). O contexto de aprendizagem constituído por Valentina e Marcelo nos permitiu falar de um ambiente que possibilita evidenciar a construção de competência intercultural (3.2.4), o que facilita a coconstrução da competência entre culturas. Sigamos para as reflexões iniciais.

3.1 A parceria e o trabalho em telecolaboração

Após o levantamento e a categorização das interações e dos diários e notas escritos por Marcelo e Valentina, respectivamente, alguns pontos nos chamaram a atenção, principalmente os referentes à organização e ao aproveitamento do contato interativo entre os participantes. De maneira geral, os parceiros estiveram altamente engajados neste processo de aprendizagem, que prima pela coconstrução de conhecimentos, processo que, no caso destes interagentes, deu-se por meio de intercâmbios linguístico-culturais, mediados pela tecnologia.

Marcelo, no excerto a seguir, retirado do Diário de Interação 01, no qual tenta tecer considerações sobre a primeira interação com sua parceira uruguaia, já demonstra, o estabelecimento e a adaptação a um cenário de ajuda mútua com a finalidade de aprender, segundo preconizam Figueiredo (2006) e Souza (2006). Vejamos:

Excerto 01

Pudemos trocar muitas informações a respeito de cultura dos nossos países e principalmente, pude adquirir muito conhecimento e ao mesmo tempo passá-la conhecimento também, além de segurança, pois senti que nossa relação esteve bem estável, ou seja, ela se sente 'livre' e 'segura' comigo, ao passo que também me sinto assim.

(Diário de Interação 01 - Marcelo)

Marcelo, ao descrever a comunicação com sua parceira, refere-se às “trocas” de “muitas informações”, dentre elas as relacionadas à cultura dos países em contato no processo interativo entre eles, a saber: Brasil, Uruguai e Suécia. Ressalta, ainda, o recebimento de conhecimento por parte de Valentina, mas também acredita ser importante retribuir o conhecimento recebido.

A troca de conhecimento ou mesmo a retribuição de um conhecimento recebido, como afirma Marcelo, evidenciam a sua visão de cultura e da ação de aprender. O participante brasileiro parece entender cultura como algo a ser transmitido, informado, uma concepção que deflagra cultura com “c” minúsculo a qual, segundo Kramsch (2006), tem a função de exemplificar as festas, os costumes típicos e, por vezes, estereotipados de um povo. Neste caso, Marcelo demonstra que a referida concepção de cultura estaria amparada em uma acepção homogênea, como se cultura fosse algo “empacotado” e pronto para ser adquirido ou trocado, fazendo referência ao termo utilizado pelos participantes.

A ideia de troca é revelada pelos participantes em outros instrumentos de pesquisa, a saber:

Excerto 02

De uma maneira geral, pude perceber que cada vez mais estamos estabelecendo uma boa relação, principalmente para que possamos aprender e ensinar ao mesmo tempo.

(Diário de Interação 03 – Marcelo)

Excerto 03

¿Cómo están siendo para ti las interacciones?

Fantásticas! O meu parceiro é pessoa muito interessada na troca de conhecimentos.

(Questionário respondido por Valentina – Julho de 2010)

Verifiquemos que não só Marcelo, mas também Valentina (excerto 03) faz menção à *troca* de conhecimentos. Uma interpretação isolada de termos como “trocar” e “troca” nos leva a uma compreensão incompatível com os princípios da perspectiva sociocultural lançados por Vygostsky. Nesta perspectiva, o indivíduo inserido em um processo de

aprendizagem colaborativo atinge estágios superiores de conhecimento em coconstrução com um parceiro mais competente (FIGUEIREDO, 2006; FREITAS, 1994; REGO, 2001; OLIVEIRA, 2008; VYGOTSKY, 1998) e não somente pela troca de informações.

Porém, acreditamos que o uso de tal vocábulo, especialmente no contato interativo entre Marcelo e Valentina, não reflete a ideia de troca como uma mera barganha ou uma permuta sem sentido. Podemos considerar que o uso e a escolha do vocábulo não tenha sido adequada para representar uma preocupação genuína dos participantes em relação ao provimento de oportunidades de aprendizagem. A hipótese para o uso de “troca” ou “trocar” conhecimentos, por exemplo, é a de que tenha sido feita para demonstrar um ambiente recíproco e de ajuda mútua para aprender, evocando um princípio importante em contextos de aprendizagem telecolaborativos, a reciprocidade. O princípio da reciprocidade, juntamente com o princípio da autonomia será tratado mais adiante. Seguiremos caracterizando o processo telecolaborativo de aprendizagem de línguas, especificamente, o contato pessoal de natureza afetiva entre os integrantes da parceria.

Marcelo, ao avaliar o contato com Valentina relata que:

Excerto 04

senti que nossa relação esteve bem estável, ou seja, ela se sente 'livre' e 'segura' comigo, ao passo que também me sinto assim.

(Diário de Interação 01 - Marcelo)

O interagente opina ser a relação entre os dois (ele e a parceira uruguaia), estável, uma vez que, segundo ele, ambos se sentem “seguros” e “livres” para aproveitar o processo de aprendizagem interativo ao máximo. A sensação relatada no diário referente à primeira interação parece perdurar durante a ocorrência dos outros encontros. Os períodos de fala entre os parceiros parecem ser bastante positivos ao fazerem considerações sobre a experiência e os benefícios do encontro pessoal e linguístico-cultural.

No excerto 05 e 06, a seguir, Marcelo evidencia o prazer do contato pessoal ao

expressar o sentimento positivo decorrente da comunicação com Valentina. Além disso, o participante brasileiro reconhece em sua parceira a oportunidade de “aprender muito”.

Excerto 05

Marcelo: ah::: me siento así (+) me siento::: (+) ah::: me siento bien por hablar contigo porque eres una persona MARAVILLOSA (+) en la última clase yo dije que::: eras salerosa ¿te acuerdas?

Valentina: (risos) lindo sí

Marcelo: es una persona muy lista (+) sabes mucho (+) me enseñas mucho (+) voy a aprender mucho contigo (+) puedes tener certeza y así me siento bien (+) creo que la mejor persona de:::/ así (+) me siento el más feliz del proyecto (+) creo que:::/ estoy muy contento de verdad y:::

(Interação de 20 de abril de 2010)

Excerto 06

Marcelo: estoy aquí hoy para hablar contigo (+) un rato de la semana que es muy importante (+) que tiene muchas sandungas

Valentina: saleroso y sandunguero (+) bueno

(Interação de 08 de junho de 2010)

Assim como Marcelo, Valentina, nos excertos 07 e 08, a seguir, também procurou evidenciar os benefícios de uma comunicação intercultural, reforçada por uma relação “segura” decorrente do encontro pessoal altamente positivo observado nesta parceria.

Excerto 07

Valentina: yo no sé qué valió todo eso para ti (+) pero para mí es muy valioso (+) muy valioso

Marcelo: tú no sabes lo cuánto es valioso para mí Valentina (+) sí (+) por ejemplo (+) cuando me siento acá (+) cuando me conecto al aparato (+) cuando te escucho (+) cuando hago::: los diarios de/ de nuestro proyecto (+) de nuestra interacción (+) así (+) suena muy valioso (+) es muy interesante de veras (+) no tienes idea de lo cuánto es importante para mí

(Interação de 03 de maio de 2010)

Excerto 08

Valentina: Desejo continuar este trabalho contigo porque acho que será fantástico (+) já falei pra:::/ pra:::/ encontrei a Mari:::za (+) disse a ela que estava bastante feliz de estar falando contigo

(Interação de 03 de maio de 2010)

O ambiente de confiança mútua inferido pela sequência de avaliações feitas pelos parceiros evidencia uma parceria bem estruturada, na qual os dois participantes se esforçam para aprender, mas também dedicam esforços em ajudar o parceiro a aprender. Ao que Marcelo caracteriza com as sensações “seguros” e “livres”, Vassallo e Telles (2009) definem

como *simetria global*. Os autores acreditam que usar a L-alvo com um falante proficiente tende a ser menos constrangedor do que em outros contextos, que não o telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, Marcelo parece sentir-se confiante e relaxado, o que, certamente, o auxilia na sua tentativa de aprender a L-alvo, fato que também repercute no aproveitamento de sua parceria de teletandem.

A hipótese de Telles e Vassallo (2009) acerca do fenômeno da *simetria global* tem o potencial de explicar a tensão e alguns momentos de estresse por parte de Marcelo, na interação de 20 de abril de 2010, pelo simples fato de a monitora/ pesquisadora estar presente no laboratório de teletandem, local onde Marcelo realizava as interações:

Excerto 09

Marcelo: hoy no estou hablando tan/ tanto porque:: eh::: estoy un poco con vergüenza porque:::/ al fondo a mi izquierda está mi mediadora (...) entonces me quedo un poco con vergüenza

Valentina: (risos)

(Interação de 20 de abril de 2010)

Ainda que passível de influenciar negativamente no bom aproveitamento das interações, a passagem da mediadora/ pesquisadora pelo laboratório, no momento da interação, configurou-se como um acontecimento isolado. Assim, Marcelo pôde continuar seus momentos interativos calmamente e aproveitá-los para aprender de maneira “segura” e “livre”, segundo ele.

Além da boa relação de trabalho telecolaborativo estabelecida entre os interagentes, a participante uruguaia demonstra preocupação com a aprendizagem do parceiro, além de mostrar consciência sobre a condução das interações em relação à língua que deveria iniciar as interações e a importância de se alternarem as línguas (princípio da reciprocidade). É ela que dá curso à mudança das línguas:

Excerto 10

Marcelo: Valentina (+) hoje a gente começa com o português novamente

Valentina: Não::: ESPANHOL

Marcelo: Você quer uma hora de espanhol HOJE

Valentina: CLARO (++) eu li nu/ na/ nu/ nas e::: no projeto que isso se faz pra::: ajudar::: (+++) não que você não tenha sempre espanhol na segunda hora (++) que a gente está mais CANSADO
(Interação de 20 de abril de 2010)

O rodízio de línguas de aprendizado de uma interação para outra é uma orientação feita aos participantes teletandem. Reconhecendo que na segunda hora, quando duas línguas são trabalhadas em uma mesma sessão, o participante se sente mais cansado, busca-se iniciar a interação seguinte com a língua-foco utilizada para comunicação na segunda hora da sessão teletandem anterior, a fim de garantir a igualdade de condições de uso da língua, como atesta Valentina:

Excerto 11

Valentina: ya te estoy hablando en español (+) porque así yo lo que leí en el proyecto fue que de esa forma::: ninguno sacaba ventaja de la primera hora (+) que todos teníamos el mismo derecho
(Interação de 20 de abril de 2010)

Cabe ressaltar que Valentina, como exemplifica o excerto acima, atua ativamente para o bom desenvolvimento das interações e para que elas fossem altamente produtivas para ambos. A diferença de idade entre os participantes - Marcelo tinha 18 anos e Valentina 68 anos quando do momento das interações - foi importante para a discussão e tratamento dos construtos culturais, objetivo de Marcelo no contato com sua parceira. A participante uruguaia, por sua experiência e trajetória de vida, levou seu parceiro a construir sentidos culturais pelo abundante oferecimento de informações, muitas delas, calcadas em sua própria experiência pessoal. A experiência de mundo de Valentina foi trazida ao contexto de aprendizagem, promovendo ao parceiro um conjunto de conhecimentos linguístico e cultural variados.

O excerto 12 exemplifica a crença dos interagentes frente às experiências adquiridas ao longo dos anos pelo ser humano:

Excerto 12

Valentina: entonces pienso cómo se siente alguien que tiene sesenta y ocho años (+) tú decís bueno qué soy un/ un trasto viejo que ya no sirve (+) no es así (+) ¿por qué? Porque muchas personas cargamos mucha experien:::cia y eso es/ tú lo dijiste

que era algo que a ti te interesaba y me parece muy SABIO de tu parte

Marcelo: Ah sí (+) intento de la mejor manera posible

Valentina: sí pero::: bueno pero:::/ pero::: es un rasgo muy interesante de tu parte que veas que puede ser interesante ¿no quiere decir que todas las personas que tengamos cierta edad tengamos experien:::cia porque uno puede haber vivido la vida y::: Y no haber aprendido mucho pero::: ((incomp)) para todos ¿no es así?

(Interação de 13 de abril de 2010)

Ainda relacionado à diferença de idade dos participantes, em vários momentos Valentina recorda a Marcelo que tal diferença se faz notar na energia disponível em alguns instantes das interações. Indagada por Marcelo acerca de sua suposta apatia em uma das interações, Valentina revela sentir-se cansada:

Excerto 13

Valentina: entonces (+) tú estás fresco como una lechuga::: y yo empiezo ya a sentirme cansada (+) eso es una cosa que puede/ que nos acontece a veces (+) bueno (+) ocurre a veces

(Interação de 24 de maio de 2010)

De fato, para participantes com bem menos idade que Valentina, estar sempre ativo (foco voltado inteiramente para a interação) em um encontro de duas horas e meia, tempo aproximado das sessões de interação entre Marcelo e sua companheira uruguaia, mostra-se tarefa difícil. Contudo, o comprometimento e a busca por construir novos conhecimentos propiciaram a energia necessária para que nenhuma interação pudesse terminar de maneira brusca ou que as discussões fossem menos proveitosas por tal motivo, como denota o excerto 14:

Excerto 14

Valentina: mais ou menos te falei así de algunas cosas da minha vida (++) é::: acho que está (risos) não tenho mais muita vontade de falar agora estou cansada sabes? E tenho que estar ainda::: muito tempo pra continuar contigo falando o espanhol

Marcelo: temos agora meia hora de conversação e::: assim Valentina (+) se você achar que é muito as duas horas a gente pode separar viu?

Valentina: CLARO eu pensei pra falar (+) mas é só uma vez (+) mas depois vemos (+) hoje vamos ver o que acontece

Marcelo: Não porque::: se você tiver muito cansada a gente pode terminar

Valentina: não não tanto não

Marcelo: não vai/ não tem/ não vai te atrapalhar em nada?

Valentina: não não (+) acho que não (+) acho que não (+) vamos continuar (+) vamos ver (+) não (+) vamos continuar

(Interação de 13 de abril de 2010)

O cuidado dispensado por Marcelo ao bem-estar da parceira uruguaia, aspecto que também pode ser notado no excerto anterior (14), parece ter influenciado a avaliação da experiência de intercâmbio (FIGUEIREDO, 2006; BRAMMERTS, 2002) de Valentina com seu correspondente. A participante uruguaia, ao ser indagada no questionário (julho de 2010) sobre o andamento das interações, afirma serem “fantásticas” e atribui importância máxima ao ambiente de contato construído por eles:

Excerto 15

Fantásticas! (...) todo vai rolando com muita simplicidade num ambiente muito agradável.

(Questionário respondido por Valentina – Julho de 2010)

De fato, a sintonia estabelecida com o parceiro pareceu marcar positivamente a experiência de aprendizagem telecolaborativa entre a uruguaia e o brasileiro, a ponto de aparecer como tema de uma das tarefas das interações propostas pela parceria. Refletindo sobre o tema que mais a teria marcado durante uma das interações, ela é categórica ao afirmar que:

Excerto 16

O tema mais marcante foi o próprio contato com você Marcelo. Jamais teve uma experiência de intercâmbio deste jeito e achei fantástico o fato de estar falando com alguém muito jovem e ao mesmo tempo muito profissional e senti enorme prazer e confiança de que vou progredir muito no uso que faço da maravilhosa língua portuguesa.

(Notas pessoais de Valentina – Abril de 2010)

Dentre outros pontos levantados por Valentina, parece ser importante para a uruguaia o comprometimento do parceiro, segundo ela, muito profissional.

Muitos dos outros temas de interesse de Marcelo e sua parceira puderam abordar ou tangenciar aspectos da curiosidade e das comparações feitas entre as línguas e as culturas em confronto, resultando, muitas vezes, em descobertas divertidas. Um exemplo, mesmo que simples, revela o ambiente descontraído e agradável entre os participantes, conforme revela o excerto a seguir:

Excerto 17

Marcelo: Como ago::ra é português (++) eu sou teu professor::: para teu PESADELO

Valentina: nem tanto (risos)

Marcelo: você sabe o que é pesaDELO?

Valentina: Sí:::

Marcelo: como que a gente diz pesadelo em espanhol?

Valentina: PESADILLA

Marcelo: Sim (+) eu sei (risos)

(Interação de 03 de maio de 2010)

A descontração recorrente durante as interações não pressupõe falta de compromisso dos parceiros, mas sim, à tentativa de tornar algo, por vezes, cansativo e complexo em algo mais leve e agradável durante as interações. O excerto 17 corrobora a afirmação de Vassallo e Telles (2009) sobre o potencial do teletandem para incentivar o prazer da interação intercultural. Os autores afirmam ainda que, na maioria das interações, é possível e aconselhável a inclusão tanto do humor, quanto das emoções e do prazer na troca de experiências.

Atestando o referido comprometimento da parceria com o ambiente telecolaborativo teletandem e com o processo interativo de aprendizagem de línguas, o próximo excerto (18) reflete o entusiasmo e, principalmente, o compromisso entre Marcelo e Valentina, uma vez que tarefas foram distribuídas logo na primeira sessão, conduta dificilmente verificada em outras parcerias, já estudadas no contexto teletandem.

Excerto 18

Antes de terminar (a interação), nos distribuimos tarefas e para terminar, nos agradecemos, ficamos muito contentes e apostamos neste projeto, principalmente por tudo que conversamos e por vermos que vamos aproveitar muitíssimas coisas.

(Diário de Interação 1 – Marcelo)

A distribuição de tarefas foi proposta pelo participante brasileiro na primeira interação. Ainda que possa refletir uma posição autônoma dos participantes, além de ser uma estratégia que visa o não interrompimento do fio condutor entre uma sessão interativa e outra, Marcelo talvez esteja transpondo uma prática de sala de aula para o contexto teletandem. A realização

de tarefas não é um tema tratado nas orientações para as sessões de teletandem. Valentina adota tal estratégia impelida por seu companheiro de intercâmbio.

Pelas exposições iniciais, Marcelo e Valentina pareceram inserir-se no contexto telecolaborativo teletandem de maneira consciente e comprometida; preocupados em angariar e aprimorar conhecimentos linguístico-culturais em suas respectivas línguas-alvo.

Os encontros virtuais entre eles, além de ultrapassar barreiras entre três países, já que Valentina é uruguaia, mas reside em Estocolmo, capital da Suécia, proporciona a ambos aquilo que Telles e Vassallo (2009) dizem se distinguir de um simples “bate-papo” virtual, mas sim constituir-se em um complexo e profícuo encontro entre línguas e culturas em relação.

Constituída uma parceria consciente de sua ação como aprendizes de línguas e colaboradores da ação de aprender, a subseção 3.1.1 seguinte caracterizará a telecolaboração da referida parceria em relação aos princípios norteadores do trabalho em telecolaboração.

3.1.1 A parceria e os princípios norteadores do trabalho em telecolaboração

Assumir responsabilidades pela própria aprendizagem, segundo Vassallo e Telles (2009), é o que, de fato, sintetiza o princípio da autonomia. A responsabilidade assumida poderá receber apoio colaborativo do parceiro mais competente, que tem o papel de dar suporte especializado (BRAMMERTS, 2002). A tomada de responsabilidade requer do aprendiz um maior entendimento do seu processo de ensino, para que assim, possa fazer escolhas conscientes e ser ativo ao gerenciar e monitorar seus estudos (LUZ, 2010).

Entendendo, pois, autonomia como a responsabilidade e a consciência pelo processo interativo, visto como possibilitador de aprendizagem e contato linguístico-cultural, Valentina, de maneira bastante consciente, parece estar segura das implicações da sua participação nos encontros interativos visando o desenvolvimento de sua aprendizagem. O

excerto 19 demonstra a referida consciência:

Excerto 19

Valentina: Yo te voy a decir una cosa:: hoy yo me he PREPARADO (++) preparé un texto sobre el vino TANNAT (++) preparé algo sobre::: unas pequeñas palabras sobre HISTORIA y también pensé en un tema eh::: GRAMÁTICA pero todo porque/ porque me ha gustado mucho es::to y quiero trabajar/ quiero/ me parece que es una oportunidad que tengo (INMEJORABLE) de hablar:: y:: poder:: portugués (++) saber más (+) de tener::: mayor competencia comunicativa como dicen ustedes (+) los expertos dicen (+) ustedes linguis::tas filó::logos ex::pertos en el lenguaje y bueno lo quiero aprovechar y por eso::: estoy portándome como una niña buena y todo lo haré lo que me manda el maestro que eres tú.

(Interação de 20/04/2010)

Pelo excerto, muitas são as considerações possíveis. Valentina atribui importância máxima ao processo interativo vivenciado no teletandem com vistas à aprendizagem. Além disso, reconhece no seu interlocutor o papel que este representa, o de colaborador. A consciência de que o contexto seja favorável para o desenvolvimento de sua competência comunicativa na língua portuguesa, uma vez que a língua é o foco e meio para a interação, faz com que ela, entre uma interação e outra, prepare temas para serem abordados, discutidos e refletidos no momento do contato telecolaborativo com seu parceiro Marcelo.

Notemos que os três temas escolhidos por Valentina para a interação de 20/04/2010 contemplam várias partes do conhecimento. Ao propor um texto sobre o “vino Tannat”, variedade de vinho mais produzida no Uruguai, oferece ao parceiro conhecimento (informação) sobre essa variedade de vinho, sua origem, ou seja, oferece informações que podemos caracterizar como culturais, como ao propor reflexões históricas que expliquem a formação da civilização brasileira e da uruguaia. Busca também recuperar e aprender fatos estruturais da língua pela discussão da gramática.

Em contrapartida, Marcelo também parece ter consciência de seu processo de aprendizagem em teletandem e também se prepara para os frutíferos momentos de construções compartilhadas de sentido com sua parceira. Ele se mostra bastante autônomo ao construir significados linguísticos e culturais com a preparação de temas para a interação seguinte. Assim, iniciando a comunicação em língua espanhola, Valentina indaga Marcelo

sobre o que irá contar a ela:

Excerto 20

Valentina: ¿Qué me vas a contar hoy en español? (...)

Marcelo: Entonces (+) podemos hablar de lo que he buscado en nuestra conversación en español

Valentina: BUENO

Marcelo: ¿Está bien?

Valentina: Sí:: CUÉNTAME

Marcelo: Ah::: sí ah::: por ejemplo (+) ¿acuérdate que hablamos sobre Uruguay?

Valentina: Sí

Marcelo: El vino

Valentina: Sí

Marcelo: He hablado con una amiga mía (++) que ella era profesora (+) hoy es jubilada y ella tiene un marido que utiliza el vino como medicina

Valentina: (risos) sí::: ¿ella es uruguaya?

Marcelo: No es brasileña pero su amigo tiene una::: como digo::: su marido tiene un amigo uruguayo (++) y::: este amigo no sabía de la utilización del vino como medicina entonces quiero que vea la diferencia de la utilización del vino en uruguay y acá en mi región.

(Interação de 20/04/2010)

O tema “vino”, deste excerto, é resultante de outras discussões que se seguiram em momentos extra-interação, uma vez que Marcelo buscou aprofundar as informações, conhecimentos e reflexões realizadas com sua parceira, em outros contextos, como em uma conversa sobre o tema com amigos.

Nos dois excertos anteriores (19 e 20), Valentina e Marcelo valem-se de atitudes autônomas visando aprender. Ambos são capazes de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem, ao sugerir temas, discutir significados linguísticos e culturais, além de promover adequada e profícua articulação entre os componentes linguístico e cultural das línguas de aprendizagem.

Além disso, os parceiros mostram ser autônomos tecnologicamente, termo proposto neste trabalho, uma vez que pelo inventário das interações, o uso do computador e das ferramentas de comunicação instantânea, bem como as páginas de buscas, estiveram presentes, configurando-se como uma boa alternativa para o incremento das interações e do processo de aprendizagem de português/ espanhol.

O excerto 21 e 22, a seguir, exemplifica a prática corriqueira dos participantes, a de fazer buscas durante o processo interativo. Tal conduta possibilitou à parceria uma interação

dinâmica ao buscarem maiores esclarecimentos no processo de construção de sentido linguístico e cultural adequado.

Excerto 21

Marcelo: é interessante saber (+) eu busquei agora na Internet porque:: eu achei Seibal como um lugar na Guatemala

Valentina: o que?

Marcelo: um local (+++) um sítio (+) Seibal é um lugar situado na orla do rio paixão no sul de Petén (+) Guatemala (+) que:: cerca do ano de 800 antes e Cristo cresceu (+) até 50 antes de Cristo (+) depois começou a declinar (+) e foi abandonada e recuperada anos depois (+) é coisa Maya (+) é um local Maya

(Interação de 01 de junho de 2010)

Excerto22

Valentina: (+) entonces te iba a decir esto:: (+) estuve mirando y vi en la/ en la red (+) estuve tomando una serie de:: de:: ¿cómo se dice? (++) a ver si yo te paso esto:: (++) y si:: (+) NO (+) no creo que:: (++) te estoy queriendo:: mandar un documento (+++) a ver si tú recibiste un documento

Marcelo: sí (+) está cargando (+) déjame ver

Valentina: un documento que se llama links para Marcelo

Marcelo: sí (+) está cargando

Valentina: sí (+) porque:: ¿sabes que encontré allí y pensé que podría ser de tu interés? (+) este:: algunos/ algunos sitios por internet que:: hablaba algunas cosas de:: las diferencias entre el portugués y el español y:: este:: sobretudo expresiones (+) me pareció importante que encontré a un brasileiro que está viviendo en Argentina (+) que puso en un blog (+) en una página una serie de palabras que él se sorprendió mucho de encontrarlas en:: en el uso del Río de la Plata (+) te voy a decir una por ejemplo:: (+) ¿viste si llegó ya? (+) ¿llegó ya el artículo?

(Interação de 08 de junho de 2010)

O excerto 23 reforça a importância do uso adequado da internet. No excerto, Marcelo oferece a parceira uma sequência de links sobre temas da língua portuguesa tratados durante a interação:

Excerto 23

Marcelo: tá (+) tudo bem (+) então eu te passei esse site/ esse último site (+) tá? (+) o primeiro site que eu te passei do recanto das letras é de AO e AM

Valentina: tá

Marcelo: e esse segundo site que eu acabei de passar aqui oh:: ((caplus.com.br)) é sobre infinitivo flexionado

Valentina: perfeito

Marcelo: eu peço para que você LEIA esse site (+) e na próxima aula eu venha com exercícios prontos

Valentina: tá (+) e eu faço a mesma coisa pra você

Marcelo: te molesta?

Valentina: no:: ¿lo que me molesta?

Marcelo: ¿leer los sitios?

Valentina: NO::: (+) CÓMO ME VA A MOLESTAR (+) el contrario (+)
 FANTÁSTICO (+) MACANUDO
 (Interação de 03 de maio de 2010)

Os excertos anteriores (21, 22 e 23) mostram como Marcelo e Valentina usam a tecnologia para aprender. Por meio da mediação do computador, juntamente com o artefato de comunicação instantânea, o Skype, promoveram encontros semanais nos quais impasses linguísticos e culturais foram colocados em reflexão e, sobre eles, construídos sentidos. Ainda que pareça simples, os parceiros fazem amplo uso de buscadores (*google*, por exemplo) a fim de obter ou oferecer ajuda necessária. Neste processo de mediação amparado pela comunicação, resgata-se o intento de Vygotsky (REGO, 2001) ao procurar verificar a função mediadora presente em instrumentos utilizados pelo ser humano a fim de executar uma atividade humana, a de aprender, por exemplo.

O auxílio do computador, do acesso à Internet, e o uso de buscadores pelos interagentes configuram-se como exemplos de instrumentos que ajudam e que promovem o alcance de nível superior. Da mesma forma como em atividades de caça, em que o uso de instrumentos como a flecha facilita o alcance de animais distantes, recorrer aos aparatos tecnológicos para se aprender, parece facilitar o alcance de conhecimentos superiores.

A autonomia como aprendiz, verificada ao longo das interações, também pode ser verificada em relação ao parceiro. Marcelo e Valentina sempre estiveram muito preocupados em usufruir ao máximo do processo de aprendizagem telecolaborativo, mas também se mostraram sensíveis ao provimento de *feedback*¹⁶ adequado e necessário à aprendizagem do parceiro. A parceria valeu-se tanto do princípio de autonomia em relação à tomada de consciência pela aprendizagem do parceiro, buscando saber como, de fato, poderiam oferecer ajuda mútua, colocando em prática o princípio de reciprocidade. Um exemplo de preocupação

¹⁶ Dentre as variadas definições sobre o termo *feedback* consideraremos a de Paiva (2003) a qual propõe uma definição de *feedback* específica para o contexto de interação on-line, a saber: “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la” (PAIVA, 2003, on-line)

em relação à autonomia e, por conseguinte, à reciprocidade veio de Valentina, como pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 24

Valentina: e o que eu faço pra você falar melhor o espanhol?

Marcelo: Não entendi

Valentina: Você me ajuda MUITO nos/ nos acentos que eu ((preciso)) da língua portuguesa. Eu falei pra você que queria falar melhor::: ter uma melhor pronúncia e você me ajuda mesmo MUITO MUITO MUITO ((de todos os tipos)). Agora eu te pergunto (++) o que eu posso te fazer pra você melhorar o/o domínio que você já tem da língua espanhola do jeito que você quer? O que eu devo fazer?

(...)

Valentina: eu estou insistindo com isto porque quero que seja um intercâmbio justo e que você também receba a/ é/ material suficiente

(Interação de 01/06/2010)

Como podemos verificar, a preocupação da interagente uruguaia vai justamente ao encontro do princípio da reciprocidade, princípio este importante para o bom aproveitamento e preservação da relação entre os pares, uma vez que a certeza de receber ajuda do parceiro e a demonstração de preocupação por parte deste em relação à aprendizagem do outro aquece as interações favorecendo o aprendizado. A interagente uruguaia parece entender o que, de fato, seja uma aprendizagem telecolaborativa e se preocupa em observar os princípios de autonomia e de reciprocidade no intuito de ajudar, de maneira adequada, seu parceiro de teletandem, buscando certificar-se se, de fato, o está auxiliando em seu intento de aprender espanhol.

Retirados de uma mesma interação (24/05/2010), no excerto 25, a seguir, Marcelo demonstra atitude autônoma, mas também recíproca na tomada de decisão. O brasileiro usa o tempo em que os dois não puderam se encontrar *on-line* para sanar dificuldades encontradas em interações anteriores:

Excerto 25

Marcelo: en estas dos sema:::nas que nosotros estuvimos para:::dos ah::: yo pude refletir/ refletir sí?

Valentina: reflexionar o pensar

Marcelo: ah::: yo pude reflexionar mejor sobre el tema de laísmo loísmo y leísmo y ahora estoy comprendénDOLO todo

Valentina: comprendendo un poco mejor (+++) es que no es simple/ no es simple

verdad?
 (...)
 (Interação de 24/05/2010)

Como observado no excerto 25, o uso de pronomes foi um tema discutido em interações anteriores, uma vez que Marcelo demonstrou sentir dificuldades em relação à sua utilização. Aproveitando o tempo vago nas duas semanas em que não puderam se encontrar para as sessões de teletandem, o interagente brasileiro o ocupa, resgatando o tema já discutido nas interações, a fim de aclarar os usos dos pronomes em espanhol. Além disso, na primeira oportunidade que teve, relata à parceira seu intento. Marcelo parece querer demonstrar à Valentina a importância das discussões travadas no momento das interações, também fora do contexto, uma vez que, segundo ele, pôde refletir melhor sobre o tema. As informações oferecidas por Valentina gerarão outras reflexões sobre o assunto. A conduta de Marcelo e Valentina corrobora os dizeres de Luz (2010), ao afirmar que as escolhas realizadas nas interações em teletandem são feitas em duplo sentido, uma vez que elas irão influenciar o próprio aprendizado e o aprendizado do parceiro. Isso colabora para que, ao longo do tempo, os alunos se tornem mais responsáveis (autônomos) pelo próprio aprendizado, e mais consequentes com a aprendizagem do parceiro (reciprocidade).

Em outro momento da mesma interação (24/05/2010), agora enfocando o português, quando os parceiros estabeleciam relações entre nomes de animais empregados para caracterizar seres humanos, como “cobra”, que é utilizado para pessoas nas quais não se pode devotar confiança, Marcelo, imediatamente, vale-se da busca pela internet para encontrar uma música relacionada à discussão e, assim, poder oferecer insumo adequado e variado à parceira, como vemos no excerto a seguir:

Excerto 26

Marcelo: Eu vou te passar uma música depois que é::: de uma cantora aqui nossa (+) é uma cantora de música brasileira muito bem reconhecida (++) eu poderia dizer até que algumas vezes ela entra no MPB que::: ela se chama Rita Lee (+) e ela (+)conhece?

Valentina: CLA:::RO. Quem não conhece a Rita Lee? Quem não conhece?

Marcelo: então (+) e ela tem uma música que é feita pras mulheres serpentes que

chama ERVA venenosa
Valentina: Ah:::: que bom (risos)
(...)
(Interação 24/05/2010)

Como já verificado, Marcelo e Valentina, por muitas vezes, utilizaram a internet com o intuito de buscarem conteúdos adequados à própria aprendizagem ou à aprendizagem do parceiro. O ambiente agradável criado e sugerido nos excertos de forma geral, colabora para a construção da *autonomia como comunicador*, já que proporciona ao aprendiz oportunidades para o desenvolvimento de habilidade de uso da língua de forma criativa, discutindo e adequando significados às estratégias e situações com as quais se depara (LITTLEWOOD, 1996 apud SALOMÃO et al., 2009).

A observação dos princípios de autonomia e de reciprocidade pareceram alimentar o processo interativo entre Marcelo e Valentina. Os interagentes foram capazes de se responsabilizar pelo próprio aprendizado, colocando em prática atitudes autônomas, mas também se comprometendo com a aprendizagem do parceiro, o que mobilizou condutas verificadas como sendo recíprocas. Nesse sentido, recuperamos Benedetti (2010), ao avaliar que a participação autônoma de interagentes como Marcelo e Valentina em processos de aprendizagem telecolaborativos como o teletandem, requer que se observe tanto sua atuação como aprendiz de LE, segunda ela, referente ao aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento proporcionadas pelo parceiro, bem como sua atuação como informante da LM, ou seja, a disposição em proporcionar apoio à aprendizagem do parceiro.

Em síntese, Marcelo pareceu sentir-se “seguro”, uma vez que via a parceira como uma espécie de esteio para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem linguístico-cultural. Valentina, por sua vez, também pareceu reconhecer em Marcelo a oportunidade de alcançar seus objetivos no estudo da língua portuguesa, especificamente, a busca de um sotaque coerente como o de um falante nativo, segundo ela. Os interagentes não pouparam esforços em alcançar o progresso na L-alvo, sem deixar de preocupar-se com a ajuda

dispensada ao outro, muito frequentemente verificado no cuidado com o oferecimento de feedback linguístico-cultural.

3.1.2 O cuidado com o insumo linguístico-cultural

A aprendizagem por meio da comunicação em ambiente telecolaborativo apresenta algumas singularidades, uma delas está no fato de que muitos dos momentos de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento advêm de oportunidades de aprender, principalmente pelo oferecimento de insumo linguístico-cultural adequado.

Nesse sentido, como enfatiza a Teoria Sociocultural (FREITAS, 1994; OLIVEIRA, 2008; REGO, 2001; VYGOTSKY, 1998), o outro (o parceiro) e o que resulta do contato entre eles têm grandes implicações para a construção de conhecimento, sejam eles linguísticos e/ ou culturais. Acreditamos que a qualidade e o cuidado com o insumo linguístico-cultural dispensado por Marcelo e Valentina, colocado para discussão nas interações, teve o potencial de engendrar momentos de genuína vivência linguística-cultural, mas, também, pecou, em alguns momentos, pela falta de veracidade nas informações, não oferecendo, assim, meios para a construção de competência linguística e intercultural adequada.

Vejamos como Marcelo e Valentina tratam o insumo linguístico-cultural oferecido ao parceiro, considerando as reflexões iniciais desta subseção.

Excerto 27

Marcelo: o/o/o Rio Grande do Sul é o único estado do Brasil que faz a conjugação em tu e vós

Valentina: Sim/ sim eu vi isso

Marcelo: é o único lugar (+) os outros vinte e tantos estados utiliza você e vocês (+) sendo que o tu e o vós desapareceu

(Interação de 13 de abril de 2010)

Infelizmente, o excerto acima exemplifica uma afirmação equivocada de Marcelo sobre um uso linguístico do português. O brasileiro, talvez por desconhecimento ou por um equívoco, afirma que o Rio Grande do Sul é o único estado brasileiro a fazer uso dos

pronomes pessoais “tu” e “vós”, o que não é de todo correto. Tal afirmação soa a Valentina como uma verdade. Se Marcelo tivesse ponderado sua afirmação e explorado a complexidade que envolve o uso dos pronomes pessoais no português brasileiro, provavelmente tivesse potencializado vindouras discussões linguístico-culturais, uma vez que os parceiros se mostraram ágeis na busca por informações e construção de sentido adequado.

A postura taxativa sobre um fenômeno da língua portuguesa explorado no excerto 27 impede, segundo Walesko (2006), que as diferenças que se entrecruzam em um espaço criado para a aprendizagem influenciem na construção de significados para cada aprendiz na relação com diferentes línguas e culturas. O próximo excerto (28) exemplifica uma postura ingênua de Marcelo ao tratar, de maneira simplista, um fato histórico e político envolvendo os dois países, Brasil e Uruguai:

Excerto 28

Marcelo: de Uruguay yo sabía eso (+) sabía también que Uruguay ya ha sido una provincia brasile::ña

Valentina: ah::: sí mira (+) íbamos talvez a discutir ¿no?

Marcelo: ¿por qué?

Valentina: (risos) porque::: eh::: bueno (+) tú sabes que a veces la historia se escribe de distintas maneras ¿no? Pero::: sí hubo/ hubo una época en que este era todo un territorio único que se llamaba la banda oriental del Río Uruguay y el río Uruguay tú viste que es frontera entre Uruguay y Argentina pero sigue por medio de Brasil ((y va una curva por allá)) por Santa Catarina por allí ¿no?

Marcelo: creo que sí

Valentina: y este::: todo eso en un momento era territorio único que se llamaba la banda oriental

Marcelo: vale

Valentina: entonces hubo este una guerra ¿no? Y::: el territorio se dividió (+) creo que la cosa fue así pero lo cierto es que hubo una época que eso ((conformaba)) como única nación y por eso talvez hay tantas costumbres entre gaúchos y:::/ y::: Uruguayos

(Interação de 13 de abril de 2010)

A afirmação de Marcelo parece causar desconforto em Valentina que reage de maneira a explicitar, segundo seu conhecimento histórico e da perspectiva uruguaia, os desdobramentos da afirmação simplista feita pelo parceiro. Valentina reforça a impossibilidade de se pensar o aprendizado sem relacioná-lo à cultura e à política (WALESKO, 2006), principalmente quando salienta a origem de tantos costumes semelhantes

entre gaúchos e uruguaios originários desta época em que os dois territórios (brasileiro e uruguaio) constituíam uma única nação. Valentina, assim, aproveita o tema colocado em curso pelo brasileiro, para criar oportunidades de reflexão e construção de conhecimento que vão além de imagens estáticas.

Ao contrário de Marcelo, nos momentos em que Valentina atua como parceira mais competente, ou seja, a que, segundo Johnson (2009), é a responsável por estabelecer relações sociais, a fim de se criarem momentos passíveis de construção de conhecimento e de internalização, ela se mostra mais ponderada e cuidadosa no que se refere ao tratamento de fenômenos linguístico-culturais. Vejamos:

Excerto 29

Valentina: quando alguém (+) cantautor (+) quando alguém canta e além disso é compositor também (+) é autor das músicas é cantautor (+) mas não tô bem segura se é uma palavra aceita no dicionário (+) porque você sabe ((incomp)) que da academia é::: espanhola é tão/ tão conservadora né? Que as modificações chegam a muito tempo no/ no/ na/ pra ser feita a língua espanhola (+) infelizmente (+) assim que canto mais atriz (+) assim que ela se chama de Evangelina Orico

Marcelo: Evangelina Orico (+) mas o nome de artista é Vanja (+) Vanja Orico

Valentina: Orico

(Interação de 13 de abril de 2010)

Notemos que é genuína a preocupação de Valentina sobre o fato de estar proporcionando conhecimento adequado e preciso ao salientar ao parceiro a sua insegurança sobre o registro do léxico “cantautor” no dicionário. Ainda que “cantautor” seja encontrado no *Diccionario de la Real Academia Española*, preferido por Valentina, outras palavras e seus usos podem não ser registros encontrados, mas, de toda forma, fazem parte da língua e de uma cultura específica, potencialmente ricos para a construção de competência linguística e intercultural.

Valentina, preocupando-se e precavendo-se sobre a qualidade do insumo oferecido ao parceiro, frequentemente fazia uso, como já mencionado, do *Diccionario de la Real Academia Española*, reconhecendo-o como autoridade máxima da língua. Vejamos mais alguns excertos que exemplificam o uso de tal estratégia:

Excerto 30

Valentina: yo digo VídeO pero::: se dice VídeO y viDEo (+) y por veces digo viDEo porque en Uruguay dicen viDEo

Marcelo: Ah sí (+) tú dices VídeO::: ¿por qué?

Valentina: porque tiene TILDE

Marcelo: Ah::: vale

Valentina: sabe que es una palabra/ a veces las palabras así extranje:::ras eh::: no hay/ no hay este:::/ las personas no las escriben todas de la misma mane/ forma ¿no? Pero ya te digo como lo dice la Real Academia ¿no? (++) en la Real Academia se escribe con tilde y entonces es VídeO.

(Interação de 20 de abril de 2010)

Valentina, no excerto 30, leva seu parceiro a construir sentido sobre as duas formas de da pronúncia da palavra em questão. Porém, como no excerto 31, a seguir, Valentina busca nas definições do dicionário as explicações e as afirmações consideradas mais acertadas.

Excerto 31

Valentina: Arremete por dónde quieras

Marcelo: Ah::: sí no conozco está expresión ¿cómo?

Valentina: ARREMETER (+) arremeter es iniciar algo así como con fuerza ¿no? Arremeter

Marcelo: Ah::: sí (+) entonces estoy arremeténdome

Valentina: arremitiendo

Marcelo: arremitiendo

Valentina: espera que te doy ya la definición de::: (+) hacer arrancar con ímpeto al caballo (+) dice lo primero (+) que dice la Real Académia que arremeter es que arranque un caballo con ímpeto (+) pero también es acometer las cosas con ímpeto ¿no?

(Interação de 20 de abril de 2010)

Pretendemos com os excertos anteriores refletir sobre uma conduta marcante durante as interações em foco. Marcelo, talvez pela imaturidade, natural pela diferença etária, mostrou-se menos reflexivo ao tratar e oferecer conhecimentos linguístico-culturais do português e do Brasil. Ao passo que Valentina mostrou-se mais preocupada com o insumo oferecido e, procurou apoiar-se na autoridade representada pelo dicionário. Contudo, a uruguaia alerta seu parceiro sobre as definições oferecidas pelos dicionários. Segundo ela, as palavras da língua adquirem vários e múltiplos sentidos dependendo do contexto social de uso:

Excerto 32

Marcelo: entonces soy un BUEN zalamero ¿no?

Valentina: eres un buen zalamero (risos) qué bueno

Marcelo: ¿por qué ríes?

Valentina: ¿eh? Sí (+) porque mira si vas a buscar zalamería al diccionario de la real acade:::mia (+) vas a quedar mal porque allí hay un sentido negativo ¿verdad? Porque dice que::: sí (+) pero nosotros también lo usamos en el sentido de que zalamero cuando te hacen eh::: te dicen muchas cosas boni:::tas o MUY dul:::ces y muy tier:::nas ¿tá?

(Interação de 20 de abril de 2010)

Ainda que Valentina reconheça e veja no dicionário uma forma de oferecer insumo adequado, ela própria enfatiza ao parceiro a necessidade de se compreender a língua de maneira mais contextualizada, no contexto social, fato que, para Kramersch (2009), parece ser algo essencial para a construção de competência comunicativa e cultural, uma vez que, para a autora, o adequado uso de uma língua estrangeira depende do conhecimento de padrões culturais passíveis de determinar o uso adequado do léxico.

Lidar com a multiplicidade de sentidos das línguas, influenciadas pelos contextos sociais e culturais faz com que, na configuração de um processo de aprendizagem (tele)colaborativo, o fundamento da aprendizagem eficaz se encontre, principalmente, no caráter da interação social que se produz entre os parceiros. O parceiro mais competente (o tutor) poderá fazer com que as informações e os conhecimentos linguísticos e culturais necessários ao seu parceiro (que aprende uma língua estrangeira) cheguem de forma efetiva durante a comunicação, satisfazendo seus anseios de aprendiz de uma “língua-cultura” distinta. O manejo de fatos linguístico-culturais repercutirá diretamente na construção ou reconstrução de identidades linguístico-cultural. A seguir, tomaremos as interações e o contato interativo entre Marcelo e Valentina a fim de tecer considerações sobre as identidades linguístico-culturais em relação.

3.1.3 A reflexão compartilhada e as relações entre as identidades linguístico-culturais

O acesso à aprendizagem linguística e cultural requer dos aprendizes em contextos telecolaborativos de aprendizagem algumas ações que os guiarão no efetivo aproveitamento do contato entre línguas e entre culturas. Dentre as habilidades manejadas está o processo de construção de significados linguístico-culturais por meio da reflexão compartilhada, termo cunhado por Vassallo e Telles (2009), o qual abarca uma série de condutas que buscam obter conhecimentos linguístico-culturais. Segundo os autores, por meio da construção de significados, os aprendizes poderão desenvolver tanto a competência comunicativa referente às estruturas gramaticais de uso da língua, bem como a competência intercultural, reconhecendo os códigos que orientam os falantes da língua em suas condutas, reconhecidas socialmente em diferentes contextos.

Ao longo das sessões comunicativas entre o brasileiro Marcelo e a uruguaia Valentina, sempre estiveram presentes momentos de reflexões compartilhadas altamente produtivas, conduta almejada pelos participantes que se inserem em processos de aprendizagem chamados telecolaborativos:

Excerto 33

Marcelo: ¿Tú dices Vídeo o víDEO?

Valentina: yo digo Vídeo (+) pero::: es (+) pero::: se dice Vídeo y viDEO y por veces digo viDEO porque en Uruguay se dice viDEO

Marcelo: ah::: ¿Tú dices Vídeo por qué?

Valentina: Sabes que las palabras así (++) extranjeras eh::: no hay/ no hay este::: las personas no las escriben todas de la misma mane/ forma (++) no pero ya te digo como le dice la Real Academia (++) en la Real Academia se escribe con TILDE y entonces es Vídeo

(Interação de 13/04/2010)

Tratando de explicitar a sílaba tônica da palavra “vídeo”, os interagentes conseguem refletir de maneira compartilhada, o que, segundo Vassallo e Telles (2009), engloba o próprio conteúdo da conversa, o próprio processo interativo, as culturas em relação, ou mesmo, a forma e o léxico. No excerto acima (33), a construção de significado proporcionou a Marcelo o entendimento necessário sobre a pronúncia do léxico em questão (vídeo). Ainda que na forma culta reconhecida no dicionário se acentue a primeira sílaba (“en la Real Academia se

escribe con TILDE y entonces es VÍdeo”)), a uruguaia informa ao brasileiro que se pode dizer de duas maneiras, VÍdeo, ou seja, viDEO¹⁷, mas no Uruguai se diz viDEO. Tal discussão corrobora o afirmado por Souza (2006), já que construções de sentido dessa natureza constroem um ambiente no qual há o desenvolvimento da capacidade expressiva na L-alvo de cada aprendiz.

Cabe ressaltar mais uma vez a preocupação em mostrar uma imagem de correção evidenciada por Valentina, uma vez que ela se vale de informações oferecidas pelo dicionário de *la Real Academia Española*, para instruir seu parceiro. O excerto anterior (33) enfocou uma reflexão linguística propiciada pelas reflexões compartilhadas. Por outro lado, o excerto 34 enfocará discussões culturais resultantes das reflexões interculturais entre os participantes.

Marcelo e Valentina compartilham sensações próprias dos habitantes de países tropicais como o Brasil e de clima frio (continental) como a Suécia, país no qual a participante uruguaia reside e com o qual parece já haver se identificado:

Excerto 34

Marcelo: además porque::: en junio (+) es el mes que hace frío acá (+) no tan frío como en Suecia (+) pero es un frío no sé (+) quince grados para nosotros ya es frío

Valentina: (risos) y aquí con quince grados (+) la gente está sacando la ropa acalorada

Marcelo: por Dios (+) si saco la ropa con quince grados me quedo enfermo (risos)

Valentina: claro porque::: escuche una cosa (+) aquí llega el invierno y::: tenemos menos treinta grados

Marcelo: por Dios (+) NUNCA

Valentina: menos veinticinco

Marcelo: lo máximo que ya he soportado son 10 grados (+) 05 grados y::: para mí es MUCHO MUCHO MUCHO MUCHO MUCHO helado

Valentina: ah::: (+) bueno mira (+) yo misma ya conozco menos treinta (+) y::: cuando tú subes a 15 grados o a 10 grados (+) tú subiste 40 grados

Marcelo: por Dios

Valentina: entonces (+) a los 10 grados o a los 15 grados (+) ves una cantidad de muchachos de tu edad que andan con una ((jering)) en la calle

(Interação de 03/05/2010)

Como visto, Marcelo e Valentina tecem comentários sobre a sensação de frio nos dois países (Brasil e Suécia). A construção de significado é filtrada pela percepção de cada indivíduo. O que é muito frio para Marcelo, já não o é para Valentina, uma vez que ela já

¹⁷ As sílabas grafadas em caixa-alta representam a tônica sobre a pronúncia.

experienciou outras situações com temperaturas muito mais baixas. A percepção individual de cada participante a respeito da sensação de frio pode ser evidenciada na interação de 08 de junho de 2010. Nela, Valentina indaga seu parceiro sobre a percepção de frio que ele tem.

Vejamos:

Excerto 35

Marcelo: hoy por la mañana ha hecho/ ha hecho MU::CHO frío

Valentina: ¿allí::?

Marcelo: mucho

Valentina: ¿A qué le llamas mucho frío? (+) ¿cuántos grados::?

Marcelo: quince grados para mí es mucho

Valentina: (risos) (+) aquí con quince grados que es lo que nosotros tenemos aho::ra (+) creo que tenemos catorce grados

Marcelo: POR DIOS (+) aquí estamos con veinte (+) veintidós y estamos muriéndonos

Valentina: pues con catorce grados en la/ en la escuelita (+) en la escuelita no (+) en la guardería (+) en la creche (+) mis nietos que viven aquí en Estocolmo hoy hicieron una fiesta y yo fui (+) por eso te pedí para cambiar un poquito el horario

Marcelo: sin problemas

Valentina: tuve que venir (+) igual no había terminado (+) pero yo participé (++) bueno (+) era un pic nic que hacían en un parque abier::to (+) todos descalzos (+) con una blu::sa (+) yo con una sanda::lia (+) apenas tengo una chaqueta que es de tela je::ans (+) y:: una blusita abajo (+) así de algodón (+) aquí con quince grados uno se siente en el vera::no (+) claro (+) pero en el invierno sabemos soportar veinte (+) menos veinte grados

Marcelo: POR DIOS (+) mira Valentina (+) creo que hoy (+) aquí por la mañana ha hecho uno/ sobre diez grados (+) ocho (+) siete (+) no sé (+) ha estado MUCHO frío (+) yo no soporto (+) he salido de casa con mis pantalones (+) normal (+) una blusa y:: he puesto esta prenda (demonstra o cachecol) ¿cómo se llama eso?

Valentina: esta prenda se puede llamar una bufan::da

Marcelo: una BUFANDA

Valentina: exacto

Marcelo: la bufanda

Valentina: sí (+) así la llamamos en Uruguay

(Interação de 08/06/2010)

Marcelo afirma que a temperatura de 15° C é muito sentida no Brasil, especificamente no Brasil da região sudeste, já que no sul é possível encontrar temperaturas abaixo de -0 no inverno. Já Valentina, evidenciando temperaturas polares, como -30°, chama a atenção de seu parceiro para as atividades que a população desenvolve com essas temperaturas: “*y aquí con quince grados (+) la gente está sacando la ropa acalorada*”, “*todos descalzos (+) con una blu::sa (+) yo con una sanda::lia*” e “*aquí con quince grados uno se siente en el vera::no (+) claro (+) pero en el invierno sabemos soportar veinte (+) menos veinte grados*”

Os excertos 34 e 35 exemplificam momentos comuns na vida de indivíduos que se colocam em contato com o diferente, com o novo. Consideramos as discussões e o compartilhamento de reflexões entre Marcelo e Valentina a respeito do frio, como algo filtrado pelas experiências culturais, compartilhando uma visão de cultura atrelada ao cotidiano, experiências vividas e sentidas ao longo da trajetória de vida.

É importante salientar que os momentos de reflexão compartilhada entre Marcelo e Valentina ocorreram não somente ao final das interações, como proposto por Vassallo e Telles (2009), mas permearam todo o processo interativo. Foi possível verificar que os interesses pessoais dos parceiros, ao engajarem-se no contexto telecolaborativo teletandem, puderam ser contemplados em longas e frutíferas reflexões, a saber: contato intercultural, apuro da expressão comunicativa e reconhecimento como membro da comunidade dessa língua, como revelam os excertos a seguir:

Excerto 36

Pudemos trocar muitíssimas informações a respeito de cultura dos nossos países e principalmente, pude adquirir muito conhecimento e ao mesmo tempo passá-la conhecimento também, além de segurança, pois senti que nossa relação esteve bem estável, ou seja, ela se sente 'livre' e 'segura' comigo, ao passo que também me sinto assim.

(Diário de Interação 02 – Marcelo)

Excerto 37

Valentina: Bom (+) isso pra mim seria muito interessante seguir na minha fala um sotaque que seja coerente é/ é que a gente poda/ possa dizer ela é/ ela ta falando como brasileira carioca (+) por exemplo (risos)

(Interação de 13/04/2010)

Chamamos a atenção para os desdobramentos dos objetivos de Valentina no contato interativo como seu parceiro brasileiro. A uruguaia, ao buscar o desenvolvimento de uma fala coerente, ou seja, segundo ela um sotaque coerente com o qual as pessoas a pudessem reconhecer como uma brasileira *carioca* evidencia o alto grau de identificação ou construção de uma identidade com o Brasil, aliás, busca que vem desde criança, como salientado por ela no excerto a seguir:

Excerto 38

Valentina: sabes que::: que::: uma cosa que me::: me::: sedujo?

Marcelo: seduziu

Valentina: seduziu desde criança (+) sabes uma coisa? (+) eu nasci em uma famí:::lia (+) a minha mãe não tinha nenhum amor especial pelo Brasil (+) NÃO (+) mas pelo contrário (+) ela::: não gostava muito do Brasil (+) e o meu pai mais neutral (+) mas eu ADORAVA (+) procura:::va ouvir sempre (+) era uma coisa::: (+) uma paixão (+) sabes? (+) e agora tu estás me falando coisa que eu sempre senti sem um estudo (+) porque recém agora estou sabem/ entendendo de forma::: curricular isto (+) eu sempre senti que vocês não falavam (+) que vocês cantavam (+) que bom

(Interação de 08 de maio de 2010)

Podemos notar a evidência de um processo de identificação com a língua portuguesa e com o Brasil que vem acontecendo há muito tempo, ainda que Valentina não houvesse sido impelida pela família a tal aproximação. No contexto em análise (aprendizagem de línguas em contexto teletandem), a uruguaia passa por um processo telecolaborativo de aprendizagem de língua e de contato cultural, o que certamente contribuirá para a sua identidade enquanto sujeito aprendiz de língua portuguesa. Contudo, não podemos deixar de considerar que Valentina, ao longo de sua trajetória de vida, veio construindo várias identidades, ela se caracteriza como uruguaia, uruguaia residente na Suécia, e uruguaia aprendiz de português que sonha em voltar a viver no Brasil e falar o português carioca. Valentina, de acordo com Kleiman (1998), lida com a construção de identidades que se inter-relacionam. É possível afirmar que as ações de Valentina vão em sentido contrário ao pensamento baseado na concepção única de identidade, na qual, segundo Jin e Cortazzi (2001), o aprendiz vê na aprendizagem intercultural, e na competência que possa vir a ter, uma ameaça à identidade cultural de sua língua materna, já que acredita que, ao aprender uma língua estrangeira a ponto de poder identificar-se com ela, estaria perdendo a própria identidade cultural.

Assim, as múltiplas situações sócio-históricas, políticas e culturais pelas quais passou Valentina orientavam-na, como pressupomos, a uma visão de identidade como proposta por Woodward (2000), uma vez que sua trajetória de vida a fez adotar novas posições e novas identidades em contatos com o outro, produzidas pelas circunstâncias econômicas e sociais

elencadas acima. Valentina parece reconhecer a existência de múltiplas identidades, estabelecendo a relação pertinente entre as identidades de caráter interpessoal (ela em contato com seu parceiro) e de caráter intergrupar (seu grupo em relação ao grupo do parceiro) segundo denomina Kleiman (1998). A necessidade de buscar desenvolver a proficiência linguístico-cultural em Língua Portuguesa, como verificado nos objetivos de Valentina, corrobora para os dizeres de Rajagopalan (1998) e Mey (1998), que afirmam que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Para os autores, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas, a ponto da língua de uma pessoa tornar-se a sua identidade, e a sua identidade ser a sua língua.

Explorando um pouco mais a relação língua-identidade, propomos a observação do excerto 39. Tal excerto evidencia o conhecimento que Valentina tinha dos “sotaques” do Brasil:

Excerto 39

Marcelo: Ah tá (+) você tem alguma preferência?

Valentina: é:: Ah::: foi/ foi uma época difícil que nós deixamos o Urugua:::i (+) viemos aqui pra Suécia e:::/ e então (+) é eu morei em PORTO ALE:::GRE depois more:::i em CAMPI:::NAS depois morei em RIO DE JANEIRO (++) e ali/ e ali eu via que as falas eram bem diferenciadas

Marcelo: Sim

Valentina: o GAÚCHO fala mais próximo do ESPANHOL achei e::: então não é um sotaque que eu me sinta/ que eu sint/ sinta que é o Brasil

(Interação de 13 de abril de 2010)

Quando Valentina e a família saíram do Uruguai e vieram para o Brasil, ela, especificamente, pôde experienciar muitos “falares”, como o de Porto Alegre, o de Campinas e o do Rio de Janeiro. Parecendo a fala gaúcha mais próxima do espanhol, a busca de uma fala semelhante a fala dos cariocas mostra que Valentina construiu e ainda constrói uma identidade muito forte com o Brasil, sua cultura e sua língua, e vê no apuro linguístico e comunicativo, especialmente no relativo à pronúncia, uma maneira de seguir esmerando e construindo sua identidade linguístico-cultural. Valentina, apesar de demonstrar domínio linguístico-cultural relevante em relação à língua portuguesa, adota uma postura ativa em

relação ao aprendizado de referida língua. A uruguaia parece compreender que língua não é uma entidade pronta e acabada, visão que, segundo Rajagopalan (2003), não se sustenta no atual contexto em que as fronteiras culturais e geográficas foram rompidas (transpostas).

Nos excertos 40, 41 e 42, ainda que um pouco extensos, mas singulares, a uruguaia faz revelações que sustentam a ideia de alto grau de identificação e pertencimento linguístico e cultural com o Brasil:

Excerto 40

Valentina: y lógicamente me gusta que te guste mi idioma (+) como supongo que te gusta a ti que yo ame tanto la lengua portuguesa pero TANTO es lo que yo quiero a Brasil que yo ni siquiera he dicho a mis hijos porque no quiero::: asustarlos (+) tú no sabes cuántas son las veces que pienso vender mi casa en Montevideo y comprar un departamento en Brasil y cumplir finalmente mi sueño de vivir en Brasil (+) terminar mis días en Brasil (+) si yo hiciera lo que quiera (+) realmente sin pensar en nada más que a mí (+) vendo lo que tengo en Montevideo y me compro un departamento en Brasil (+) que las construcciones en Brasil cuestan mucho más barato que en Montevideo y::: podría comprar un departamento bien ubicado (+) ¿qué te parece?
(Interação de 08 de maio de 2010)

Excerto 41

Valentina: sueño (+) yo viví en Bra/ en Rio de Janeiro en un barrio que está siguiendo Copacabana (+) está Leme (+) está Leblon (+) viene una placa pequeña que se llama Vidigal (+) bueno (+) ese lado viví un tiempito en Brasil y::: la verdad lo tengo y me gustaría hacerlo (+) entonces el objetivo mayor que tengo es manejar la lengua (+) hablar lo más próximo como lo hablan los brasileiros (+) porque la disfruto (+) no tengo objetivo de trabajo (+) no hago porque piense que voy a trabajar (+) talvez me pongo a hacer algo en cuanto a la enseñanza (+) pero digo (+) no tengo objetivo laboral en torno de la lengua (+) ¿entiendes? (+) es un placer personal (+) tomo con mucho cuidado lo que dices (+) no mejoro más porque no puedo (+) pero::: quisiera realmente aprenderla como una satisfacción personal
(Interação de 08 de maio de 2010)

Excerto 42

Valentina: tú amas la lengua española y yo amo la lengua portuguesa (+) así que estamos en este nuestro esfuerzo ((incomp.)) el amor que sentimos por la otra lengua ¿no? (+) y entonces es un esfuerzo que vale mucho la pena (+)
(Interação de 08 de maio de 2010)

Os três excertos anteriores evidenciam a aproximação e o sentimento de devoção de Valentina para com a língua portuguesa, bem como, o desejo de um dia viver em terras brasileiras, desejo velado perante os familiares (filhos). Cabe salientar que Valentina se identifica plenamente com o Brasil (com sua gente, com sua cultura e com sua língua). O amor devotado ao Brasil e tudo o que ele representa faz com que ela se preocupe em adequar-

se à melhor maneira de pronunciar (falar) a língua portuguesa. Os excertos demonstram que Valentina reflete a ideia de língua-cultura (KRAMSCH, 1993, 2006, 2009). Assim sendo, a possibilidade de falar com um nativo ganha importância, já que um de seus objetivos, como visto, era a atenuação do seu sotaque de estrangeira, como ela própria afirma no próximo excerto:

Excerto 43

Valentina: Eu estou interessada em melhorar e/e/e eu não tenho/ eu não sou TÍMIDA você já viu. Eu posso falar na minha idade já se perdeu pelo caminho a timidez. Timidez falo também:::?. Estou interessada em muitas coisas, mas eu quero falar bem (risos) então quero que você corrija minha pronúncia porque eu sei é::: que tenho muitos erros. Gostaria/ adoraria que você vai fazendo correções da:::/ da pronúncia e::: daquelas expressões que/ que claro está as diferenças entre o português e o espanhol o uso das preposiçõ:::es todas essas coisas que você mais ou menos conhece, MAS a pronúncia pra mim é coisa IMPORTANTE porque ADORO a pronúncia a/ o/ o/ o/ o

Marcelo: O sotaque

Valentina: O SOTAQUE (+) isso o SOTAQUE do português brasileiro

(...)

Marcelo: Eu gostaria MUITO de falar com você das VARIEDADES de regiões que nós temos aqui, entendeu?

Valentina: Bom (+) isso pra mim seria muito interessante seguir na minha fala um sotaque que seja coerente é/ é que a gente poda/ possa dizer ela é/ ela ta falando como brasileira carioca (+) por exemplo (risos)

Marcelo: Ah::: ta

(Interação de 13/04/2010)

É importante verificar que apesar da simpatia explícita dispensada por Valentina pelo sotaque carioca (atestado na penúltima fala do excerto acima), Marcelo oferece à parceira a experiência de seu sotaque, o sotaque “caipira” do interior paulista, proporcionando a ela um leque de conhecimentos linguísticos, uma vez que se trata de um tema de variação linguística, mas também e, sobretudo, cultural, ao caracterizar uma parcela da população brasileira denominada de “caipira”, a qual tem seus costumes e é caracterizada culturalmente em relação a outros povos e regiões brasileiras.

Cabe notar que as discussões e reflexões ocorreram de tal forma que em nenhum momento os dois estabeleceram juízo de valor de uma variante/sotaque em detrimento de outra, conduta que pode demonstrar a observância de um amadurecimento ao tratar de construtos linguístico-culturais, uma vez que, segundo Byram (1997) apresentar curiosidade e

abertura pelo novo, pelo diferente é forma de aprendizagem intercultural.

Considerando que uma das contribuições que Valentina esperava receber das interações por teletandem fosse o desenvolvimento de sua competência comunicativa, com a fixação de um “sotaque coerente”, ou seja, um sotaque aceitável no sentido de ser reconhecida como brasileira, Marcelo, reciprocamente e valendo-se de seu papel de colaborador, uma vez que seleciona e configura as experiências de aprendizagem que julga importante para a parceira, propõe o seguinte tema de discussão e aprendizagem:

Excerto 44

Marcelo: Eu separei pra você (+++) sabe o que:::?

Valentina: Sim::

Marcelo: Você (+) disse pra mim semana passada (+) que você morou no Rio de Janeiro (+) É?

Valentina: Sim

Marcelo: Que você gosta:::va muito do::: ACENTO carioca

Valentina: Sim

Marcelo: Então (+++) ai (+) eu busquei algumas coisas pra você (+) né? Que você sabe que esse sotaque carioca é falado no:::/ na::: cidade do Rio de Janeiro (+++) não corresponde à cidade (+)à província (+++) no interior do estado as pessoas não falam como os da capital tá?

Valentina: Tá

Marcelo: E::: ele vem ((de seu interesse))/ ele veio por causa da chegada da família reAL portuguesa (+) porque se você parar para comparar/ você conhece o português de Portugal?

Valentina: Sim

Marcelo: É::: o:::/ o::: dialeto que mais parece com o carioca

Valentina: Sim (+) eu já percebi alguns sons (+) por exemplo (+) a esse

Marcelo: ISSO

(Interação de 03/05/2010)

Entendendo a simpatia de sua parceira pelo sotaque carioca, Marcelo o traz para discussão. É importante dizer que outros foram os momentos nos quais se desempenharam as mesmas atividades; buscar contato com a variante carioca, mas também com outras variantes como a gaúcha, a “caipira”, etc. Marcelo atende o desejo da parceira, mas oferece mais informações sobre os vários sotaques que representam o Brasil e a língua portuguesa.

Não discorreremos acerca de uma sequência de sons reproduzidos pelos interagentes, mas sim propomos a observação de que Marcelo, desempenhando seu papel de mediador, proporciona à Valentina insumos que contemplem características próprias do contexto cultural carioca. Com isso, Marcelo ajudará Valentina a atingir níveis superiores de

conhecimento referente à pronúncia do português brasileiro. Em termos vygotskianos, cria condições para que Valentina, no mínimo, atinja sua zona de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1998).

Ao longo das reflexões sobre os excertos, pudemos acompanhar os objetivos de Valentina ao juntar-se para interagir com um brasileiro. A uruguaia tinha o objetivo de desenvolver a sua capacidade comunicativa da língua portuguesa, capacidade esta estreitamente relacionada à identificação dela para com o Brasil e sua cultura. Valentina, valendo-se de uma visão não essencialista (HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), uma vez que sua postura enquanto aprendiz de língua portuguesa denuncia sua visão de identidade, a qual faz parte de um processo sempre em curso, em construção, usufrui de um ambiente promissor para que a sua identidade enquanto falante e aprendiz de língua portuguesa pudesse ser constantemente criada e recriada, como afirma Rajagopalan (2002), além de fomentar oportunidades para que seu parceiro também pudesse construir novas identidades na língua espanhola.

Recordando os objetivos de Marcelo, o brasileiro salienta serem seus objetivos no contato com Valentina, a aproximação com uma cultura distinta e o conseqüente contato e aprendizagem intercultural. Ao contrário de Valentina que, por sua trajetória de vida, já havia estabelecido contato linguístico-cultural com o Brasil, sua cultura e sua língua, a ponto de ter um grau de identificação ressaltado nas asserções anteriores, Marcelo salienta nas primeiras interações o curto período de contato com a língua espanhola (excerto 45), além de demonstrar conhecimentos fragmentados de aspectos chamados por ele de “culturais” do Uruguai (excertos 46, 47, 48 e 49), país de origem de sua parceira:

Excerto 45

Marcelo: y tengo dieciocho años todavía (+) estudio filología en español desde el año pasado y::: aunque no parezca conozco el español como aprendizaje desde el inicio del año pasado (+) antes yo nunca tuve clases de español

Valentina: UAU:::

Marcelo: lo que llevo conmigo es algo muy nuevo (+) soy un poco inexpiente todavía (+) no hablo muy bien

Valentina: no::: (risos) hablas muy bien (+) estoy sorprendida
(Interação de 13 de abril de 2010)

Observemos que o contato de Marcelo com a língua espanhola e os possíveis desdobramentos culturais advindos de tal contato são bastante limitados até o início das interações com Valentina que, como vimos, parece dispor de competências linguístico-culturais favoráveis ao desenvolvimento de competência intercultural de Marcelo ou, pelo menos, tem o potencial de criar ambiente para que dita competência e identidade possa se desenvolver:

Excerto 46

Marcelo: antes de/ de conocer el español (+) la única cosa que sabía del español era sobre telenovelas

Valentina: (risos)

Marcelo: o como llaman culebrones

Valentina: los culebrones (+) estos que vienen de Venezuela y de México

Marcelo: sí (+) todavía solo esos yo conocía (+) ah::: era lo que yo sabía del español (+) nada más (+) entonces yo (+) había una actriz uruguaya que a mí me encantaba mucho (+) Bárbara Muri ¿conoces?

Valentina: ¿Bárbara?

Marcelo: ella es nueva (+) muy guapa y hizo una telenovela en México llamada Rubí

Valentina: bueno (+) no te olvides de una cosa (+) que yo hace años que no estoy en Uruguay (++) entonces talvez no me acuerde (...)

(Interação de 13 de abril de 2010)

O excerto 46 exemplifica uma informação cultural que pode representar países como Venezuela e México, conhecidos por suas produções novelescas que, frequentemente, são exportadas para serem exibidas em outros países, como o Brasil, por exemplo. Especificamente, Marcelo faz menção a uma atriz uruguaia que, segundo o nosso entender, protagonizou uma dessas novelas reprisadas no Brasil. Contudo, Valentina não conhece a atriz da qual Marcelo fala e que seria para ele uma representante da cultura popular uruguaia. Nesse sentido, Marcelo reconhece na tradição das novelas em muitos países hispano-americanos uma marca reconhecida como cultural de um povo. Contudo, vale destacar que esse tipo de informação, por vezes engessadas e que simplificam os múltiplos componentes culturais possíveis de um povo, abrem espaço para a criação de estereótipos que, mesmo

sendo positivos, tem o caráter de limitar a vivência de uma cultura específica, dificultada por meio de generalizações, como a exposta no excerto 47 a seguir, o qual aborda um imaginário típico de países como o Brasil e outros como a Argentina e o Uruguai, o consumo de carnes, o famoso “churrasco”:

Excerto 47

Marcelo: creo que sí y::: además (+) lo que siempre supe de Uruguay es que así como Brasil son::: países que::: las personas comen mucha ternera

Valentina: ah::: sí este::: ((incomp)) carne de ternera o carne de vaca (+) no porque la ternera es el animal joven

Marcelo: ¿también dicen carne de vaca?

Valentina: sí sí

(Interação de 13 de abril de 2010)

Por outro lado, González (1996) afirma que as comidas populares são, de fato, vistas como constituintes de uma cultura. Para o autor, os gostos diferentes ou semelhantes dentro de uma comunidade ou em comunidades distintas, além da formalidade ou informalidade para se comer, representam culturas em relação às outras. O mesmo fato é exemplificado no excerto 48, o qual trata do vinho Tannat:

Excerto 48

Marcelo: y::: entonces ah::: y también conozco un vino español (+) español no perdón URUGUAYO

Valentina: uruguayo

Marcelo: creo que se llama::: (++) vino::: o por ¡Dios! ¿Cómo se llama? ¿Tana?

Valentina: TANNAT (+) después te voy a contar una historia divertida del vino Tannat

Marcelo: Tannat (+) que es utilizado aquí en Brasil para la cura de muchas cosas y::: es muy caro muy caro (+) no haces idea

Valentina: ¿allí es muy caro el vino Tannat de Uruguay?

Marcelo: CARÍSIMO (+) creo que 50 (+) 60 reales la botella

Valentina: ah::: (++) y eso ¿cuántos dólares es?

Marcelo: ¿cuántos dólares?

Valentina: sí 50 o 60 reales (+) ¿cuánto está el dólar?

Marcelo: 30

Valentina: 30 dólares una botella es bastante ¿no?

(Interação de 13 de abril de 2010)

Ainda que o grau de conhecimento linguístico e, sobretudo, cultural de Marcelo seja limitado a imagens preconcebidas, o que, a nosso ver, não o descaracteriza como aprendiz e facilitador da aprendizagem da parceira, é importante salientar que ele busca, como já

ênfatizado, a construção de competências culturais por meio do contato intercultural provido pelas discussões e reflexões com sua parceira de teletandem. O excerto 49 representa com propriedade as intenções e a vontade de Marcelo em refletir e vivenciar novas formas culturais:

Excerto 49

Marcelo: como te ha/ he dicho (+) mi intención en el proyecto es trabajar con la cultura ((incomp)) la variación que hay en español de las interferencias del:: español en Brasil (+) claro conocer la lengua (+) pero ya conozco el básico pero trabajar mejor con la lengua ah:: inserida a la cultura ¿vale?

Valentina: sí

Marcelo: como un CONTRASTE

Valentina: ¿puede repetir este último? Perdonáme

Marcelo: claro (+) por ejemplo (+) a mí me gustaría trabajar con el contraste que hay entre aprender español:: y aprender portugués:: ah:: el acento porte::ño (+) porteño no eh::/ del Río de la Plata como en Urugua::y en contraste con el acento español:: y CLARO (+) lo PRINCIPAL (+) las interferencias que has recibido en Suecia

Valentina: Bueno (+) ¿cómo podemos eso hacer::lo? No sé pero estoy dispuesta colaborar porque eh:: me parece FANTÁSTICO tú proyecto ¿no?

(Interação de 13 de abril de 2010)

Vimos que os interesses e as necessidades de Marcelo são grandes, ele objetiva desenvolver seus conhecimentos culturais na língua espanhola. Para isso, Valentina, em consonância com uma visão que estabelece uma estreita relação entre língua e cultura, tem o potencial de oferecer e possibilitar momentos de complexas discussões linguístico-culturais, momentos em que ocorre o trânsito da língua para a cultura e da cultura para a língua, discussões privilegiadas na subseção a seguir (3.2), na qual poderemos observar como se deu a articulação dos componentes linguístico-culturais visando momentos de aprendizagem e subsequente construção de competência intercultural.

3.2 A língua na cultura/ a cultura na língua

Compreendendo a cultura como um fenômeno socialmente construído, além de estar intrinsecamente relacionado à língua (DOURADO; POSHAR, 2010, WALESKO, 1993, KRAMSCH, 1993), discorreremos acerca de construções de sentido que, em essência,

representam, por meio da estruturação linguística, significados particulares e que deflagram aspectos culturais de um povo, dando margem ao incremento de uma competência intercultural.

Começaremos nossas discussões com uma asserção de Valentina ao relatar sua experiência de aprendizagem de língua inglesa:

Excerto 50

Valentina: na época em que eu comecei a estudar o inglês Marcelo/ Marcelo (tentando falar o erre retroflexo) (+) lá quando eu era criança (+) é::: naquela época (+) o estudo das línguas era ler e escrever/ era ler e escrever (+) e a fala era quase nada (+) você falava::: é::: muito pouco (+) agora é precisamente o contrário (+) não? (+) então você ficava sempre tão::: nervoso pra falar (+) era uma:::/ um fato tão especial que eu não sou boa falando inglês (+) ((sou realmente má))
(Interação de 13 de abril de 2010)

É importante notar que Valentina se refere a métodos ou abordagens adotadas (método gramática e tradução, método para leitura etc.), os quais deixaram de ser aplicados na atualidade, uma vez que a abordagem comunicativa abriu espaço para uma aprendizagem de línguas voltada para o conjunto de eventos comunicativos. Segundo Almeida Filho (2002), a língua deixa de ser analisada unicamente como um conjunto de frases para, justamente, ser compreendida como um conjunto de eventos comunicativos que estabelecem sentido na interação. A uruguaia ainda alerta o parceiro sobre os riscos daquela abordagem, ou seja, aprender línguas somente para aprender ler e escrever, a deixa em estado de pânico quando precisa se comunicar oralmente na língua inglesa¹⁸. O excerto 50 sugere a concepção de aprender língua colocada em curso pelos aprendizes, ou seja, a língua será tomada como construto que adquire significação em relação com outros construtos como o social e/ ou cultural, por exemplo. Vejamos, por fim, como os aprendizes tratam da associação língua-cultura e como constroem sentidos relevantes para o incremento da competência linguístico-cultural.

¹⁸ Ao falar de aprendizagem de línguas voltada para a leitura e escrita não estamos descredenciando o que conhecemos como aprendizagem de línguas com cunho instrumental, mas de uma abordagem que era, por vezes, imposta aos aprendizes daquela época.

No excerto 51, Valentina, ao impulsionar o parceiro para que começasse sua comunicação em língua espanhola, o faz de maneira a introduzir e explicar um dito popular, segunda ela, típico de sua família de origem espanhola. É interessante notar que Valentina, neste exemplo, por mais efêmero que seja, não tece considerações referentes ao Uruguai (reflexões interculturais), mas sim ao que considera como construto linguístico-cultural tipicamente espanhol (Espanha), demonstrando a facilidade de lidar com as variantes da língua espanhola, visualizando-a por vários prismas:

Excerto 51

Valentina: A veces yo utilizo una expresión que es muy ESPAÑOLA porque bueno (++) yo te dije que vengo de una familia española no::: entonces en mi hogar (+) también se utilizaban expresiones (+++) yo te iba a decir puedes arrancar por soleares o por peteneras son tipos de músicas andaLUZAS ¿verdad?::

Marcelo: Arrancar por:::

Valentina: Soleares o por peteneras

Marcelo: Arrancar por soleares o por peteneras

Valentina: CLARO (+++) son músicas andaluzas ((no diferentes)) y:: entonces es una expresión que le va a decir (+++) bueno puede empezar por una cosa o por la otra (+) arranca por soleares o por peteneras (++) Eh:::

Marcelo: Entonces yo puedo decir que esta expresión es un refrán

(Interação de 03/05/2010)

Marcelo parece ter percebido o significado da expressão *arrancar por soleares o por peteneras*, de tal modo que a insere em seu diário de interação número 02:

Excerto 52

(...) sobre como íamos trabalhar com os temas e sobre cultura brasileira, a qual denomina “cultura multifacética” e que ela gosta muito, então poderíamos “arremeter” no assunto e “arrancar por soleares o por peteneras”

(Diário de Interação 02 – Marcelo)

Entendemos que, por meio das discussões de significados das expressões, refrões ou ditos populares, Marcelo e Valentina estiveram inseridos em uma aprendizagem intercultural, uma vez que foram impelidos a reconhecer e discutir as diferenças, como explorado no excerto acima, mas também discutir semelhanças entre os usos, impregnado de características da cultura de um povo, segundo salientam Byram e Fleming (2001).

Vejamos como o dito popular *en casa de herrero, cuchillo de palo* fora abordado pelos

parceiros, guardadas as devidas semelhanças entre o português (Brasil) e o espanhol (Uruguai):

Excerto 53

Valentina: (...) en casa de herrero cuchillo de palo (++) este es un refrán

Marcelo: sí +++ en portugués existe este refrán

Valentina: ahí está o por ejem::plo a quien madruga a dios lo ayuda

Marcelo: Sí en portugués también

Valentina: esos son refranes pero el otro es una expresión/ es una expresión por soleares o por peteneras no tiene

Marcelo: los refranes tiene el sentido de enseñar a alguien

Valentina: EXACTAMENTE en cambio lo que yo usé es más bien un dicho popular

(Interação de 03/05/2010)

Por meio das reflexões compartilhadas e das construções de sentido obtidas pela comparação por semelhança ou por diferença, Marcelo pôde, por sua vez, constatar que os provérbios apresentados por Valentina desempenhavam as mesmas funções sociais e pragmáticas do português. Mesmo não havendo a diferenciação, ela pôde fixar conhecimento, contribuindo para o incremento de sua competência intercultural entre o português e o espanhol.

A nosso ver, o uso de provérbios, ou o que viria a ser caracterizado como um dito popular, demonstrou ser de fato, na discussão pela parceria, um conhecimento e um domínio das convenções de uso da língua, ou seja, em relação com os construtos sociais que a determinam. Neste sentido, a aprendizagem e uma possível competência cultural ou intercultural emergiria da relação indissociável entre língua-cultura.

A indissociabilidade entre língua e cultura aparece em muitos outros momentos do contato telecolaborativo entre Marcelo e Valentina. Os interagentes parecem estar compenetrados durante o processo interativo, a ponto de todas as instâncias da comunicação serem passíveis de transformarem-se em reflexões. Vejamos a construção de sentido linguístico-cultural sobre o termo “caripela” que, segundo Valentina, trata-se de um léxico proveniente do Uruguai:

Excerto: 54

Valentina: (...) y:: te pierdes de ver esta caripela (++) eso es bien un uruguáismo

Marcelo: ¿Qué es eso?

Valentina: CARIPELA (risos) es una expresión que SEGURAMENTE no está registrada en el/ en la Real Academia (...) es una expresión muy del Río de la Plata y:: quiere decir DE CARA (++) es un derivado de CARA ¿verdad?

Marcelo: ¿pero::: en qué sentido CARA?

Valentina: y::: la cara en el sentido de rostro (++) ¿verdad? (++) del rostro (...)

Valentina: claro que caripela tú sí se lo dices a alguien que viene y te dice algo eh::: eh::: eh::: bueno (++) alguien que no muestra en el rostro lo que está sintiendo

(Interação de 20/04/2010)

Marcelo e Valentina, como já observamos, não desperdiçam a oportunidade de fazer reflexões complexas. Muitos foram os momentos em que de uma discussão de significado linguístico, a parceria se engajou na sondagem de informações e, subsequente, construção de significados culturais e interculturais; condutas almejadas quando buscamos a construção de habilidade ou competência interculturais.

Ainda que a discussão do termo “caripela”, definido por Valentina como um “uruguáismo”, tenha se arrastado por longo tempo durante a interação, a interagente uruguaia aponta em suas anotações pessoais no item *aportes culturales* o seguinte:

Excerto 55

Caripela podría traducirse como cara de páu
OBS!!! No es ese el significado ACLARAR!!
(Notas pessoais de Valentina – abril de 2010)

Nas interações subsequentes, o uruguáismo não voltou a ser discutido. Valentina, talvez, o tenha feito pela comunicação via email, à qual não tivemos acesso.

Considerando o caráter dinâmico das discussões estabelecidas entre Marcelo e Valentina, descreveremos, a seguir, o contexto possibilitador do que viria a tornar-se um contexto profícuo para complexas construções de significado intercultural por meio do uso de termos da língua.

Excerto 56

Marcelo: ¿conoces también la palabra colorado?

Valentina: sí::: es otra expresión también en español para decir eh:::/ eh::: para/ el color rojo

Marcelo: sí pero ¿ustedes utilizan en Uruguay también?

Valentina: bueno (+) ahora te iba a decir justamente que en URUGUAY la palabra blanco y colorado que son dos colores tienen un sentido político. ¿Por qué? (+) En el inicio de nuestra nacionalidad (+) se formaron dos partidos políticos que usaban como lo que se llama una divisa un/ una cinta o algo de color que se botaban en la cabeza o en el cuello y uno se ponía una divisa blanca y uno se ponía una divisa de color roja sí (++) bueno y así surgieron el partido blanco y el partido colorado que en realidad el partido colorado es un nombre y a los blancos, su nombre verdadero era partido nacional, pero como usaban una divisa blanca todos lo dicen los blancos y los colorados.

(Interação de 20/04/2010)

O excerto exemplifica a impossibilidade de se pensar o aprendizado de línguas sem relacioná-lo à cultura e à política (PADILHA, apud WALESKO, 2006), concebendo cultura aqui como conhecimento. Valentina parabeniza Marcelo pelo seu avanço na pronúncia da língua espanhola. Marcelo, por sua vez, demonstra estar satisfeito, mas também envergonhado, uma vez que Valentina diz, ainda, que esteve falando de seu avanço em língua espanhola à professora de Marcelo, que, naquele momento, encontrava-se em Estocolmo desenvolvendo estudos e propagando a aprendizagem de línguas em teletandem.

Sendo assim, pelo relato de sua parceira, Marcelo tenta verter ao espanhol a expressão “ficar vermelho” do português; expressão usada para demonstrar quando nos sentimos envergonhados com/ por algo. A partir do insumo proporcionado, desencadeia-se um conjunto de reflexões. Como visto, Marcelo, sem titubear, relaciona “rojo” a “colorado” e indaga a parceira sobre seu conhecimento e uso acerca dos dois termos:

Excerto 57

Valentina: Bueno (+) te digo un poco más para que conozcas un poco más de la vida de mi país

Marcelo: Ah::: sí (+) qué bien

Valentina: Los blancos representaron el interés del campo y los colorados estuvieron más representando los intereses del capitalismo en el sentido de la industrialización. Este::: (+) los blancos recién lograron el poder en 1958 (++) esperaron un siglo para ganar el gobierno. Estuvieron unos años y ya lo perdieron, volvieron en la década ahora de 1990 y algo un mandato y ya después lo perdieron como que tradicionalmente ha sido el partido nacional los blancos di/ di/ digo casi siempre tuvieron este::: alcanzaron el gobierno casi siempre fueron los colorados. Pero ahora hace ya dos legislaturas, estos partidos que son conservadores han perdido el gobierno eh que el/el pueblo votó a una coalición al estilo de lo que es el PT en Brasil ¿verdad? Al estilo digo. Una coalición de izquierda (...)

(Interação de 20/04/2010)

O brasileiro parece constatar que os dois vocábulos se apresentam como sinônimos, mas ao questionar sobre o uso dos mesmos no Uruguai, recebe insumo linguístico impregnado de informação cultural que, talvez, em contextos institucionais de línguas não pudesse obter. A fala de Valentina começa a desfazer uma possível relação sinonímica entre “rojo” e “colorado”, uma vez que o uso do segundo está impregnado de relações simbólicas provenientes de fatos históricos ocorridos ao longo da trajetória do país de Valentina, o Uruguai. A fala da interagente, no excerto 58 seguinte, parece confirmar o caráter dinâmico de uma língua, o que acarreta uma multiplicidade de sentidos para um mesmo termo, dependendo do contexto sócio-cultural empregado:

Excerto 58

Valentina: no estoy segura si se dice:: (+) puede ser entre la gente joven ¿no?
Siempre van apareciendo nuevas palabras
(Interação de 13 de abril de 2010)

Recuperando as discussões anteriores acerca de “rojo” e “colorado”, elas revelam o caráter dinâmico da aprendizagem intercultural entre os parceiros. O que parecia ser uma simples demonstração de vergonha ou simples caracterização do uso das cores em determinados lugares, ganhou outros contornos. Além de suscitar a relação linguística existente entre os sinônimos “rojo” e “colorado”, nesta, como em muitas outras interações, Marcelo pôde inserir-se na história do país de sua companheira de teletandem desde a perspectiva dela própria. Ao proporcionar ao parceiro informações políticas, econômicas e interculturais por meio da reflexão tecida a partir da palavra “colorado”, Valentina criou um ambiente para a emergência da competência intercultural de Marcelo.

Apesar de “rojo” e “colorado” poderem ser considerados sinônimos em muitos outros contextos; “colorado”, no contexto uruguaio, assume conotações várias; está impregnado de sentido histórico, político, econômico e, acima de tudo, nacionalista. O uso destes dois vocábulos nada tem de sinônimo frente a esta realidade que atesta a importância da

construção da competência intercultural em aprendizes de línguas, competência que, como vimos, emerge das interações teletandem.

Citando Vieira (2008), os excertos 56 e 57, por sua vez, exemplificam que o desenvolvimento da capacidade de se comunicar requer algo que está além do conhecimento de regras linguísticas ou obtenção de vocabulário da língua por si só, requer, sobretudo, o conhecimento e o domínio das convenções de uso, em termos pragmáticos e sociais.

Marcelo e Valentina, participantes de uma telecolaboração com o objetivo comum de aprender língua, estabeleceram longas e complexas discussões de significados linguístico-culturais, procuraram obter o auxílio mútuo em cada reflexão compartilhada, ou seja, compartilharam um leque diferenciado de informações linguísticas e culturais importantes à aprendizagem e à competência intercultural, como revelado pelos excertos que tratavam da construção de sentido dos termos *caripela* e *rojo/ colorado*, por exemplo, fator que nos leva a exemplificar o caráter indissociável entre língua e cultura.

É importante salientar que, muito embora Marcelo e Valentina pretendessem debruçar seus estudos em aspectos culturais e linguísticos, respectivamente, tais temas nunca foram tratados isoladamente, mas como o são de fato, inseparáveis. Buscando tratar da relação indissolúvel entre língua e cultura, a subseção 3.2.1 seguinte tratará de temas linguístico-culturais sensíveis aos falantes de espanhol e aprendizes de português, bem como falante de português e aprendizes de espanhol.

3.2.1 Aprendizagem de línguas e a indissociabilidade entre língua e cultura

Vimos que durante o percurso interativo entre Marcelo e Valentina surgiram, naturalmente, discussões referentes a termos linguísticos que, para seu entendimento e reflexão, requeriam dos interagentes resgatar ou construir significados histórico-culturais para tal. Nestes casos, podemos afirmar que o processo de aprendizagem de uma LE é muito mais

dinâmico e complexo, indo além da adequada estruturação linguística, segundo salienta Oliveras (2000).

O adequado uso de estruturas gramaticais da língua, por exemplo, não garantem aos aprendizes que estão em processo de aprendizagem de línguas - mas também e, sobretudo, construindo competência intercultural e identidade na L-alvo - a acertada compreensão de suas intenções ao se comunicar. Kramsch (2006) e Dourado e Poshar (2010) caracterizam o fenômeno do contato com o léxico, relacionando-o a formas de ser e dizer culturalmente marcadas, um fenômeno que corrobora o desenvolvimento de aprendizagem de línguas em contextos interculturais, bem como facilita o processo de construção de competência linguístico-cultural.

A fim de organizar as discussões, optamos por abordar os construtos linguístico-culturais seguindo a língua de aprendizagem. Assim, primeiramente trataremos das temáticas recorrentes na interação em língua portuguesa, foco na aprendizagem de Valentina e, posteriormente, trataremos das temáticas recorrentes na interação em língua espanhola, foco na aprendizagem de Marcelo.

Sabemos das dificuldades dos aprendizes de língua portuguesa, especialmente os hispano-falantes, em relação à acuidade fonética e fonológica. Valentina, no excerto 59, evidência tal dificuldade:

Excerto 59

Valentina: tá (+) isto acho que é uma das maiores dificuldades pra mim

Marcelo: é::: o que seria a maior dificuldade?

Valentina: é::: não (+) entender todas essas diferencias (+) porque justamente (+) estamos em frente de um grupo de sons que no espanhol tem uma tendência a desaparecer

Marcelo: uhum:::

(Interação de 13 de abril de 2010)

Marcelo, tentando sanar a dificuldade de articulação dos sons da língua portuguesa, também evidencia a grande diferença fonológica que distingue culturalmente povos e regiões brasileiras.

Excerto 60

Valentina: QUE DIFERENÇA DE UMA REGIÃO PRA OUTRA (+) nós temos também essas coisas no meu país (+) que você tem (+) ainda sendo tão pequeno (+) você distingui muito bem a fala de alguém que mora na fronteira com o Brasil (+) de alguém que mora no Sul (+) mas não é a riqueza tão grande que vocês tem de uma região para outra (+) que é uma::: uma riqueza no sentido que é uma diversidade tão tão tão poderosa (+) bom (+) bom (+) tudo bom (+) Marcelo

Marcelo: sim

(Interação de 24 de maio de 2010)

O acesso a uma ou outra articulação sonora nos faz construir representações culturais de povos do nordeste, do sul, etc. Valentina se surpreende com tamanha diversidade, inclusive o faz confrontando com a realidade de seu país de origem, como verificado no excerto 60.

Acreditamos que a representação de um povo por conta de características da fala, ou seja, os gaúchos, os nordestinos, os paulistas, os paulistanos, os caipiras etc, também está relacionado a aquilo que González (1996) acredita ser uma maneira de distinguir um grupo de outras coletividades, facilitando a construção de uma ideia mais clara de onde reside a identidade de cada um.

Em decorrência do conhecimento linguístico-cultural de Valentina sobre a língua portuguesa, podemos afirmar que todos os seus interesses estavam voltados para a construção e articulação adequada dos sons da língua, especificamente o sotaque carioca, como já evidenciado neste trabalho. De fato, Valentina parece identificar-se com o referido sotaque e busca esmerar-se no intento de “falar melhor”. Marcelo oferece as informações necessárias para o desenvolvimento comunicativo de sua companheira de teletandem, contudo, dedica atenção aos outros falares representativos de vários outros povos e culturas que constituem a língua portuguesa, definida por Valentina como “língua Múltifacética” (**Interação de 20 de abril de 2010**). Os excertos 61 e 62 abordam tal singularidade:

Excerto 61

Marcelo: e que você gostava MUITO do ACENTO carioca

Valentina: sim

Marcelo: então (+) aí eu::: busquei algumas coisas pra você né? (+) que::: você sabe que este SOTAQUE CARIOCA ele é falado só na cidade do Rio de Janeiro

Valentina: ah

Marcelo: não corresponde ao estado à província (+) no interior do estado as pessoas não falam que nem na capital (+) ta? E ele vem assim (+) pro seu interesse (+) ele veio por causa da chegada da família real portuguesa? Ta?

Valentina: ta

Marcelo: porque se você parar pra comparar::: (+) você conhece o português de Portugal?

Valentina: sim sim

Marcelo: é o dialeto que mais parece com o carioca

(Interação de 20 de abril de 2010)

Excerto 62

Marcelo: pra você notar as diferenças (+) por exemplo (+) EU sou do interior de São Paulo (+) no norte do estado (+) ((incomp)) de São José do Rio Preto

Valentina: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO? Ah (+) o nome tá na minha cabeça

Marcelo: no norte do estado (+) mais próximo de Minas Gerais que da cidade Capital de São Paulo

Valentina: Aham

Marcelo: e aqui::: (+) a gente tem o::: sotaque que se diferencia dos outros apenas por/ pelo uso do erre (+) o nosso erre é o que a gente chama na fonética de retroflexo (+) então (+) por exemplo (+) eu não digo porta (sotaque carioca) nem porta (sotaque de São Paulo) mas eu digo

porta (uso do retroflexo) (+) o erre igual a dos ingleses

Valentina: Ah::: que especial

(...)

Marcelo: Ah sim é:::/ é::: como se você colocasse a língua no seu céu da boca e mandasse o som para DENTRO (+) então você faz PORTA (erre retroflexo)

Valentina: PORTA (+) PORTA (Valentina repete a fim de falar como indicado por seu parceiro)

Marcelo: PORTA

Valentina: PORTA (+) PORTA (+) vai sair

Marcelo: vai sair (+) um dia sai (risos)

Valentina: um dia sai (+) mas eu gostaria mais de porta (sotaque carioca)

O participante brasileiro parte dos objetivos de Valentina (aperfeiçoar o “sotaque” carioca) para inseri-la em novos e variados sotaques que compõem o Brasil. Marcelo também considerou o tema da nasalização como algo de destaque para o aperfeiçoamento da pronúncia em português e, principalmente, para que sua parceira se aproximasse de uma pronúncia coerente com o falar brasileiro:

Excerto 63

Marcelo: então a gente tem que saber que taxi exame (+) de cara o estrangeiro ia (+) de cara achar que é eksame (+) mas não (+) é:::/ é exame

Valentina: exame

Marcelo: é porque eu acredito que é/é/ é que seja pela nasalização do am

Valentina: aham

Marcelo: porque quando a gente tem a nasalização do am (+) nasaliza virando am (+) então exame não daria (+) você lê exame (+) assim oh:: (+) E XA ME
Valentina: exame (+) separa o:: (+) exame
Marcelo: nós temos mais palavras (+) como por exemplo (+) éxito
Valentina: éxito
Marcelo: éxodo
Valentina: éxodo (+) todas essas tem assim o/o/ a mesma vibração (+) como se fosse uma ese (+) éxito éxodo exame isso é do dois eses (+) então o som é isso
Marcelo: os dois esses ele vai ser igual ao ce (+) cebola é igual a cigarro (+) que é igual a isso (+) que é igual a assim
Valentina: Ah:: sí
Marcelo: que acaba sendo igual também a sapo sábado (+) o ese no início
(Interação de 13 de abril de 2010)

Concernente à aprendizagem de língua espanhola, momento em que Marcelo tratava de alcançar seus objetivos na L-alvo, a abordagem dos temas e construção de sentido foi variada. Marcelo se apoiava muito nas particularidades linguístico-culturais de contextos específicos. Vejamos:

Excerto 64

Marcelo: Valentina (+) déjame preguntarte (+) yo sé que en la región del Plata y:: en América (+) de manera general (+) no se suele utilizar vosotros (+) pero:: ¿ustedes aprenden/ lo aprenden desde niños o no?
Valentina: sí (+) claro (+) sí (+) en la escuela se aprende porque se considera que:: (++) que es:: (+) bueno (+) yo no sé en este momento (+) porque en este momento las cosas cambiaron mucho a nivel de la academia española (+) yo cuando era niña (+) en el Río de la Plata se consideraba un error (+) ¿no?
 (...)
Valentina: en la escuela cuando yo iba (+) estoy hablando de hace muchos años (+) se enseñaba la forma y en ese momento se aprendía todas las personas y todas las conjugaciones
 (...)
Valentina: en la escuela yo:: (+) ahora en este momento no estoy enterada de que hubo un cambio en la ((modificación del fondo)) en ese sentido la enseñanza en Uruguay es muy tradicional (+) cuando iban mis hijos a la escuela en Uruguay (+) también (+) en Uruguay no es solamente que cambiemos el TÚ por VOS (+) decimos VOS CANTÁS
Marcelo: sí (+) además hay otras diferencias
(Interação de 01 de junho de 2010)

O uso de pronomes pessoais como o “Vosotros” e o “Vos” não se configura como uma opção puramente linguística, pelo contrário, é mais bem uma escolha cultural e que marca a identidade de países como Uruguai, Argentina, dentre outros, que encontram no uso do pronome de tratamento “Vos” uma forma de firmar uma identidade própria por meio da língua. Uma identidade que se dá pela diferenciação com o colonizador, Espanha. Neste

excerto é notável a marcação da diferença, processo que, para Rajagopalan (2003); Hall (2000); Woodward (2000) e Silva (2000) estabelecem relações fortes entre a identidade e a diferença, as quais não se caracterizam como entidades independentes. A construção de discursos atrelados aos sistemas de representação, segundo Woodward (2000), constrói os lugares a partir dos quais os indivíduos podem ou querem se posicionar e a partir dos quais podem ou querem falar.

As indagações expostas no excerto 65, especificamente sobre o verbo “coger” chama a atenção para a necessidade de se articular língua e contexto social a fim de se obter significação adequada:

Excerto 65

Marcelo: antes te pregunto (+) ¿qué puedes decirme sobre el verbo coger?

Valentina: bueno (+) tú lo usaste correctamente en el sentido que tiene (+) es tomar algo ¿verdad? (+) Agarrar ¿no? (+) pegar uma coisa (+) entonces tú has dicho muy bien y::: tú también has dicho muy bien porque tiene un sentido físico y un sentido más abstracto ¿no? (+) en el caso de que dijiste que ella cogió formas de hablar de la región donde está (+) perfecto eso (++) sólo que en América (+) tomó otro sentido (+) dicen (+) dicen por allí (+) yo no sé si es cierto lo que voy a decir ahora (+) es un mito o es verdad (+) el verbo cambió/ cambió su sentido en América y::: (+) en función de la actitud de los españoles cuando llegaron (+) cuando vinieron (+) cuando invadieron (+) cuando hicieron/ hicieron todo lo que hicieron (+) y que ellos repetían la expresión (+) CÓGELAS (+) CÓGELAS (+) en el sentido de agarrar a una persona

Marcelo: bueno Valentina (+) es una información buenísima para los alumnos porque muchos me preguntan por qué esta expresión se pasa así (+) qué sucedió (+) ahora por lo menos tengo una información para darles

Valentina: sí (+) parece ser entre ellos que se dijeron CÓGELA (+) CÓGELA (+) que la gente asocia lo que era después (+) la relación (+) el acto sexual

(Interação de 01 de junho de 2010)

É importante verificar que Valentina pondera o uso e a significação do verbo “coger”. Como ela afirma e como já parece estar interado, Marcelo parece propor a discussão sobre este verbo, uma vez que seus alunos (Marcelo, ainda no segundo ano de Licenciatura em Letras já ministrava aulas de espanhol em escolas de idiomas) questionavam a informação de tal verbo receber significado relacionado à conotação sexual, uma construção advinda de motivos históricos e sociais específicos. Marcelo parece sentir-se satisfeito por discutir sobre a motivação sexual que permeia o significado do verbo “coger” e por ter incrementado a

competência linguístico-cultural, podendo, assim, discutir com seus alunos, as causas do uso desse verbo em determinadas regiões. Neste sentido, González (1996) diz que no caso da América Latina, houve uma limitada transposição sem benefício e muito pouco sentido crítico dos componentes linguísticos e culturais na relação colonizador/ colonizado. Acreditamos que uma maneira de construir identidade sobre uma língua e uma cultura esteja na construção de novos significados atrelados a construtos linguístico-culturais da língua. O verbo “coger” pode ser representativo desse trabalho com a linguagem que, de maneira incontestável, ampara situações culturais e de identidades fortíssimas.

A relação circular entre língua-cultura, cultura-língua foi estabelecida pela parceria em foco. Os interagentes parecem compreender que há uma grande diferença entre as palavras ou o léxico disposto em um dicionário, de seu efetivo uso em um contexto sócio-histórico específico. A língua se dá em relação com a cultura e a cultura, muitas vezes, representa uma língua. O último excerto trazido nesta subseção evidencia a consciência de Valentina e também, por influência, a de Marcelo, além das discussões colocadas em curso até o momento.

Excerto 66

Valentina: porque::: a veces::: el habla de uno se va modificando con el entorno (+) si tú estás en un medio donde::: están utilizando los otros pronombres (+) puede ser que después de algún tiempo uno::: (+) inconscientemente esté utilizando errado ¿no? (+) ¿tú conoces este fenómeno? No es es preciso explicártelo (+) mucho es por imitación ¿no? y/ y te vas oyendo (+) y te vas tú mismo este::: enredando/ atrapalando en estas formas de habla (+) digo::: en definitiva no es algo tan grave (+) pero::: si está las reglas(+), uno (+) en general/ yo en general trato de seguir las (+) no en una forma ortodoxa (+) porque a veces la realidad rompe los ojos (+) no lo percibe porque::: porque::: (+) yo te decía que en forma este::: (+) sin pensarlo (+) sin haber reflexionado (+) muchas veces el habla va por imitación y depende del grupo que te rodea (+) y yo estoy bastante aislada del grupo que habla español (+) obviamente aquí en Suecia tengo mucho trato con los que hablan español pero::: es un/ un núcleo muy reducido (+) entonces no/ no desarrollo todos mis/ mis diálogos en español (+) también viene mucho sueco y portugués también (+) entonces no estoy muy segura si a veces estoy haciendo alguna cosa de error en este sentido

(Interação de 01 de junho de 2010)

Valentina, no excerto anterior chama a atenção de Marcelo para o fato de as línguas sofrerem mudanças de acordo com os contextos nas quais estão inseridas.

Notamos que os participantes reconhecem e exploram naturalmente a relação entre língua e cultura no contexto no qual estavam inseridos, aprendizagem de português e espanhol em um contexto telecolaborativo. Contudo, como ressalta Kami (2011), muitos estudantes de LEs reconhecem a relação entre língua e cultura, entretanto, encontram dificuldades para explorar essa relação nos contextos de aprendizagem. Tal dificuldade, talvez, estaria no fato de que ainda haja a compreensão de cultura como sendo somente a representação de hábitos, de costumes e de tradições de um povo. Nessa perspectiva, a cultura é entendida como aprendizagem de informações culturais acerca de um povo, informações estas, geralmente, engessadas e que tendem a simplificar os múltiplos componentes culturais possíveis de um povo, dando espaço a criação de estereótipos que, mesmo sendo positivos, têm o caráter de limitar a vivência de uma cultura específica, dificultada por meio de generalizações (o brasileiro é um povo alegre e receptivo, segundo Marcelo, e os Uruguaios “más tristes (+) más melancólicos (+) no somos tan alegres (+) como son los brasileiros”, segundo Valentina¹⁹).

Marcelo e Valentina, de fato, ao interagir encontraram na linguagem a ferramenta principal, sendo por meio dela evidenciada a cultura e a identidade de cada aprendiz. Assim, as diferenças que se entrecruzam em um espaço criado para a aprendizagem influenciam a construção de significados por cada aprendiz na relação com diferentes culturas. Segundo Walesko (2006), a referida indissociabilidade língua-cultura, da qual viemos falando até o momento, é cada vez mais visível e almejada pelo mundo globalizado, no qual as relações sociais e, por assim dizer, culturais ganham novas dimensões e estão intimamente relacionadas a outras forças como a identidade e a construção de identidade linguístico-cultural.

Entendemos que a construção de identidades, sejam elas linguísticas ou culturais passa

¹⁹ As impressões e imagens do Brasil e do Uruguai realizadas por Marcelo e Valentina foram retiradas, respectivamente, da Interação de 20 de abril e a de 24 de maio de 2010.

por uma comparação com outras línguas ou outras culturas. No caso de Valentina, tal comparação poderia ser estabelecida entre o português, espanhol e o sueco, línguas compartilhadas por ela em um mesmo período e espaço, porém, para Marcelo, foi possível identificar a comparação entre duas línguas, o português (a língua materna) e o espanhol (a L-alvo). A subseção (3.2.2) a seguir tratará do processo de comparação, processo importante para a aprendizagem e vivência intercultural, além de prover momentos oportunos para a construção de competências linguístico-culturais.

3.2.2 A comparação entre os sistemas linguístico-culturais

Segundo Byram e Fleming (2001), aprendizes inseridos em contextos de aprendizagem intercultural aprendem pela comparação de outras culturas com a própria. Entender a cultura do outro é um meio que facilita a interação com membros de outros grupos e outras culturas, criando oportunidades de construir competências no manuseio entre elas. No processo interativo com outros membros, representantes de outras línguas e outras culturas, percebemos e somos percebidos por nossas identidades sociais reveladas por meio da linguagem.

Sendo assim, qualquer interação entre povos e culturas, naturalmente, desencadeará identidades culturais envolvidas no processo de interação. A interação propiciada pela linguagem impregnada de aspectos sociais e culturais de um povo, pode garantir ao aprendiz de língua estrangeira a construção de uma competência cultural necessária ao desenvolvimento de sua identidade na L-alvo. Assim, no próximo excerto (67), Marcelo será conduzido por sua parceira a adentrar nas particularidades do Uruguai, estabelecendo relações interculturais:

Excerto 67

Valentina: Tú sabes que en el Río de La Plata tenemos una jerga MUY especial que es el lunfardo. Y el lunfardo tiene mucho que ver con el aporte que todos los

inmigrantes italianos hicieron al Río de la plata. Tiene mucho que ver con la mezcla de/ de italiano y de español que se dio en el Río de la plata. Porque llegaron ENORME cantidad de españoles y también llegaron muchísimo/ muchísimos italianos.

Marcelo: y en Brasil también

Valentina: Bueno, y surg/ entre otras fue surgiendo una INTERLENGUA ¿uh? Que después tomó vida propia digamos y que fue derivando lo que es hoy el lunfardo. Y en el lunfardo se juega mucho con el lenguaje, se toman palabras y se las transforman y eso es bastante del uso, del lunfardo/ de la jerga lunfarda.

(Interação de 20/04/2010)

No excerto (67), Valentina explica a Marcelo que o *lunfardo* consiste em uma gíria portenha, formada durante a segunda metade do século XIX. Nasce no ambiente marginal dos bairros pobres, devido à convivência forçada entre a leva de imigrantes e a população local. A estrutura do *lunfardo* se nutre da substituição de substantivos, verbos, adjetivos e interjeições castelhanas por termos cujo significado seria modificado, provenientes da Germânia, do caló, do italiano e seus dialetos, do francês, do português, do inglês, das línguas indígenas e, inclusive, de palavras hispânicas às quais se atribuiu um sentido que nada tem a ver com o original.

Pelo exposto, nota-se que Marcelo tenta relacionar a informação proporcionada por Valentina ao contexto sócio-histórico nativo, na tentativa de construir significado sobre a gíria em tela. Após a explicação de Valentina, Marcelo faz uso de estratégias de confirmação mediante “requests”, para finalmente concluir seu raciocínio acertivamente:

Excerto 68

Marcelo: ¿LUNFARDO?

Valentina: é:::: Lunfardo, sí. Lunfardo es el nombre de nuestra gíria de nuestra jerga. Es la/la/ la jerga propia del Río de la Plata se llama lunfardo

Marcelo: Ah, ¿entonces ustedes tienen una jerga específica llamada LUNFARDO?

Valentina: Tan específica y tan amplia que se puede hablar solo en lunfardo y para entenderlo no basta con saber español. Tienes que saber lunfardo, sino no vas a entender nada de lo que está diciendo.

Marcelo: Por ejemplo, si quiere practicar el lunfardo na/no/ por/no necesito hablar SOLAMENTE español tengo que hablar lunfardo porque es MUY ESPECÍFICO Y AMPLIO.

Valentina: Sí, por lo general. Vienen las palabras del español a veces con otro sentido y tiene palabras nuevas. Palabras que se crearon específicamente (...)

(Interação de 20/04/2010)

Mesmo não sendo o *Lunfardo* uma gíria/ língua a qual Marcelo deva debruçar-se a fim

de construir competência linguística e/ ou cultural em espanhol, especificamente a variante Rio-platense da qual os uruguaios são usuários, o conhecimento e as particularidades oferecidas por Valentina garantem a ele um amplo campo de visão intercultural, uma vez que na constituição desta gíria muitas foram as contribuições de outros povos como os italianos, segundo a interagente uruguaia.

A tentativa de construção da competência intercultural, neste caso, colabora para uma reflexão favorável ao uso da gíria, por parte do participante brasileiro, que parece estar impressionado frente ao potencial e a riqueza da gíria/ língua lunfarda. Assim, Valentina aprofunda as informações sobre a gíria lunfarda por meio de um exemplo específico:

Excerto 69

Valentina: En italiano a/ a los pequeños murciélagos o a un tipo de murciélagos se le llama pipistre:::lla. El inglés lo tomó del italiano ¿uh? Bueno (+++) cuando los italianos vinieron al Río de La PLATA pipistre:::lla ¿sabes a quién se lo dicen en LUNFARDO?

Marcelo: no

Valentina: a las mujeres (+++) digamos (+++) prostitutas (+++) que trabajan de no:::che (+++) porque son como los murciélagos están despiertas de no:::che y duermen de DÍA. Entonces FÍJATE (++) en una palabra italiana pipistrella que se llama así un murciélagos derivó a una palabra lunfarda para llamar a las mujeres que trabajan en borde:::les (++) en lugares así

Marcelo: déjame ver se he comprendido. Entonces en italiano tenemos una palabra pipistre:::lla para decir murciélagos

Valentina: Sí exacto

Marcelo: Pero::: en/ en el::: cómo digo lunfardo/ en el lunfardo pipistrella pierde el sentido italiano para cambiarse en una palabra uruguaya que significa “fulana” “zorra” “prostituta”

Valentina: que trabaja en la noche (+++) el lunfardo no es solamente uruguayo ¿eh? El lunfardo se habla en Buenos Aires y en Montevideo

Marcelo: ah::: es uruguayo y argentino también (...)

(Interação 20/04/2010)

Ainda que a reflexão e a construção de sentido da palavra lunfarda “pipistrella” tenha se desenvolvido por um longo período, no excerto acima, é bastante clara a contribuição cultural oferecida a Marcelo por sua companheira. Junto com a contribuição cultural, vem a contribuição linguística (insumo).

Ao recuperar as afirmações de Silva (2000), quanto à criação de hierarquias, Marcelo e Valentina buscam classificar o mundo, criam hierarquias segundo os valores e

crenças implícitas nas representações culturais que fazemos das pessoas, dos fatos, dos elementos do mundo etc. O excerto seguinte (70), agora em língua espanhola, também demonstrará que os parceiros, ainda que criassem hierarquias sobre os valores e crenças implícitas no processo de comparação entre línguas e culturas, como sugerido por Silva (op. cit.), reservavam respeito pela diversidade, por aquilo que é diferente entre as culturas. Sendo assim, Marcelo também pôde oferecer a sua parceira variadas informações culturais, muitas delas acompanhadas de discussões e construções de sentido entre as culturas e entre os léxicos envolvidos.

No excerto a seguir (70), Marcelo explica à Valentina uma festa típica e singularmente brasileira, a festa junina:

Excerto 70

Marcelo: Aquí en Brasil hay esta costumbre también, por ejemplo, no sé si sabes, pero el mes de junio hay acá en Brasil, en TODO Brasil una fiesta muy tradicional llamada FESTA JUNINA.

Valentina: ¿Será el día de San Juan? El día 24

Marcelo: Sí, no solo San Juan. El 12 Santo Antonio, el 24 San Juan y el 29 San Pedro y San Pablo.

Valentina: ¡Ah! Mira, todos estos en las fiestas juninas

Marcelo: Cuatro santos que/ que/ han/ celebramos por los cuatro santos las fiestas juninas. Que son fiestas típicas brasileñas, que ocurren todos los años, desde ciudades pequeñas hasta grandes centros comerciales, que son fiestas que empiezan el 1 de junio y va hasta 29 de junio. Tú puedes elegir el día que quieres para hacerlas y (+++) así, ¿cuales son las cosas que hay que tener en la fiesta? Mira, Ah (+++) tú tienes que hacer buen chocolate caliente, algunas galletas, pipoca/ palomitas ¿sí?

Valentina: Se dice también este (+++) en Uruguay llamamos también pororó

Marcelo: Sí, en portugués es pipoca. Entonces, las comidas típicas de fiesta junina son chocolate caliente, galletas hechas por dueñas de casa y así una dulce/ un dulce brasileño que se llama paçoca

Valentina: ¿Y qué es esta paçoca? ¿Qué tiene?

Marcelo: Paçoca es un dulce brasileño MARAVILLOSO

Valentina: ¿De qué lo compone? ¿Qué tiene adentro la paçoca?

Marcelo: Amendoim

Valentina: Aham, AH que cosa entonces me encantaría a mí (...)

Marcelo: Paçoca es un dulce brasileño hecho con amendoim y leche condensada.

Valentina: Amendoim en español no existe. Le decimos maníes o le dicen los mexicanos/ le dicen cacahuetes

Marcelo: ¡Ah! ¿CACAHUETE?

Valentina: Sí, pero nosotros decimos maní y el plural es maníes y los mexicanos le dicen CACAHUETES

(Interação 03/05/2010)

O trecho anterior exemplifica como os interagentes mesclavam, de maneira muito rica, informações culturais (informações sobre a festa junina) e linguísticas (o uso e o significado

de algumas palavras como pipoca, paçoca e amendoim), construindo significados interculturais entre a língua portuguesa (Brasil) e a língua espanhola (Uruguai). Ainda que o objetivo, naquele momento, fosse a prática da língua espanhola, nada impediu que se abordassem conteúdos culturais do Brasil, uma vez que a aprendizagem parece dar-se pela construção da diferença (Hall, 2000; Silva, 2000; Woodward, 2000), do contraste, não importando a língua que esteja sendo utilizada para comunicação.

As discussões expostas em decorrência do excerto 70 nos remetem a González (1996). Para o autor, as festas populares se mostram bastante importantes para a representatividade de uma cultura. A festa popular é uma celebração que reafirma a razão de ser de uma comunidade, de um povo. Sua celebração ganha importância por ser integradora na coletividade, além de seus integrantes poderem reforçar sua consciência de identidade e pertencimento a um determinado grupo. Além das festas populares ou típicas, as comidas populares também são vistas como constituintes de uma cultura. Os gostos diferentes ou semelhantes dentro de uma comunidade ou em comunidades distintas, além da formalidade ou informalidade para se comer representam culturas em relação às outras.

Cabe sinalizar que, ainda que Valentina possa desenvolver seu conhecimento cultural sobre o Brasil, o fará desde a ótica de Marcelo. A descrição das festas juninas é produto da prática pessoal do brasileiro, a qual não reflete necessariamente uma identidade mais universalizante. Mesmo assim, Valentina obtém informações privilegiadas sobre as comidas típicas desta data; já Marcelo, por sua vez, pôde enriquecer seu léxico com a construção de significado das palavras “pororó”/ “maní”-“cacahuete”; nas duas últimas pôde desfrutar de informações referentes ao uso lexical, vinculado a determinados lugares, como os uruguaios e sua região, ou os mexicanos.

Cabe considerar, também, o conhecimento de mundo de Valentina, muito mais abrangente e rico que o de Marcelo, condição que a faz estabelecer confrontos linguístico-

culturais de maneira mais natural ou de forma mais espontânea que o parceiro brasileiro, como ela própria salienta no momento em que Marcelo tenta construir sentido sobre uma expressão do português brasileiro:

Excerto 71

Valentina: que macaco viejo no sube a palo podrido (+) un mico (+) ¿entiendes? (+) macaco viejo no sube a palo podrido

Marcelo: claro (+) macaco velho não sobe a:::

Valentina: a um pau que está::: oco (+) que está podre

Marcelo: será que::: eu não sei se tem alguma coisa parecida (+) deixa eu ver:::

Valentina: deve ser que quando a gente tem muita experiência a gente já sabe diferenciar uma coisa da outra (+) tá?

Marcelo: ah tá::: sim (+) tem em português sim (+) macaco velho não pula em galho seco

(Interação de 08 de junho de 2010)

Após as discussões trazidas nesta subseção, é possível dizer que os temas da língua e da cultura foram abordados por meio de comunicação repleta de reflexões e construções de sentidos linguísticos e culturais nas duas línguas: o português do Brasil e o espanhol do Uruguai. É importante sinalizar que Valentina demonstra ter uma visão ampla da língua espanhola, pois conhece outras variedades da língua (uruguaia de família espanhola), criando uma *esfera de interculturalidade* (KRAMSH, 1993), ambiente propício para reflexão cultural ou intercultural, também de Marcelo.

Destacamos que a concepção de cultura exposta pelos participantes e exemplificada nos excertos está intimamente relacionada à cultura como aspecto popular e como informação. Vimos nos excertos discussões consideradas culturais, as quais tinham como temática as festas populares (festas juninas), as comidas típicas de tais festas (paçoca, pipoca), bem como gírias construídas pelas camadas da população (*lunfardo*). A seguir, exploraremos um pouco mais acerca das visões/ concepções de cultura dos participantes.

3.2.3 A(s) concepção(ões) de cultura de Marcelo e Valentina

Até o momento viemos conduzindo uma reflexão que atesta que, para se aprenda uma língua, considerando as competências linguístico-culturais a serem construídas, faz-se necessário atrelar os construtos linguísticos aos construtos culturais de um povo ou de um contexto específico. Salientamos que Marcelo e Valentina parecem ter consciência da referida relação, uma vez que a grande maioria das discussões linguísticas encontrava uma adequada construção de sentido por prismas e explicações culturais, o mesmo passando quando as discussões partiam de aspectos culturais direcionado ao uso efetivo das línguas portuguesa e espanhola. Nesse sentido, parece cabível explorar as concepções ou visões de cultura evidenciadas ao longo das interações entre a uruguaia e o brasileiro.

Em suas anotações pessoais, Valentina criou uma categoria a qual nomeou como “aportes culturales”. Ao explorar os itens que compõem referida categoria, vislumbramos evidenciar as concepções ou visões de cultura da parceria, segundo a ótica da participante uruguaia:

O quadro a seguir organizará os itens a fim facilitar a observação²⁰:

APORTES CULTURALES	
PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
1) Cantriz neologismo brasileiro: cantante + atriz.	1) Bolichear: está aceptado com indicación de que es en el Río de la Plata.
2) Cangaço/ cangaceiro: movimento surgido no sertão, há opiniões divergentes em quanto ao seu surgimento e significado; o mais famoso cangaceiro foi lampião.	2) Bárbara Mori: actriz uruguaya que hace culebrones en México.
3) O filme O cangaceiro foi autoria de Lima Barreto (não confundir com o escritor) e os diálogos foram feitos por Rachel de Quieroz.	3) Le interesa el vino Tannat: OBS!!! Buscar historia.

²⁰ As categorias e sua escrita foram postas da maneira como Valentina as escreveu.

4) Dorival Caymi fez o poema João Valentão que cantou Vanja Orico	4) Lunfardo: la jerga propia del Río de la Plata fruto de la convergencia italiano-española. Ejemplos: pipistrella, mina, caripela.
5) Fiestas juninas 4 santos desde el 13 al 29 san juan, san pedro, san pablo.	
6) Tema comida: etimologia de comer y quizá la diferencia de rituales en el mundo latino (en particular en Italia).	

Quadro 4: Algumas concepções de cultura

Valentina não reflete somente sob o ponto de vista dos conhecimentos construídos em português, mas também em espanhol. Podemos observar que as categorias criadas por Valentina evidenciam a concepção dos participantes sobre cultura. Em sua grande maioria, a cultura é entendida como informação, ou seja, consideram-se os produtos históricos, artísticos, relacionados à literatura, à música etc, como construtos culturais representativos de um povo. Também, é possível afirmar que a concepção de cultura como representação de hábitos e costumes ganhou espaço nas abordagens culturais dos participantes. A subseção 3.2.3.1 exemplificará, por meio dos excertos retirados das interações, os momentos nos quais tais concepções estiveram presentes durante as interações entre Marcelo e Valentina.

3.2.3.1 Informações, hábitos e costumes de um povo

Em grande parte das vezes em que Marcelo e Valentina esboçaram suas concepções acerca de cultura, compartilharam da ideia de cultura como informação sobre o povo brasileiro, o povo uruguaio e, em alguns momentos, sobre o povo sueco. Por outro lado, também esboçaram uma concepção de cultura como reflexo dos hábitos e costumes de um povo.

As informações culturais discutidas ou oferecidas pelos participantes perpassam o que

Kramersch (2006) chama de Alta Cultura, ou seja, tais informações culturais evidenciam a história, as artes, a literatura etc. A seguir, apresentaremos excertos que exemplificam tal concepção de cultura de Marcelo e Valentina:

Excerto 72

Valentina: jergas (+) allí está (+) bueno y ¿lo que te ha tocado Marcelo? Bueno (+) entonces te decía que de Brasil todo me interesa (+) ustedes tienen una cultura con muchas más::: COSAS (+) mucho más multifacética (+) tienen más cosas diferentes eh::: que los pueblos que habitan Uruguay (+) Brasil en sus costum:::bres comidas el lenguaje y la música (+) todo lo que me quieres hablar de Brasil bienvenido sea
(Interação de 13 de abril de 2010)

A fala de Valentina é reveladora de aspectos informativos de cultura. A uruguaia afirma serem seus objetivos ou interesses sobre o Brasil o fato do país ter uma cultura multifacética, cultura esta restrita a comidas, linguagens e músicas; e também repercute à Alta Cultura, como as artes.

De fato, Valentina sentia-se altamente motivada quando, nas interações, o tema cultural girava em torno de informações referentes a música, a história, as artes e a literatura.

Excerto 73

Marcelo: essa letra é de um cantor e::: de autor um cant/ cantator é::: brasileiro chamado Dorival Cayme

Valentina: OH::: do Cayme (+) esse não precisa apresentação

Marcelo: João Valentão é do Cayme

Valentina: DO CAYME teria que ser (+) do Cayme uh::: uh::: uh::: (+) Dorival Cayme tenho ouvido muito ele sabes? Porque::: há muitos anos eu tinha uma placa (+) um LP (+) como vocês chamam um:::/ quando não existia o cd um:::

Marcelo: LP

(...)

Valentina: Ah::: que bom tenho que encontrar a letra porque é maravilhosa você sabrá como é:::/ não/ não importa vou encontrar (+) Dorival Cayme (repete para si mesma) do Cayme depois tá (+) a filha dele também a Naná Cayme que também é:::

Marcelo: calma ai (+) iniciar chat eu vo te enviar::: esse é o link do vídeo no Youtube com a Nana Cayme (+) filha do Dorival cantando

Valentina: ah::: que bom já recebi

Marcelo: na verdade é uma parceria (+) sabe o que é uma parceria?

Valentina: uma coisa que faz entre dois

Marcelo: uma pareja

Valentina: pareja

Marcelo: Nana Cayme cantando com a Maria Bethânia

Valentina: uh::: QUE DUPLA (+) FANTÁSTICO (+) QUE BOM (+) AH::: sabes uma coisa que vamos ter conversa pra muita coisa porque você também esta se/ informado de muitas coisas uh?

(Interação de 13 de abril de 2010)

Tratando-se de um excerto (73) retirado da primeira interação realizada entre os parceiros (13 de abril de 2010), Valentina garante destaque à preparação de seu parceiro frente ao oferecimento de informações (de muitas coisas), especialmente, sobre a música. O entusiasmo de Valentina é evidenciado na transcrição do excerto, vários momentos grafados em caixa-alta (DO CAYME teria que ser/ QUE DUPLA (+) FANTÁSTICO (+) QUE BOM (+) AH:::). A uruguaia parece enxergar no contato com seu parceiro uma forma de angariar informações relacionadas aos seus interesses pessoais. A música para ela parece representar um aspecto cultural do Brasil, importante de se aprender/ receber informação.

Aproveitando o ensejo do excerto 73, a uruguaia elenca como item informativo cultural a “comida”. Ainda que o item possa ser visto por um viés informativo, em outros momentos os parceiros interpretaram a comida e a ação de comer como uma característica cultural que deflagra hábitos e costumes de um povo. O excerto 74 e 75 exemplificam dita concepção:

Excerto 74

Valentina: te cuento porque a veces he visto que temos hábitos de comer diferentes (+) por ejemplo (+) los latinos con acá (+) con el mundo Sueco (+) ellos::: este comer::: es un acto bastante más privado (+) más personal (+) y nosotros talvez tenemos una tendencia a la que la comida (+) tanto::: ((la ingesta)) en si (+) la:::/ introducir alimentos ao cuerpo (+) como un acto social (+) no sé si te lo conté (+) porque sé que en estos días lo hablé con alguien (+) pero leyendo la etimología de la raíz COMERER (+) me di cuenta que la raíz perdió el radical por el camino (+) que (+) en el antiguo indo-europeo (+) comer era ((ere)) (+) así era comer (+) nada más que eso (+) ¿lo recibiste?

Marcelo: sí (+) pero por Dios
(Interação de 03 de maio de 2010)

Valentina é clara ao tecer comparações entre os brasileiros/ os uruguaios e os suecos em relação ao hábito de comer. Para ela, as diferenças, ou seja, o fato de os latinos enxergarem no ato de comer uma atividade cultural que se desenvolve socialmente, frente aos suecos que, culturalmente, encaram o hábito de comer como uma ação bastante privada, diferentemente de uma atividade ou ato social. No excerto seguinte (75), Marcelo também tecerá considerações acerca dos hábitos e costumes considerando as comidas que habitualmente ou costumeiramente são encontradas nas festas juninas:

Excerto 75

Marcelo: las comidas típicas de fiesta junina son (+) chocolate caliente (+) galletas hechas por dueñas de casa (+) y::: **pipo/ pipoca/ poro** ¿cómo es?

Valentina: pororó

Marcelo: ¿Así?

(...)

Marcelo: entonces (+) paçoca es un dulce de leche condensada y cacahuets (+) muy tradicional en Brasil (+) que se vende en cafeterías y es TÍPICO de fes/festa junina (+) en las fiestas juninas siempre hay paçoca (+) pipoca (+) chocolate caliente y::: otra cosa típica de festa junina que::: no sé si sabes (+) pero se llama QUENTÃO

(Interação de 03 de maio de 2010)

Cabe dizer que a descrição e o oferecimento de informação cultural sobre uma festa típica do Brasil, a festa junina, é uma informação que é filtrada pelas experiências dos hábitos e costumes culturais de Marcelo. Consideramos que ao abordar a festa junina, Marcelo evidenciou a sua concepção de cultura como informação, sendo que, especificamente, ao caracterizar as comidas e bebidas habitualmente encontradas na referida festa, deflagra uma concepção de cultura puramente associada a hábitos e costumes de um povo.

A redução da cultura a atividades e ações de informar ou compartilhar informações, ou seja, cultura como informação de temas relacionados à Alta Cultura, Cultura com “C” maiúsculo, segundo Kramsch (2006), representado pelo acesso a conhecimentos musicais (excertos 72 e 73), foram conceitos de cultura com o intuito de informar, verificado nas interações entre a uruguaia e o brasileiro. Ao que concerne à cultura como hábitos e costumes, por outro lado, conhecido como cultura com “c” minúsculo, cultura é vista com a finalidade de exemplificar os comportamentos, festas, costumes típicos e estereotipados de um povo o qual compartilha de um imaginário, aspectos abordados nas discussões dos excertos 74 e 75, os quais trataram dos hábitos de comer (Brasil, Uruguai, Suécia) e as comidas típicas encontradas em uma das celebrações brasileiras, a festa junina.

As concepções de cultura deflagradas por Marcelo e Valentina, corroboradas pelos excertos expostos recupera a afirmação de González (1996), ao afirmar que, ainda hoje, é possível encontrar fenômenos que representem a cultura de um povo por meio de músicas, festas, comidas típicas

etc. Por outro lado, o autor sinaliza que, dentro de uma cultura, a realização de festas torna-se item essencial, bem como as referências às comidas populares que também são vistas como constituintes de uma cultura. Os gostos diferentes ou semelhantes dentro de uma comunidade ou em comunidades distintas, além da formalidade ou informalidade para se comer representam culturas em relação às outras, aproximando-se de concepções interculturais. Em síntese, a ideia de hábitos, tradições e costumes ainda está fortemente presente em nossos dias, como verificado nas concepções de Marcelo e Valentina.

3.2.4 As evidências da construção de uma competência intercultural

Como demonstrado nos objetivos desta pesquisa, a investigação, a princípio, fora idealizada em relação a perscrutar os momentos nos quais fosse possível estabelecer condições para a aprendizagem e a construção da competência intercultural. De fato, Marcelo e Valentina puderam construir sentido linguístico e cultural nas duas línguas de aprendizagem, o português (Brasil) e o espanhol (Uruguai), como discutido nos itens anteriores. Mesmo que por uma visão mais regionalista e um conceito de cultura informativo, bem como considerando hábitos e costumes, Valentina pôde conhecer uma das celebrações festivas, a festa junina, com suas comidas típicas. Contudo, outros fenômenos mapeados, pareceram evidenciar a construção de uma competência intercultural.

O português e o espanhol, a princípio, visto sob a ótica intercultural travou relações com o sueco, uma vez que como já dito na apreciação dos participantes, Valentina, interagente uruguaia, vive há muitos anos na Suécia e, por ser assim, pareceu natural e bem-vindas tais relações com as outras língua-culturas em análise, português (Brasil) e espanhol (Uruguai). Valentina parece conhecer outras variedades do espanhol além da que ela é signatária. Assim, criou-se um contexto no qual, Marcelo e Valentina, por muitas vezes, transpassaram as discussões culturais entre Brasil e Uruguai, construindo e participando de

um fluxo cultural permanentemente em movimento (COX e ASSIS-PETERSON, 2007).

Mesmo não sendo o foco linguístico e/ ou cultural de Marcelo, as relações entre as três línguas pareceram chamar a atenção do brasileiro. Marcelo atenta-se para uma nova realidade cultural, a sueca, vista pelas lentes daquela que também compartilha com ele o status de estrangeira. Parecendo encontrar-se em um estado bastante desenvolvido ao que se refere a estabelecer relações entre culturas, o que representaria um indivíduo flexível ao deparar-se com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas (MEYER, 1991), Valentina, muitas vezes, possibilitou a seu companheiro, não somente oportunidades de construção de competência intercultural entre o português e o espanhol, mas, sobretudo, engajar-se em um contexto propiciador de experiências do contato entre a língua portuguesa, a língua espanhola e a língua sueca.

O excerto a seguir mostra como, desde o início das interações, as relações entre Brasil, Uruguai e Suécia foram colocadas em questão. Ao ouvir o relato de experiências de vida de Valentina até chegar à Suécia, Marcelo demonstra interesse em conhecer um pouco mais sobre o país no qual reside sua parceira:

Excerto 76

Valentina: e:::: você tem uma amiga na SUÉCIA

Marcelo: é a PRIMEIRA pessoa que eu conheço (+) alguém que conhece a Suécia (++) eu não faço/ tipo assim/ mas pra frente (++) agora não espera umas cinco/ seis interações (+++) eu gostaria de ter a curiosidade de saber alguma palavra em Sueco porque eu não faço a mínima IDÉIA do que seja o sueco.

Valentina: uhum (++) MUITO MUITO sabes o que vou fazer? Como tu eres um estudante así ya veo/ já vejo/ VEJO?

Marcelo: isso vejo

Valentina: você um estudante inteligente com muito interesses (++) vou procurar encontrar:::: falsos amigos entre a língua portuguesa e a sueca.

Marcelo: QUE ÓTIMO

Valentina: que há (++) porque existe. Eles também tem uma base indoeuropeia. Então tem coisas ah? Algumas são simples não? Simples (+) mas eh:::: vamos/ vamos ver se consigo asi coisas que seja interessantes y TE CONTAR DA VIDA em Suécia porque é TANTA coisa TÃO diferente. Quem sabe um dia você vem aqui visitar o país

Marcelo: OPA. Pode ser que sim

Valentina: e porque mão/ e porque não (+) aqui tem um instituto de português quem sabe você vem aqui dar umas aulas interessantes

(Interação de 13/04/2010)

Especificamente o excerto 76 revela a facilidade com que Valentina lida com o que foi

um dia o estranho, o outro quando em relação a sua língua materna, o espanhol. Estabelecer relações entre o português e o sueco, agora, já não parece ser para ela um problema, mas sim uma conduta natural. Lidando assim, Valentina parece encontrar-se em um nível transcultural (MEYER, 1991), no qual o indivíduo consegue ver as línguas e as culturas com certo distanciamento; colocando-se em uma posição de mediador entre línguas e culturas. A posição de mediadora cultural, papel ocupado por Valentina e também por Marcelo, favorece o desenvolvimento e a construção de habilidades culturais do parceiro Marcelo, neste caso, uma vez que o oferecimento de informações e o relato de experiências vividas por ela são conteúdos ricos para a aprendizagem intercultural. O gerenciamento ou a mediação favorece a que Marcelo receba informações culturais várias, permitindo que ele amplie seu conhecimento de mundo e reavalie seus valores e crenças. Assim, os excertos a seguir são exemplares neste sentido, uma vez que revelam como os interagentes transitam entre as culturas.

Considerando o contraste ou a comparação entre línguas e culturas a fim de se construir significados, na interação de 20/04/2010, aproveitando a interjeição “salud” utilizada por Valentina logo após Marcelo espirrar, os parceiros não se privam de construir outros sentidos de uso da palavra, como a utilizada em português quando se levanta um brinde, “brindar” e, até mesmo, a relação de uso levando-se em consideração questões formais e informais de cada povo. Os excertos 77, 78 e 79 a seguir tratarão da construção de sentido nas línguas em questão:

Excerto 77

Marcelo: en portugués además de SALUD cuando chocamos las copas decimos/ podemos decir tin tin

Valentina: tin tin (risos) como/ claro/ se dice a veces eso en Uruguay pero lo:::/ lo digamos/ lo:::/ lo más aceptable sería SALUD y claro es formal/ tin tin es más este informal ¿NO? Creo que no le dirías TIN TIN a alguien que no conocés (+++) no sé cómo es en Brasil

Marcelo: ah::: si he comprendido (++) es que

Valentina: es una expresión

Marcelo: voy a decirte (+) aquí en Brasil (+) generalmente no hay esta cosa de saber una manera para quien conoce/ conocimos y una manera para quien no

conocimos (++) las personas brasileñas de una manera general SUELEN/ suelen tener un espíritu que conoce/ que parece que conoce a toda la gente (+) por ejemplo NUNCA te he visto pero si hablo contigo por la calle voy a hacer de cuenta que eres mi mejor amiga

Valentina: (risos) QUÉ DIVINO. En ese sentido eh::: yo no sé cuanto nos marca la histo:::ria que es muchas cosas pero a mí me gustaría que fuéramos como son ustedes los brasileiros pero no podemos (+++) somos como ustedes dicen más CARETAS (+) tenemos más formalidades ¿no? Tenemos formalidades si a una persona no la conocemos nos mantenemos un poco::: cuidadosos de ver un poco primero (+) conocerla para que no ((invadirla)) para no hacer algo

(Interação de 20/04/2010)

Para Valentina, o uso de “Saúde” ou “Tin Tin” se explicaria por questões de formalidade ou informalidade, respectivamente. Ela lança mão da hipótese de que:

Excerto 78

Valentina: lo más aceptable sería SALUD y claro es formal/ tin tin es más este informal ¿NO? Creo que no le dirías TIN TIN a alguien que no conocés (+++) no sé cómo es en Brasil?

(Interação de 20/04/2010)

Ainda que a hipótese de Valentina esteja correta, Marcelo oferece a sua parceira características que, para ele, definem o povo brasileiro segundo as características formais ou informais relatadas por Valentina:

Excerto 79

Marcelo: aquí en Brasil (+) generalmente no hay esta cosa de saber una manera para quien conoce/ conocimos y una manera para quien no conocimos.

(Interação de 20/04/2010)

Em contrapartida, a parceira pôde, então, estabelecer as discussões entre características culturais, auxiliada pela definição de Marcelo (brasileiros pouco formais) e a ideia que ela tem de seu povo, os uruguaiois (“más caretas”, “tenemos más formalidad”). Nota-se que Marcelo reforça um estereótipo ao afirmar que os brasileiros são pouco formais, ou seja, afirmar o imaginário de que os brasileiros são extremamente receptivos e facilmente incorporam hábitos e atitudes estrangeiras.

Após as frutíferas e necessárias comparações entre comportamentos de brasileiros e de determinados uruguaiois em relação à formalidade ou à informalidade que restringe o uso de palavras, será a vez de a parceria tecer discussões em relação a outros estrangeiros,

especificamente os suecos, agora no tocante ao ato de comer:

Excerto 80

Marcelo: y hay personas que/ extranjeros que::: por ejemplo les molesta eso ¿vale? quedan agobiados

Valentina: bueno (+) yo te diré una cosa (+) eso ocurre acá con la gente sueca (+) tú sabes que el sueco tiene una modalidad BASTANTE reservada

Marcelo: Sí Sí

Valentina: hablan muchí:::simo menos que nosotros (+) quiere decir que los agobiamos con nuestras palabras y además ¿sí?

Marcelo: y es interesante que me has dicho que estudias la::: contrastividad entre el portugués y el español y entonces pasas por una cosa muy interesante en Suécia porque estás diciéndome que los suecos suelen no acostumbrarse con este RITMO que nosotros brasileños tenemos.

Valentina: no se acostumbran con lo nuestro (+) de los uruguayos que somos mucho más este:::/ digamos que la/ la modalidad nuestra de los uruguayos estaría en el medio que la modalidad de ustedes y la modalidad de ellos. Ya nosotros nos agobiamos. Los brasileiros les sofoca les corta la respiración (risos)

Marcelo: Sí (+) nos corta la respiración vale. Entonces cómo te digo (+) un problema cultural acaba por eso en lo que veo por lo que dices

(Interação de 20/04/2010)

As diferenças e comportamentos culturais estabelecidos entre Brasil, Uruguai e Suécia ganham maior peso por meio de um raciocínio bastante prático de Valentina. Porém, há que se destacar que o excerto 80 evidencia uma visão homogênea de cultura ao caracterizar os suecos como um povo mais calado e que se sufocam com o comportamento dos brasileiros. É importante dizer que, geralmente, por meio de exemplos muito bem fundamentados, Valentina e Marcelo conseguiam estabelecer um entendimento integral nas discussões em voga nas sessões de comunicação entre eles; como exemplo o excerto 81, a seguir:

Excerto 81

Valentina: mira (+) te pongo un ejemplo (+) por ejemplo (+) si nosotros vamos a una lugar que hay personas comiendo mismo en un restaurante (+) sabes que sea muy GRANDE o si es un lugar más pequeño (+) tú vas pasando al lado de las personas que están comiendo y tenés algún gesto (+) alguna mirada una pequeña sonrisa eh::: una expresión de decir un buen provecho (+) en español se dice un buen provecho o::: alguna expresión (+) ellos lo miran todo eso como una invasión de su espacio (+) es un momento para ellos (+) ÍNTIMO

(...)

(Interação de 20/04/2010)

Uma característica essencialmente cultural tem seus significados construídos de maneira diversa entre os latino-americanos, especificamente Brasil e Uruguai em relação aos Europeus, no caso a Suécia. Valentina, por meio de suas reflexões, apresenta à Marcelo

conhecimentos importantes para que ele visualize sua cultura, a cultura do Uruguai e a cultura da Suécia em relação ao ato de comer.

As habilidades ou competências passíveis de serem construídas neste tipo de construção de sentido oferecem conhecimentos e experiências anteriores a um possível mal-entendido, considerando a hipótese de um dia Marcelo viajar à Suécia e não portar-se de acordo com o esperado pelos suecos, por exemplo. Ainda, relativo ao ato de se alimentar, Valentina vai mais além e oferece uma explicação etimológica para o ato de ingerir alimentos:

Excerto 82

Valentina: (...) y el otro día leía en español una cosa que me pareció INTERESANTE. Y que creo que vale también para el portugués (+) nosotros ah::::/ ah::::/ al acto de ingerir alimentos los llamamos COMER (+) ustedes también

Marcelo: por supuesto

Valentina: Bueno (+) en la etimología de la palabra/ esta palabra comer tiene una raíz (++) eh:::: del indoeuropeo que sería el intermedio ((COM ER ER)) una cosa así ¿verdad? Estoy diciéndote algo aproximado

Marcelo: Sí

Valentina: Pero en la marcha del verbo (+) increíblemente perdió la raíz y se quedó el sufijo y el prefijo juntos (++) entonces quedó comere y perdió la raíz que realmente decía que era comer. Me enteré que ese ER se transformó (...) en la rama latina (++) el portugués y el español le agregaron delante del prefijo con que significa JUNTOS (+) quiere decir que desde el tiempo histórico de los latinos (+) para nosotros COMER es un hecho colectivo es un acto social (+) no es así para los pueblos acá (++) para ellos comer es más una actividad/ cosa como privado y si te acercás cuando están comiendo se sienten invadidos por nosotros ¿fue muy largo esto?

(Interação de 20/04/2010)

Cabe ressaltar aqui a qualidade do insumo que aflora neste contexto. Valentina proporciona insumo cultural justificado pelas mudanças linguísticas ocorridas ao longo do tempo, deflagrando a visão da atividade de se alimentar em diferentes povos. Os exemplos e os fundamentos de Valentina, para o que parecia uma simples ação de alimentar-se, ganhou um status e importância intercultural, possibilitando a Marcelo refletir e repensar seus conceitos, o que pareceu agradar o brasileiro como verificado no excerto 83, a seguir:

Excerto 83

Marcelo: NO (+) fue PERFECTO. A mí me ha encantado este ejemplo (+) de verdad. Eres muy LISTA y así este cuestión cultural es muy interesante porque nunca he parado para pensar que en comer había una raíz da/ etimológica que::::/ que tendría algo de intimidad (+) jamás he pensando en esto.

Valentina: Parece ser que es para ellos que para nosotros no porque para nosotros nació como una actividad social (...)
(Interação de 20/04/2010)

As discussões conduzidas até o momento nos permitem afirmar que em muitas situações, uma visão intercultural, assegurada pela relação de duas ou mais línguas, é uma alternativa capaz de traduzir a realidade cultural atual, extremamente dinâmica e multifacetada, mas ainda restrita nas características pessoais de cada povo. O léxico de uma língua está fortemente associado à carga de sentido adquirido ao longo do uso em um determinado contexto social. Explicar o uso de uma expressão ou de uma palavra, como verificado nos exemplos acima, resgata uma carga cultural muito forte. Nas discussões travadas, Marcelo e Valentina são levados a estabelecer assimilação, negociação e mudança cultural, fruto da aproximação e do movimento contínuo de experiências (CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007).

Concluindo a análise e a discussão dos dados, podemos dizer que os participantes (Marcelo e Valentina) efetivamente usufruíram positiva e conscientemente do contexto telecolaborativo no qual estavam inseridos com a finalidade de aprender uma língua. As longas e complexas discussões de significados linguístico-culturais só puderam acontecer porque a uruguaia e o brasileiro buscavam o entendimento dos construtos da língua por meio da relação indissociável com a cultura, criando momentos profícuos para a vivência de uma aprendizagem intercultural e, principalmente, ambiente favorável à construção de competência linguístico comunicativa intercultural. Cabe sinalizar a postura intercultural de Valentina ao abordar variados temas das línguas e das culturas em foco (português e espanhol, tangenciadas pela língua e cultura sueca). A interagente uruguaia foi a que, na maioria das vezes, impulsionou as complexas discussões de significados linguístico-culturais criando, juntamente com seu parceiro de teletandem, ambiente oportuno para a articulação dos componentes das línguas e das culturas em confronto. Certamente, a postura madura e ponderada de Valentina, além de um conhecimento de mundo vasto, proporcionou ao

brasileiro e a ela própria a adequada compreensão de muitos fenômenos linguísticos e culturais evidenciados nas interações. O colapso da parceria, de fato, foi uma surpresa frente à adaptação imediata e a relação pessoal prazerosa entre os aprendizes. Após as discussões propostas e realizadas nesta análise, partiremos para as considerações finais acerca do processo investigativo.

**PARTE IV:
CONSIDERAÇÕES
FINAIS E
ENCAMINHAMENTOS**

4.1 Síntese e discussão dos resultados

A presente investigação teve como objetivo geral, investigar o potencial do contexto telecolaborativo teletandem com vistas à aprendizagem intercultural de uma parceria composta por um brasileiro, aprendiz de espanhol como LE, e uma uruguaia, aprendiz de português como LE. Colocado em curso o processo interativo, a investigação procurou configurar-se na tentativa de caracterizar a telecolaboração em uma parceria de teletandem português/ espanhol, e, principalmente verificar como os componentes linguístico-culturais foram articulados por referida parceria, a fim de promover ambiente possibilitador da coconstrução da competência intercultural.

Ainda que consideremos o contexto telecolaborativo teletandem como profícuo para o contato intercultural e oportuno para a construção de competência intercultural que emana da relação de parceria, é importante destacar que a presente investigação tem como foco uma única parceria inserida no referido contexto. Logo, seria leviano afirmar que os resultados obtidos possam ser verificados em outras parcerias inseridas em contextos telecolaborativos de aprendizagem de línguas, uma vez que tratamos de construtos configurados subjetivamente, como a cultura e a identidade dos parceiros. Por outro lado, acreditamos que a observação de como a língua e a cultura foram manejadas, especificamente pelos parceiros desta pesquisa, prestará auxílio a futuros indivíduos dispostos a aprenderem em ambientes telecolaborativos e interculturais de aprendizagem de línguas.

As perguntas que nortearam esta investigação foram:

- 1) Como se caracteriza a telecolaboração em uma parceria de teletandem português/ espanhol;**
- 2) Como os participantes da parceria articulam língua e cultura a fim de promoverem a coconstrução da competência intercultural?**

Inicialmente, exploramos os elementos que constituíram o contexto telecolaborativo teletandem em relação aos objetivos pessoais de cada aprendiz. Naturalmente, o sistema interativo foi se constituindo em um ambiente moldado pelas necessidades dos parceiros no que se refere à busca de insumo linguístico e cultural. A partir disso, por meio do contato interativo, possibilitado pela comunicação, os parceiros usufruíram do contexto de maneira consciente e comprometida; preocupados em angariar e aprimorar conhecimentos linguístico-culturais em suas respectivas Línguas-alvo.

Constituída uma parceria consciente e comprometida de sua ação como aprendizes de línguas e colaboradores na ação de aprender, os aprendizes estabeleceram longas e complexas discussões de significados linguístico-culturais. As reflexões compartilhadas entre eles, desde aspectos puramente formais da língua, como a articulação de sons e as variantes regionais do português brasileiro (objetivo de Valentina ao ingressar no contexto de aprendizagem teletandem), até reflexões de cunho cultural, ou melhor, linguístico-cultural (objetivo de Marcelo) mereceram destaque nesta investigação por serem elas, segundo nosso entender, desencadeadoras da construção de competência intercultural.

As reflexões advindas da discussão dos dados nos permitem afirmar que tanto Marcelo, quanto Valentina, de fato, trabalharam colaborativamente no intuito de aprenderem e de ajudarem a aprender. Destacamos, durante as discussões da análise, a importância de um ambiente telecolaborativo confortável para o desenvolvimento das interações, ambiente que, no caso de Marcelo e Valentina, serviu de base para incentivar o prazer da interação intercultural, fator, considerado por Vassallo e Telles (2009) imprescindível em contextos em que culturas estão em trânsito. Os integrantes da parceria realmente buscaram e conseguiram construir um ambiente harmônico e agradável para aprender. Autônomos para estruturar as sessões da forma como se sentissem melhor e preocupados em buscar a isonomia de condições para que ambos tivessem as mesmas oportunidades para aprender, os participantes

sempre optaram pelo rodízio das línguas, orientação feita aos participantes de teletandem. Assim, nenhum participante tirou proveito, além do esperado, durante a sua hora de interação. Ainda que Valentina tenha se mostrado cansada em muitos momentos, a sinergia entre a parceria fez com que cada sessão fosse singular para a aprendizagem linguístico-cultural. O brasileiro e a uruguaia estiveram inseridos no contexto telecolaborativo teletandem de maneira consciente e comprometida; preocupados em angariar e aprimorar conhecimentos linguístico-culturais em suas respectivas Línguas-alvo.

Amparados pelos princípios de autonomia e de reciprocidade, os parceiros puderam compreender que ambos os princípios constituem um caminho de duplo sentido, principalmente quando aplicados em processos telecolaborativos de aprendizagem de línguas. Os interagentes, durante os seis encontros interativos, não desperdiçaram a oportunidade de ajudar e serem ajudados, daí verificarmos os resultados positivos pela parceria que valeu-se das condições interativas para usufruir e adotar os princípios de autonomia e reciprocidade. O intercâmbio, termo sugerido por Brammerts (2002) e compartilhado por Figueiredo (2006), de fato, possibilitou aos parceiros estabelecer aproximação linguística, cultural e pessoal altamente positiva. Como já relatado, Marcelo pareceu sentir-se “seguro”, uma vez que via a parceira como uma espécie de esteio para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem linguístico-cultural. Valentina, por sua vez, também pareceu reconhecer em Marcelo a oportunidade de alcançar seus objetivos no estudo da língua portuguesa, especificamente, a busca de um sotaque coerente de falante nativo. Tanto Marcelo, quanto Valentina denotam um comportamento que evidencia a importância do outro para a construção de conhecimento. Os interagentes parecem perceber o real valor do processo de aprendizagem, no qual o parceiro que conta com um nível maior de conhecimento ajuda o outro a desenvolver-se como aprendiz. Tanto Marcelo, quanto Valentina tiveram a oportunidade de desenvolver a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VYGOTSKY, 1998). Os

participantes não pouparam esforços em alcançar o progresso na L-alvo, sem deixar de preocupar-se com a ajuda dispensada ao parceiro, muito frequentemente verificado no cuidado com o oferecimento de insumo linguístico-cultural.

De maneira geral, os participantes tiveram uma preocupação ímpar referente ao insumo linguístico-cultural oferecido. Marcelo e Valentina foram bastante críticos e ponderados em suas afirmações ao oferecer informações sobre os construtos linguísticos e culturais da língua materna. Souberam lidar satisfatoriamente com a multiplicidade de sentidos das línguas, influenciadas pelos contextos sociais e culturais fazendo com que, na configuração de um processo de aprendizagem (tele)colaborativo, o fundamento da aprendizagem eficaz se encontrasse, principalmente, no caráter da interação social que se produziu entre os parceiros. Mostraram-se muito conscientes em relação ao papel do parceiro mais competente (o tutor), o qual era o responsável pelo oferecimento de informações e conhecimentos linguístico-culturais necessários.

O manuseio dos componentes linguístico-culturais, tecendo reflexões compartilhadas, esteve presente em todo o processo interativo de Marcelo e Valentina. A aguçada percepção dos parceiros fez com que nenhuma palavra, nenhuma expressão, nenhum dito popular passasse sem ser notado. Muitas foram as reflexões compartilhadas, culminando em construções de sentidos linguístico-culturais produtivas e, por vezes, divertidas, refletindo o comprometimento, mas também o prazer e a descontração de parceiros que trabalham colaborativamente em sintonia.

Assim, aspectos históricos, linguísticos e subjetivos da identidade de cada um dos participantes puderam fundamentar-se no uso adequado ou não de palavras e expressões das línguas, fato que, para Kramsch (2009), parece ser essencial para a construção de competência comunicativa e cultural. O adequado uso de uma língua estrangeira, segundo a autora, depende do conhecimento de padrões culturais passíveis de determinar o uso adequado do

léxico. Acreditamos, pois, que os fenômenos linguístico-culturais abordados em sua complexidade e não superficialmente pelos interagentes exemplificaram momentos genuínos de aprendizagem intercultural e de configuração da competência intercultural.

A sapiência ao abordar a relação indissociável entre língua-cultura ofereceu aos interagentes a sondagem de significados de palavras que somente poderiam dar-se em relação com a cultural, inserida em uma relação social, política e, muitas vezes, econômica.

Os dados abordados exemplificaram a construção da capacidade dos participantes de se comunicarem levando em conta algo que está além do conhecimento de regras linguísticas ou obtenção de vocabulário da língua por si só. Marcelo e Valentina tiveram a oportunidade de constatar que o conhecimento e o domínio das convenções de uso de uma língua está amplamente amparado em termos pragmáticos e sociais. Nesse sentido, os interagentes puderam explorar construtos linguístico-culturais sensíveis a cada L-alvo, por meio da comparação entre sistemas linguístico-culturais, comparação favorável em processos de aprendizagem interculturais.

Referente às concepções de cultura dos participantes, ambos, ao buscar por competência intercultural e o manejo dos construtos linguístico-culturais denunciaram as concepções informativas e de caráter habitual e costumeiro de um povo. Tal concepção não impediu que discussões se desenvolvessem fora do âmbito da interculturalidade. Em muitos momentos, pelo impulso de Valentina, relações linguístico-culturais foram construídas focando a cultura uruguaia, brasileira e sueca, país no qual reside a participante uruguaia.

Ainda que o processo interativo entre Valentina e Marcelo tenha sofrido um colapso, ou seja, as interações foram interrompidas bruscamente, não voltando a acontecer até o presente momento, eles souberam aproveitar o ambiente telecolaborativo e todas as particularidades disponíveis para usufruírem ao máximo de momentos para aprender uma língua, vivenciar uma cultura e desenvolver competências linguístico e, sobretudo, culturais, a

fim de serem falantes interculturalmente competentes, os quais, segundo Byram (1997), estão preparados para adquirir a qualquer tempo, espaço e contexto uma ou mais culturas, identidades sociais e, principalmente, são capazes de utilizar recursos a fim de desfrutar da capacidade de descobrir e de se relacionar com pessoas de realidades culturais diferentes da sua.

4.2 Limitações do estudo

Mesmo tendo sido positiva, segundo nossa visão, a atuação dos participantes enquanto aprendizes de línguas em contexto telecolaborativo teletandem, algumas limitações puderam ser evidenciadas.

Ao que se refere à coleta de dados, tivemos rápido acesso às gravações das interações, porém, após o colapso inesperado dos encontros entre Marcelo e Valentina, o acesso aos participantes (por meio de *email*), tornou-se praticamente nulo. Devido a isso, angariar outros dados, além dos referentes às interações, para fim de triangulação, tornou-se tarefa árdua. Porém, o trabalho não foi comprometido pela ausência de outros dados, uma vez que a análise buscou compreender o manejo e a articulação dos componentes linguístico-culturais para a coconstrução da competência intercultural, focando os momentos interativos entre Valentina e Marcelo.

O interagente brasileiro produziu somente três diários de interação, basicamente descritivos, diminuindo as chances, portanto, de mapear reflexões acerca do processo interativo, bem como as impressões sobre o contato intercultural com sua parceira uruguaia. Marcelo, mesmo depois de encerradas as sessões de teletandem, prontificou-se a enviar os outros três diários das últimas três interações, mas isso não se deu. Valentina, por sua vez, não produziu diários de interação, mas proporcionou o acesso às suas anotações pessoais, pelas quais pudemos estabelecer algumas reflexões.

Em relação à construção da competência intercultural dos parceiros, nos foi possível evidenciar os momentos considerados oportunos e profícuos para as discussões interculturais e conseqüente avanço em relação às habilidades linguístico-culturais. Contudo, o número de encontros (06 interações teletandem) nos pareceu insuficiente para afirmar se, de fato, houve a construção da competência intercultural dos parceiros. Por outro lado, podemos afirmar que os participantes aproveitaram todo o potencial do contato cultural entre eles, dando indícios da ocorrência de tal fenômeno.

Para próximas pesquisas que venham a ser realizadas em contexto de ensino e aprendizagem virtual via teletandem e que contemplem a relação língua-cultura durante o processo interativo, poderão ampliar as discussões, buscando verificar a longo prazo se, de fato, há desenvolvimento de competência linguístico-cultural dos participantes que trabalham colaborativamente no intuito de aprender uma língua e vivenciar uma cultura.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3ª. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: _____. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

BELZ, J. A. Social dimensions of telecollaborative language study. In: *Language learning and technology*, vol. 6, n.1, 2002, p. 60-81. Documento on-line <http://ilt.msu.edu/vol6num1/belz>.

BELZ, J. A. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. In: _____. *Language Learning & Technology*. Vol. 7, nº. 2, 2003. p. 68-99.

BELZ, J. A. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In: O'DOWD, R (Org.). *Online Intercultural exchange. Multilingual Matters*, p. 127-166, 2007

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao Teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.); *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010. p.21-45.

BENEDETTI, A. M; RODRIGUES, D. G. Choques linguísticos – culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em Teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.); *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, Campinas: Pontes, 2010. P.89-104.

BENSON, P. Concepto of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, S. L. R. et al. (Orgs.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong. Hong Kong University Press, 1996.

BRAMMERTS, H. International E-mail Tandem Network In: WARSCHAUER, M. (org.) *Virtual Connections*. Manoa: University of Hawai'i Press, 1995.

_____. Language Learning in Tandem Using the Internet In: WARSCHAUER, M. (org.) *Telecollaboration in foreign language learning*. Manoa: University of Hawai'i Press, 1996.

_____. A aprendizagem autônoma de línguas em tandem desenvolvimento de um conceito. Trad. Manuela de Carvalho Simões. In: CHICHORRO, D. A. *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002. p.11-25.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Trad. José Ramón Parrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação 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 “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de letras, 2007, 256p.

COSTA, C. R. M. *Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pelo uso da internet*. 2006. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2006.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglossia : para compreender o fenômeno das fricções linguístico-cultural em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de letras, 2007, p. 23-43.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. P.33-52.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FANJUL, A. P. *Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (Org). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-30.

GARCIA, L. A. M. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf. Acesso em 10 de ago de 2012.

GARCIA, D.N.M. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2010.

GIMENEZ, T. *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: Espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira*. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em 1 set 2008.

GÓMEZ, A. I. P. La escuela como encrucijada de culturas. In: GÓMEZ, A. I. P. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Ediciones Morata, 1999. p. 11-18.

GONZÁLEZ, C. M. Arte y cultura. Universidad del Azuay (Ecuador). Disponível em: <http://www.comunidadandina.org/BDA/docs/EC-CA-0004.pdf>. Acesso em 15 de nov de 2010.

HALL, S. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T. da (Org. e trad.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103 – 133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JIN, L.; CORTAZZI, M. La cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Trad. José Ramón Parrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001. P. 104-125.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. 1.ed. New York: Routledge, 2009.

JURIC, V. H. S. Tic y formación de docentes de lenguas: Nuevas competências y nuevos desafíos. In: *2º foro de lenguas ANEP*. Montevideo: Escuela de Industrias gráficas CETP-ANEP, 2009. p. 77-92.

KAMI, C. M. da C. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. 239 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2011.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. P. 267-302.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Culture in language teaching. In: Brown, K. (Ed.). *Encyclopedia of language and Linguistic*. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006. p. 322-329.

_____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 219-245.

LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. In: K. H. Delille; A. Chichorro (Orgs.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p.27-35

LITTLEWOOD, W. Autonomy: An anatomy of a framework. *System*, v. 24, n.4, p.427-435, 1996.

LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009

_____. Teletandem: ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.); *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, Campinas: Pontes, 2010, p.40-63.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino – aprendizagem de professores em formação*. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

MENDES, C. M. Antiamericanismo e outras crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa um estudo sobre a modalidade Teletandem como provedora de contato intercultural. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, Campinas: Pontes, 2010. P.105-121.

MENDES, E. Perspectivas interculturais no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O, SILVA, K. A. da. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Pontes, 2007, p.119-139.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. P. 69-88.

MEYER, M. Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learner.s. In: BUTJES, D. BYRAN, M. (Org.) *Developing languages and cultures*. 1991

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

OTTO, E. Language learning strategies in tandem. How to learn efficiently. In: LEWIS, T. e WALKER, L. (Eds.) *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p. 45-60, 2003.

PAIVA, V. L. M. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópico*. São Leopoldo, Vol 3, n. 1, p. 05-12, jan/ abr 2005.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

_____. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 219-254. Texto disponível em: <http://www.veramenezes.com/feedback.htm>.

PANICHI, L. *Tandem learning and language awareness*. Materials from the ALA 2002, Tandem Workshop, 2002.

PEREIRA, G. F. *A identidade cultural no processo de aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) no Brasil*. São Paulo: sn, 2005.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org). *Língua(gem) e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.21-46.

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, M. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-87.

_____. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003. 143 p.

REGO, T. C. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis –RJ: Editora Vozes, 2001.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

_____. A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil. 2012. 268f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

SALOMÃO, A. C.; CARVALHO DA SILVA, A. E DANIEL, F. DE G. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Campinas – SP: Pontes Editores, 2009. p.74-92

SANTOS, G.R. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – S.J. do Rio Preto, 2008.

SERCU, L. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencias intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. (Trad. José Ramón Parrondo e Maureen Dolan). Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 254-272.

SILVA, T. T. da. (Org. e trad.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 255-276.

TAVARES DE SOUZA, S. C. T. de. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAUJO, J. C. *Internet & Ensino: novo gênero, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 196-220.

TELLES, J. A. Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Campinas – SP: Pontes Editores, 2009. p. 17-18.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Campinas – SP: Pontes Editores, 2009. p. 43-61.

TELETANDEM NEWS. *Teletandem: transculturalidade a comunicação online em línguas estrangeiras por webcan*. Ano V, Nº 1, Jan./ Abr. 2011. Disponível em: http://www.Teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_V_n_1.pdf. Acesso em 21/02/2012 às 01:01

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Campinas – SP: Pontes Editores, 2009. P. 21-42.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de Teletandem*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Lingüísticos, UNESP, Università Ca'Foscari, Venezia, 2010.

VIEIRA, D. R. *Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Um estudo de caso. São Paulo: 2008, 240f. Tese (Doutorado em Educação) – USP - Faculdade de Educação.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODIN, J. Promover a competência intercultural na aprendizagem tandem. Trad. Vivina de Campos Figueiredo In: CHICHORRO, D. A. *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002. P.62-66.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org. e trad.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WALESKO, A. M. H. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. Curitiba: 2006, 139f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

WELSCH, W. Transculturality – the puzzling form of cultures today. In: _____. *Spaces of Culture: City, Nation, World*, London: Sage, 1999: P. 194-213. Disponível em: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>. Acesso em 23 de jun de 2011.