

LAURA BRAGHINI ZAMPIERI

O olhar de participantes sobre
(inter)cultura(lidade) em contexto de Teletandem:
o visionamento como (trans)formação



LAURA BRAGHINI ZAMPIERI

O olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em
contexto de Teletandem: o visionamento como
(trans)formação

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Cristina Biondo Salomão

Zampieri, Laura Braghini
O olhar de participantes sobre
(inter)cultura(lidade) em contexto de Teletandem: o
visionamento como (trans)formação / Laura Braghini
Zampieri – 2019
148 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Prof^a Dr^a Ana Cristina Biondo Salomão

1. cultura. 2. ensino e aprendizagem de línguas. 3.
teletandem. 4. visionamento. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LAURA BRAGHINI ZAMPIERI

O olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em
contexto de Teletandem: o visionamento como
(trans)formação

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Biondo Salomão

Data da defesa: 23 / 04 / 2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Maisa de Alcântara Zakir

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – *Campus* de Araraquara

Ao Heitor,

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Heitor, que resolveu vir ao mundo no meio dessa jornada e me trouxe luz, energias boas, força para chegar até o fim e realizar meu sonho, iluminando meus dias com seu sorriso.

À minha orientadora, Profª Drª Ana Cristina Biondo Salomão, pelas inúmeras vezes que leu meus textos, pelos comentários iluminadores e por sempre acreditar em mim e na minha capacidade.

À Profª Drª Cibele Rozenfeld e à Profª Drª Maisa Zakir, por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora da qualificação e da defesa e me auxiliarem na elaboração dessa dissertação, ajudando com seus comentários.

Ao meu companheiro de vida, Rodrigo, por apoiar a minha escolha e me incentivar para que eu pudesse realizar meus sonhos e por toda sua generosidade.

Aos meus pais, Ianice e Laércio, por me educarem, me apoiarem e por sempre estarem ao meu lado.

À minha família, por simplesmente sentar à mesa aos domingos, conversar sobre a vida, ouvir sobre os percalços dessa jornada e alegrar meu dia.

À Kelly, Márcia, Valdicea e Valéria, por apoiarem e incentivarem a minha decisão de cursar o mestrado e por enriquecerem a minha experiência profissional a cada dia.

“For good or for bad, we all have biases. We see things in terms of what we know. Education, however, can turn a bias into a perspective that opens the eyes and allows understanding rather than into a blinder that restricts vision and ensures ignorance. Perhaps it is not possible to be fully and absolutely objective, but awareness of the problem can lead us to a kind of practical objectivity.”

Patrikins (1988, p. 16 apud Levy, 2007, p. 106)

RESUMO

Em meados dos anos de 1970, o termo tandem foi primeiramente usado para definir uma modalidade de aprendizagem baseada na interação de falantes de diferentes línguas com o intuito de aprender uma nova língua e ensinar a sua própria (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009). Atualmente, o projeto “Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos” é desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e tem como objetivo a interação de alunos dessa universidade com alunos de universidades estrangeiras através do computador, com respaldo pedagógico e em um ambiente adequado para uma aprendizagem recíproca (TELLES; VASSALLO, 2006). O projeto foi contexto para nosso estudo de caso (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) de natureza qualitativa (ANDRÉ, 1995; DÖRNYEI, 2007; ERICKSON, 1991; LARSEN-FREEMAN, LONG, 1991), que analisou as dimensões culturais presentes nas interações de três participantes de teletandem e os impactos das sessões de visionamento (HENDERSON; HENDERSON; GRANT; HUANG, 2010) para as reflexões sobre (inter)cultura(lidade). A técnica de visionamento – quando os sujeitos de pesquisa assistem e comentam o vídeo da sua interação – pode fornecer ao pesquisador os porquês das decisões, escolhas e julgamentos tomados pelos participantes, pois se parte da perspectiva do próprio sujeito, da sua interpretação e do que ele pensou em certo momento. Os dados da pesquisa foram colhidos no segundo semestre de 2017 e foram analisados com base em um repertório teórico que envolveu questões culturais (DERVIN, 2014; HALL, 2006; LEVY, 2007; LIDDICOAT, 2011; MORAN, 2001). Os resultados de nossa pesquisa evidenciam uma predominância de elementos culturais tangíveis (MORAN, 2001), estereótipos e generalizações. Quanto às sessões de visionamento, elas puderam fornecer aos participantes um momento de reflexão, o qual trouxe, primordialmente, reflexões, julgamentos e possíveis transformações no modo de tratar elementos culturais e expor o seu país e sua cultura. Os resultados da pesquisa podem ser úteis ao projeto Teletandem no que concerne às mediações que envolvam observação/visionamento das interações.

Palavras-chave: cultura, ensino e aprendizagem de línguas, teletandem, visionamento.

ABSTRACT

In the 1970s, the word tandem was first used to define a learning modality based on the interaction of speakers of different languages with the purpose of learning a new language and teaching his/her own language (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009). Currently, the project “Teletandem Brazil: Foreign Languages for all” is being developed at São Paulo State University (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP) and its objective is to open the possibility for students from that university and students from a foreign university to interact using a computer, providing pedagogical support and a suitable environment for mutual learning (TELLES; VASSALLO, 2006). This project was the context for our qualitative case study (ANDRÉ, 1995; DÖRNYEI, 2007; ERICKSON, 1991; LARSEN-FREEMAN, LONG, 1991; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), which analyzed the cultural dimensions in teletandem sessions from three participants and the impacts of stimulated recall sessions (HENDERSON; HENDERSON; GRANT; HUANG, 2010) to their reflections about (inter)cultura(lity). Stimulated recall sessions – when the research subject watches and comments his/her own interaction video – can provide the reasons for some decisions, choices and judgments made by the participant him/herself, due to the fact that they come from the person’s perspective, interpretation and from what he/she thought about/in a certain moment. The data for this research was collected in the second semester of 2017 and analyzed based on theoretical framework about culture (DERVIN, 2014; HALL, 2006; LEVY, 2007; LIDDICOAT, 2011; MORAN, 2001). The results show a predominance of tangible cultural elements (MORAN, 2001), stereotypes and generalizations. As far as the stimulated recall sessions, they were able to provide a moment for reflection for the participants, which brought, primarily, judgments from them about themselves and changes in the way of treating cultural elements and exposing his/her country and culture. The research results could be useful to the Teletandem project when it comes to mediation involving watching (stimulated recall) the interactions.

Keywords: culture, teaching and learning languages, teletandem, stimulated recall.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas sobre cultura no teletandem	31
Quadro 2: Conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo para alcançar a competência intercultural	51
Quadro 3: Representação da orientação intercultural	53
Quadro 4: Desenvolvimento do aprendiz de acordo com a exposição ao elemento cultural	56
Quadro 5: Perfil dos participantes de pesquisa	69
Quadro 6: Instrumentos de coleta de dados e suas finalidades	70
Quadro 7: Procedimentos de coleta de dados com a turma da Universidade 1	71
Quadro 8: Procedimentos de coleta de dados com a turma da Universidade 2	72
Quadro 9: Perguntas da primeira sessão de mediação	74
Quadro 10: Perguntas da segunda, terceira e quarta mediação	75
Quadro 11: Recorrência de elementos culturais nas interações de Lívia, Marta e Marcio	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O iceberg da cultura	46
Figura 2: Processo interacional da pedagogia intercultural	55
Figura 3: Progressão de um aprendizado intercultural	57
Figura 4: Entrada no <i>Moodle</i> onde os interagentes devem escrever seus diários reflexivos	64
Figura 5: Informações sobre o Teletandem na plataforma <i>Moodle</i>	64
Figura 6: Tela inicial do <i>website</i> do Teletandem Araraquara	65
Figura 7: Questionários inicial e final disponíveis na plataforma <i>Moodle</i>	65
Figura 8: Certificados de participação nas sessões de Teletandem disponíveis na plataforma <i>Moodle</i>	66
Figura 9: Processo de seleção dos participantes de pesquisa com a Universidade 1	67
Figura 10: Processo de seleção dos participantes de pesquisa com a Universidade 2	67
Figura 11: Mediação presencial no laboratório de idiomas da Unesp - Araraquara	74
Figura 12: Pergunta do questionário final respondido por Livia	93
Figura 13: Pergunta do questionário final respondido por Marta	101
Figura 14: Pergunta do questionário final respondido por Marcio	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CALLT	<i>Computer Assisted Language Learning and Teaching</i>
CEL	Centro de Ensino de Línguas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
PC	<i>Personal Computer</i>
TTB	O projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TESOL	<i>Teachers of English to Speakers of Other Languages</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO¹

CÓDIGO APRESENTADO NAS TRANSCRIÇÕES	OCORRÊNCIA
Participantes de pesquisa	Foram usados nomes fictícios e criados pela pesquisadora para identificar os participantes de pesquisa e seus parceiros de interação.
Universidade 1 e Universidade 2	Os nomes das universidades foram substituídos por Universidade 1 e Universidade 2.
()	Representa comentários da pesquisadora, majoritariamente de emoções e ações que aconteceram naquele momento da interação. Além de marcar palavras em outras línguas.
<i>itálico</i>	Marca palavras gramaticalmente incorretas, mas que seguem o original. Os deslizes linguísticos foram mantidos para não perder o caráter original do texto.
[inaudível]	Representa momentos em que o áudio da gravação ficou inaudível.
...	Marca prolongações e hesitações.
[...]	Marca um tempo decorrido.
LETRA MAIÚSCULA INICIAL	Marca a inicial do nome de quem falou aquele trecho.

¹As transcrições apresentadas nessa pesquisa foram transcritas de forma original das gravações das sessões de interação de teletandem e do visionamento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivos e perguntas de pesquisa	18
Organização da dissertação	19
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 O ensino e aprendizagem de línguas por meio do teletandem	21
1.1.1 Do papel ao teletandem: o caminho das novas e velhas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas	21
1.1.2 Os princípios do teletandem	25
1.1.3 A mediação no teletandem	28
1.1.4 Pesquisas sobre cultura em contexto de teletandem	30
1.2 A questão da cultura	34
1.2.1 A ideia de cultura, de sujeito e de identidade cultural	34
1.2.2 As dimensões de cultura e o <i>iceberg</i> da cultura	44
1.2.3 A interculturalidade	50
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	59
2.1 Natureza da pesquisa	60
2.2 Contexto da pesquisa	62
2.3 Descrição dos participantes de pesquisa	68
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	70
2.5 O visionamento	75
2.6 Procedimentos de análise dos dados	77
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	79
3.1 Análise dos dados da participante 1	80
3.1.1 Análise dos elementos culturais da participante 1	81
3.1.2 Análise da sessão de visionamento com a participante 1	91
3.2 Análise dos dados da participante 2	95
3.2.1 Análise dos elementos culturais da participante 2	96
3.2.2 Análise da sessão de visionamento com a participante 2	102

3.3 Análise dos dados do participante 3	105
3.3.1 Análise dos elementos culturais do participante 3	106
3.3.2 Análise da sessão de visionamento com o participante 3	112
3.4 O olhar dos participantes de teletandem sobre a (inter)cultura(lidade)	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	127
Apêndice 1: Questionário inicial	128
Apêndice 2: Questionário final	130
Apêndice 3: Perguntas elaboradas para as sessões de visionamento	131
Apêndice 4: Quadro para a seleção de dados a transcrever	134
Apêndice 5: Tradução do excerto 7	136
Apêndice 6: Tradução do excerto 22	137
Apêndice 7: Tradução do excerto 23	138
Apêndice 8: Tradução do excerto 29	139
Apêndice 9: Tradução do excerto 30	140
Apêndice 10: Tradução do excerto 31	141
Apêndice 11: Tradução do excerto 32	142
Apêndice 12: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
ANEXOS	145
Anexo 1: Lista de temas para discussão nas interações de Teletandem	146

INTRODUÇÃO

Durante sua história e evolução, o homem sempre esteve ligado às ferramentas, consequentemente, à medida que novas surgiam, ele precisou se adaptar a elas. Segundo Leffa (2006), podemos comparar o uso de livros no fim do século XV com o uso de computadores no início do século XXI, pois em ambos os casos, enquanto a tecnologia difundia-se na sociedade, o seu domínio tornava-se cada vez maior por parte da sociedade. Não obstante, o sistema educacional também teve que se adequar ao surgimento de velhas e novas tecnologias, desde o papel até o computador. Quando consideramos o ensino e aprendizagem de línguas, essas ferramentas perpassaram o uso de livros (gramáticas da língua, primeiramente), do fonógrafo, do gramofone, da fita magnética, de filmes, da gravação da fala, do rádio, do cinema, da televisão e, por fim, do computador e da Internet (PAIVA, 2015).

Diante do parâmetro educacional do século XXI descrito por Paiva (2015), pesquisas que abordavam o ensino/aprendizagem e a tecnologia computacional cresceram consideravelmente. O uso de novas e velhas tecnologias acompanharam o desenvolvimento de metodologias e modalidades de ensino e aprendizagem de línguas. E juntamente ao uso de uma nova ferramenta, vem a adaptação a ela. Pesquisas ajudam a promover um conhecimento maior dessa tecnologia para que ela seja inserida e normalizada (ou não) na sociedade.

Segundo Leffa (2006), uma das tendências em estudos que envolvem CALL (*Computer Assisted Language Learning*) é a pesquisa mais aprofundada de contextos que envolvem o computador, o ser humano e o ensino e aprendizagem. O nosso estudo de caso qualitativo analisou a (inter)cultura(lidade) presente no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira envolvendo CALL. Para isso, tivemos como contexto de estudo o projeto “Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos”, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no *campus* de Araraquara. O projeto faz a ponte entre estudantes falantes de português, que pretendem aprender uma língua estrangeira, com estudantes de outros países, que desejam aprender o português, utilizando o computador, a Internet e ferramentas de áudio e vídeo.

Esse projeto, por meio de uma parceria feita pela Unesp, tem como objetivo o desenvolvimento de línguas a partir da interação e colaboração entre participantes brasileiros e pessoas de universidades no exterior que utilizam o computador (mais especificadamente o *Skype*²) para interagirem. O Teletandem foi idealizado em decorrência de dificuldades

² *Skype* é um *software* para computadores que permite fazer chamadas de vídeo e de áudio via Internet. Através desse aplicativo, pessoas de qualquer parte do mundo podem se comunicar gratuitamente.

geográficas que isolavam o Brasil da comunidade internacional e, conseqüentemente, tornava difícil para alunos de línguas estrangeiras terem contato com a língua que estavam aprendendo. O Teletandem tem como base a aprendizagem colaborativa em *tandem*, que envolve falantes de diferentes línguas interagindo de forma colaborativa e recíproca com o objetivo de ensinar e aprender uma nova língua (TELLES; VASSALLO, 2006).

Dessa forma, segundo Telles (2009), o *tandem* consiste em:

[...] um contexto de aprendizagem que: oferece oportunidades tanto de socialização como de individuação; está fundamentado na autonomia; esta entendida como uma responsabilidade ao se tomar as próprias decisões, não em isolamento, mas “com” ou “em relação ao” outro (o parceiro do tandem); implica em compartilhar e alternar os papéis de quem retém o poder do conhecimento; e desafia a posição do professor durante o processo de aprendizagem – uma posição que requer atitudes alternativas da parte do professor em relação a aconselhamento (p. 10-11).

A aprendizagem através de *tandem* usa duas línguas distintas como base e tem três princípios. O primeiro é o da autonomia, “[...] a capacidade ou prontidão para analisar as suas [dos participantes] necessidades, traçar seus próprios objetivos e as estratégias e métodos para alcançá-los” (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009, p. 80). O segundo princípio é o da igualdade (outro termo usado para definir esse princípio é o *uso separado das línguas*), a partir do qual as duas línguas serão usadas igualmente. Segundo Vassallo e Telles (2006), as sessões de tandem têm duas partes, elas podem ser seguidas cronologicamente ou feitas em dias diferentes, porém os interagentes devem se dedicar a somente uma língua em cada parte.

Por fim, o terceiro princípio é o da reciprocidade, ou seja, os interagentes auxiliam-se de forma recíproca, dando e recebendo ajuda. Dessa forma, Salomão, Silva e Daniel (2009, p. 90) afirmam que “deve haver uma relação colaborativa entre o par, na qual ambos, concomitantemente, sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem e, igualmente, responsáveis pela aprendizagem de seu parceiro.”

Sendo assim, o conceito de tandem reside em sessões regulares face-a-face de colaboração bilíngue que objetivam o aprendizado didático. O conceito de teletandem pauta-se neste de tandem, porém as interações face-a-face acontecem com o auxílio de alguma ferramenta de vídeo computacional (TELLES; VASSALLO, 2006, VASSALLO; TELLES, 2006).

A partir da (inter-)relação entre aprendizagem, cultura, tandem e teletandem, analisamos a presença de elementos culturais nas interações de teletandem. Além de analisar os impactos de sessões de visionamento para reflexões sobre (inter)cultura(lidade). O

visionamento é uma técnica de coleta de dados que se fundamenta nos participantes assistindo a própria interação juntamente com o pesquisador, que incita questionamentos sobre alguns momentos específicos da gravação. Henderson, Henderson, Grant e Huang (2010) utilizaram-se dessa técnica em sua pesquisa e argumentam que o visionamento auxilia o pesquisador a obter dados sobre o pensamento dos participantes de pesquisa e entender alguns porquês. Ademais, essa técnica fornece a perspectiva do participante.

Com base em um levantamento nosso feito sobre pesquisas em teletandem a partir de 2012 (envolvendo artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado), observamos que nenhum trabalho analisou a visão do participante de pesquisa utilizando a técnica de visionamento, mas apenas teceram suas análises acerca da visão do pesquisador.

Ademais, o estudo cronológico do recorte de pesquisas de 2008 até 2011 sobre o teletandem e episódios que envolvem cultura de Telles, Zakir e Funo (2015) apontou para uma grande possibilidade de pesquisas relacionadas à cultura em um contexto de teletandem. Além disso, ele trouxe à tona o fato de esse contexto ser propício a estudos sobre questões culturais.³

A possibilidade de estudos relacionando cultura no contexto de teletandem se deve ao fato de que cultura e língua estão, ao nosso ver, intrinsecamente ligadas. Acreditamos ser impossível separar esses dois fatores e, segundo Dourado e Poshar (2010, p. 34), “a indissociabilidade entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo globalizado, no qual urge uma educação intercultural, em que cultura e língua caminhem lado a lado como fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada no planeta.”

A partir dessas considerações, objetivamos refletir, juntamente com o interagente, sobre o tratamento dado à (inter)cultura(lidade), desenvolver diretrizes que possam auxiliar na mediação, trabalhar com a técnica de visionamento e também abrir portas para novos estudos nesse mesmo ramo.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Objetivo geral

O objetivo geral dessa pesquisa é observar e analisar o tratamento dado à (inter)cultura(lidade) pelos participantes nas sessões de teletandem e o impacto das sessões de

³ Ambos estudos estão mais detalhadamente descritos na seção 1.1.4 Pesquisas sobre cultura em contexto de teletandem.

visionamento (HENDERSON; HENDERSON; GRANT; HUANG, 2010) para as reflexões sobre esse tema.

Objetivos específicos

1) Observar e analisar quais são os elementos culturais presentes nas interações de teletandem e como eles são tratados pelos participantes;

2) Observar e analisar os impactos da sessão de visionamento para as reflexões sobre (inter)cultura(lidade).

Assim, colocam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais são os elementos culturais presentes nas interações de teletandem? Como eles são tratados pelos participantes?

2) Como ocorrem as reflexões sobre (inter)cultura(lidade) dos participantes de teletandem em sessões de visionamento?

Organização da dissertação

Essa dissertação de mestrado está organizada em três capítulos, apresentados após essa introdução e os elementos pré-textuais. A Introdução apresentou uma contextualização da nossa pesquisa e a justificativa para a elaboração do trabalho, além de trazer os nossos objetivos e as perguntas que guiaram a elaboração da fundamentação teórica, metodologia e análise de dados.

O Capítulo 1 trata da fundamentação teórica, incluindo considerações acerca do ensino e aprendizagem de línguas através do teletandem e da questão da cultura. O segundo capítulo aborda a metodologia de pesquisa, envolvendo a natureza e o contexto de pesquisa, uma descrição dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, algumas considerações sobre a técnica do visionamento e os procedimentos de análise dos dados. No Capítulo 3, trazemos a análise dos dados da pesquisa. Esse último capítulo é apresentado por participante de pesquisa e cada seção relacionada a um participante contém dois momentos: um sobre os elementos culturais mencionados na interação de teletandem e outro com a reflexão surgida nas sessões de visionamento. Ao fim da apresentação dos três participantes, temos uma análise geral dos dados anteriormente apresentados e as considerações finais. Após esse terceiro capítulo, expomos os elementos pós-textuais.

CAPÍTULO 1:
FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA

Nosso referencial teórico trata primeiramente de pesquisas relacionadas a novas e velhas tecnologias e CALL. Em seguida, traçamos algumas considerações feitas acerca dos conceitos que subjazem a aprendizagem colaborativa no teletandem. E, por fim, abordamos pesquisas sobre a relação entre cultura e língua no ensino e aprendizagem de línguas e interculturalidade.

1.1 O ensino e aprendizagem de línguas por meio do teletandem

1.1.1 Do papel ao teletandem: o caminho das novas e velhas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas

Desde o uso do papel até a inserção de computadores na sala de aula, o ensino e aprendizagem de línguas passou, e ainda passa, por grandes mudanças à medida que as ferramentas educacionais evoluem. Podemos dizer que o aprendizado está intrinsecamente ligado às velhas e novas tecnologias da mesma forma que o homem é um ser ligado às ferramentas desde sua origem. A partir disso, o sistema educacional precisou adaptar-se ao uso de velhas e novas tecnologias ao passo que estas surgiam e estavam intimamente inseridas no dia-a-dia da população (PAIVA, 2015).

Segundo Paiva (2015), a tecnologia da escrita passou pelo volumem (papiro) e depois pelo códex, um livro com páginas dobradas, que trouxe conforto e tinha a vantagem de possuir margens, nas quais as pessoas poderiam fazer anotações, aproximando o texto do leitor. Além disso, tinham um índice e paginação, o que facilitava a leitura. Por volta de 1430, grandes mudanças acontecem com a invenção da imprensa por Gutemberg, por exemplo, um aumento no preço do códex e a imposição da censura do estado e da igreja.

Burke (2002) comenta o fato de que a invenção de Gutemberg trouxe efeitos positivos e negativos. Segundo o autor, o primeiro efeito negativo caracteriza-se pelo fato de copistas, contadores de histórias e papeleiros reclamarem da criação da imprensa, pois ela os privaria do seu meio de vida. O segundo refere-se aos membros da igreja, que temiam o desenvolvimento da imprensa, pois isso estimularia a população a estudar textos religiosos e não acatar ao que dissessem. Na Suécia, por exemplo, promoveu-se a alfabetização para a leitura da bíblia, entretanto, o que aconteceu foi que as pessoas não restringiam a leitura somente a esse livro. O terceiro está no fato de que governantes enfrentaram um problema parecido ao da Igreja, pois não queriam estimular a leitura e a consequente liberdade de julgamento da população. Uma quarta questão foi a multiplicação dos livros, o que gerou

problemas para os bibliotecários, pois as bibliotecas que deveriam ser construídas para abrigar tantos livros precisavam de financiamento.

Apesar dos efeitos negativos, a criação da imprensa ampliou o acesso ao conhecimento ao passo que os diferentes tipos de livros chegavam mais facilmente à população. De acordo com Paiva (2015), no ensino e aprendizagem de línguas, os primeiros livros foram as gramáticas, que ficavam com o professor. Em 1578, a gramática do hebraico foi criada pelo Cardeal Bellarmine e possibilitou ao aluno estudar em casa sem o professor. Nessa época, pensava-se que aprender uma língua era aprender sua sintaxe. Em 1658, Comenius cria um livro com um vocabulário ilustrado, chamado de *Orbis Sensualium*. Ele pensava que as experiências sensoriais, como a visão, ajudavam na memorização das palavras, à medida que nessa época o aprendizado dava-se pela memorização.

Diante disso, podemos perceber que os livros que eram produzidos e voltados para o ensino e aprendizagem de línguas caminhavam junto ao tipo de abordagem de ensino que prevalecia em determinada época. Assim, o uso de gramáticas moldou uma abordagem voltada para o estruturalismo da língua, no qual o que prevalecia era o ensino de estruturas gramaticais fixas.

Não somente o livro, mas também outras tecnologias utilizadas em sala de aula caminham ao lado dos métodos e abordagens que surgiram durante os anos. Paiva (2015) faz menção às tecnologias de áudio e vídeo, pois quando elas surgiram, os professores se sentiram ameaçados. Porém, o fonógrafo, o gramofone e a fita magnética voltaram o ensino para a linguagem falada, mas sem abandonar a sintaxe, pois o objetivo era a imitação e a repetição de frases prontas. Dessa forma, podemos perceber que o surgimento do método audiolingual tem ligação com o uso dessas tecnologias de áudio.

Em 1930, segundo Paiva (2015), Walt Disney cria os *cartoons* e a partir disso, pequenos filmes começam a ser utilizados no ensino de línguas – o que trouxe um contato com uma língua mais natural e real. Em 1940, surge a gravação e avaliação da fala e, em 1950, os primeiros laboratórios de gravação surgem, mas acabam decaindo algum tempo depois por causa da difícil estrutura e também pelo surgimento do método comunicativo, que propiciava a interação em pares ou grupos.

A autora também remete ao fato de que o rádio também teve impacto na educação a distância e em estudos autônomos. Em 1943, a BBC lançou cursos de inglês em trinta línguas. Em contrapartida, cursos pela televisão não foram muito bem recebidos pelo público aprendiz. Através do cinema, do rádio e da televisão houve uma maior socialização do ensino de línguas, principalmente um ensino mais informal. Um dos principais fatores para isso

acontecer foi que o livro com o som e com a imagem melhoraram a mediação entre os aprendizes e a língua, tornando-a menos artificial.

Outra ferramenta que teve grande importância no ensino e aprendizagem de línguas foi o computador. Ele surgiu nos Estados Unidos e, da mesma forma que o livro, foi difundindo com o passar dos anos. Segundo Levy (1997), citado por Paiva (2015), o projeto PLATO, que aconteceu em 1970, usou o computador como mediação para o ensino e aprendizagem. Essa mediação acontecia por meio de exercícios de gramática e vocabulário com um *feedback* automático. Em 1980, esse sistema passou a permitir a integração das pessoas. Nesse mesmo ano, no Brasil, os PCs (*Personal Computer*) começaram a surgir. Criaram-se algumas ferramentas de modificação de texto que auxiliavam no ensino e aprendizagem de línguas, como *Storyboard* e *Adam and Eve*, porém elas ainda eram pautadas somente na gramática e no vocabulário, mesmo com a abordagem comunicativa já em vigor.

Paiva (2015) argumenta que em 1991, no Brasil, criou-se a Rede Nacional de Pesquisa (RNP) pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), através da qual foi possível uma interligação entre as universidades. Mas foi só em 1997, com a WWW (*World Wide Web*), que se pode ter uma integração não artificial e voltada para promover a comunicação por meio de e-mails, fóruns e listas de discussões. O usuário torna-se consumidor e produtor de conteúdo com a Web 2.0, com ferramentas como *Orkut*, blogs e vídeos no *YouTube*.

A partir dessa evolução das tecnologias utilizadas nas salas de aula de línguas, o uso de computadores nesses ambientes foi se tornando cada vez mais intenso. Leffa (2006) argumenta que:

A evolução do homem é caracterizada pelo desenvolvimento de instrumentos cada vez mais sofisticados. Na medida em que esses instrumentos são difundidos na sociedade, seu domínio torna-se necessário por um segmento cada vez maior da população, como foi, por exemplo, o caso do livro, no fim do século XV, e como certamente é o caso do computador, neste início do século XXI (p. 12).

A nova demanda, que englobou o sistema educacional e ferramentas computacionais, trouxe a tona a necessidade de uma discussão teórica dos diferentes tipos de CALL. Leffa (2006) foi um dos teóricos que discutiram sobre essas diferenças usando a proposta de Warshauer e Healey (1998) e também a de Higgins (1984). Leffa (2006) destaca três etapas: (1) o CALL behaviorista, (2) o CALL comunicativo e (3) o CALL integrativo.

O primeiro é o CALL behaviorista, no qual o computador era usado no ensino de línguas estrangeiras para exercícios de gramática, *drillings* e tradução. Ele era essencialmente estruturalista e promovia a criação de novos automatismos. Isso aconteceu principalmente

porque o uso de computadores nessa época era ainda muito limitado. Enquanto isso, o CALL comunicativo previa a reconstrução textual, jogos didáticos, simulações gráficas e produção textual. Já o CALL integrativo, com o uso de CD-Roms, trabalhava com as quatro habilidades e o uso da Internet fornecendo aos aprendizes uma troca de experiências.

Leffa (2006) afirma que com essa evolução, o computador torna-se versátil, no sentido de que podemos escolher quando o seguimos, o que ele chama de *magister* ou podemos conduzi-lo, chamado de *pedagogue*. A tendência do CALL é que podemos escolher entre essas duas classificações pois o computador é um instrumento e por isso deve ser controlado pelo usuário.

O autor também apresenta algumas tendências no meio de CALL. Uma delas é a mescla entre autor e leitor por conta do uso variável e inconstante dos textos nos computadores, ambiente nos quais as pessoas podem produzir e publicar textos a qualquer momento e muitas vezes desprovidos de fonte ou referência. Outra seria o caráter multimidiático do texto, com imagens, sons e animações e, ainda, o crescimento do coletivo em detrimento do individual, graças ao conhecimento em rede e estudos sobre a ação humana, não somente do computador e do alunos, mas também do *background*.

Bax (2003) também apresenta uma classificação para CALL, a qual pauta-se em abordagens. Segundo o autor, a primeira abordagem é chamada de CALL restritivo. O nome refere-se à teoria de base e também ao software e é mais flexível e adequado. A segunda é CALL aberto, por ser aberto em várias dimensões: feedback, software e papel do professor. A terceira é CALL integrado e representa o que temos que ir em busca.

O projeto “Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos” é um exemplo de ensino e aprendizagem através de CALL, pois envolve o ensino e aprendizagem de línguas com a ferramenta computacional. Esse projeto – desenvolvido na Unesp, nos *campi* de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto – tem mostrado ser uma efetiva modalidade de ensino de aprendizagem de línguas através do computador.

De acordo com Zakir (2017), o teletandem representou um avanço no uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas à medida que utiliza(va) recursos de vídeo, áudio e texto de forma síncrona. A autora ressalta que o contexto de teletandem “tem sido pesquisado e tem se transformado significativamente à proporção que novas parcerias institucionais se formam e novos estudos em áreas afins aos estudos da linguagem e à formação de professores se desenvolvem” (ZAKIR, 2017, p. 2978).

Por fim, podemos considerar o teletandem como um tipo de CALL ao passo que o aprendizado gira em torno do computador. Pautando-nos em Leffa (2006), o teletandem

poderia ser inserido no CALL integrativo, pois trabalha com as quatro habilidades utilizando a Internet e promovendo a troca de experiência entre os participantes. Já se seguirmos a classificação de Bax (2003), o teletandem estaria incluso em um CALL aberto, pois faz uso de uma interação pelo computador e há a possibilidade de *feedback* pela mediação (no Moodle ou presencial, como ocorre na unidade de Araraquara).

Concluindo, o teletandem uniu o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a utilização de computadores na sala de aula, com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, promovendo uma maior integração entre tecnologia e a sala de aula. Sendo assim, um dos resultados da evolução no uso de velhas e novas tecnologias no sistema educacional foi a criação do teletandem. Na próxima seção, trabalhamos mais profundamente as questões voltadas ao teletandem (e, intrinsecamente, ao tandem) no contexto educacional.

1.1.2 Os princípios do teletandem

Segundo Vassallo e Telles (2006), o termo *tandem* surgiu em meados dos anos 70, na Espanha, com o intuito de caracterizar um método que unia falantes nativos de línguas diferentes para aprender e ensinar suas línguas de forma colaborativa e autônoma. Propostas parecidas já haviam sido feitas por volta dos anos 60 na Alemanha, mas só nos anos 70 a modalidade ganhou as características que tem atualmente. Nos anos 80, pesquisas em *tandem* começam a surgir e ganhar evidência e, na década de 90, grande parte da literatura que definia os princípios e formas de *tandem* surgiu, principalmente com a criação da *International Tandem Network*, uma rede internacional que promove o *tandem*.

Vassallo e Telles (2006) descrevem os princípios do ensino e aprendizagem em *tandem* com foco no *tandem face-a-face* e no *e-tandem*. Em um artigo publicado posteriormente, os autores apresentam mais uma possibilidade dessa modalidade em CALLT (*Computer Assisted Language Learning and Teaching*), o *teletandem*, que caracteriza-se pelo *tandem* através de ferramentas virtuais. Inicialmente, quando o projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” surgiu, utilizavam-se ferramentas como o *Windows Live Messenger*. Agora, com o desenvolvimento de *softwares* e aplicativos de áudio e vídeo virtuais, utiliza-se o *Skype*, em sua maioria.

O projeto Teletandem Brasil surgiu em decorrência da dificuldade de interações *in-tandem* no *campus* de Assis da Unesp, devido à localização geográfica da cidade. Dessa forma, de acordo com Telles e Vassallo (2006), fez-se necessária a utilização de ferramentas

virtuais para que os alunos pudessem ter contato com estrangeiros e pudessem desenvolver o aprendizado em uma segunda língua. Os autores acreditavam que:

O *Teletandem* lembrava uma interação face-a-face similar que desenvolvemos anteriormente juntos. Além disso, ele compensava pelas limitações econômicas e geográficas impostas pela situação de duas pessoas morando longe uma da outra ou em países diferentes e que queriam entrar em contato com línguas estrangeiras e culturas. O custo das interações áudio-visuais e síncronas através do *Windows Live Messenger* também parecia bem baixo e nós acreditávamos que isso poderia ser considerado pelas restrições dos alunos da universidade (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 192).⁴

Sendo assim, o teletandem foi consagrado com uma nova modalidade de ensino e aprendizagem de línguas que tem seus princípios baseados no *tandem*. Os três princípios básicos de ensino em *tandem*, conforme já antecipamos na introdução deste trabalho, os quais delimitam qualquer estudo que envolva *tandem*, são: a igualdade, a reciprocidade, e a autonomia. De acordo com Vassallo e Telles (2006), o primeiro princípio do *tandem* é o da igualdade, ou seja, as línguas não devem ser misturadas. Ao separar as línguas, os participantes são encorajados a falar a língua alvo desejada, promovendo o comprometimento e o envolvimento deles na aprendizagem.

O segundo princípio do *tandem* é o da reciprocidade, o qual está baseado em ensinar e aprender de forma mútua e recíproca. Em um contexto de *tandem*, os participantes fazem o papel do aluno e do professor, por isso, deve haver uma troca durante as sessões por parte deles. Aqui, Vassallo e Telles (2006) mencionam que a divisão da sessão em partes, nas quais usa-se uma língua em cada uma delas, é de extrema relevância, pois faz com que o princípio da reciprocidade se mantenha e ambos os participantes se beneficiem com a interação. Os autores ressaltam a importância de se gastar a mesma quantidade de tempo em cada língua para que o ensino e a aprendizagem das línguas se tornem efetivamente recíprocos.

Vassallo e Telles (2006) destacam que outro fator significativo desse princípio é que a partir do momento em que há reciprocidade, há um possível aumento da autoestima dos interagentes, pois ambos se encontram no mesmo patamar. Desse modo, a troca linguística e cultural é, provavelmente, mais eficaz.

⁴ Tradução nossa de: “We believed that *Teletandem* resembled the face-to-face interaction similar to the one we had previously developed together. Besides, it might make up for the economical and geographical limitations imposed by the situation of two people living either away from each other or in different countries and who wanted to get in touch with foreign languages and cultures. The cost of online synchronous and audio-visual interaction through the *Windows Live Messenger* also seemed quite low and we believed it could also account for income restrictions of university students” (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 192).

O terceiro princípio é o da autonomia, em que o *tandem* prevê que os participantes sejam livres para decidir o que, quando, onde e como estudar (VASSALLO; TELLES, 2006). Diversos autores discutiram sobre o princípio da autonomia no ensino e aprendizagem de línguas em *tandem* e, em linhas gerais, ele baseia-se em dar ao indivíduo a capacidade de se formar como um aprendiz agente, ou seja, responsável pelo seu próprio aprendizado. Littlewood (1996 *apud* SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009) descreve a autonomia como (1) para a comunicação, quando o indivíduo tem a capacidade de usar a língua para se comunicar, adequando-se às situações; (2) para a aprendizagem, quando se sabe usar estratégias para aprender algo sobre a língua, seja dentro de uma sala de aula ou fora dela e (3) para si, quando a pessoa sabe criar contextos pessoais de aprendizagem. Portanto, percebemos que, segundo o autor, a autonomia envolve não somente o indivíduo, mas também o social. Se a aprendizagem envolver esses três componentes, ela fará com que o estudante seja capaz de tomar suas próprias decisões para com seu aprendizado, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento como indivíduo.

Vassallo e Telles (2006) discutem que a autonomia, quando focada no individual, serve para a aprendizagem de uma língua; já quando o foco está no social, a aprendizagem gira em torno do desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, uma pessoa que está sob o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, ao mesmo tempo, deveria ter autonomia para aprender essa nova língua e desenvolver uma autonomia a ponto de ser um agente capaz de aprender sozinho para que futuramente se torne um aprendiz eficaz, ou seja, uma pessoa que saiba aprender a aprender.

Quando ligada ao social, a autonomia auxilia o estudante não somente em um contexto de sala de aula, mas fora dele. Em um mundo globalizado, no qual diversos métodos de ensino são apresentados a nós todos os dias, é essencial ser capaz de distinguir qual é o mais adequado ao seu tipo de aprendizado. Em sessões de *tandem*, os alunos são muitas vezes livres para escolher o seu próprio método de ensino/aprendizagem, por isso, a habilidade de ser uma agente capaz de tomar decisões sobre o estudo é de extrema importância.

Salomão, Silva e Daniel (2009) ressaltam que “[...] a autonomia é um elemento pré-requisito para o ambiente de aprendizagem em *tandem*, o qual viabiliza, para o aprendiz, a possibilidade de aprender sem as ‘pressões institucionais’ sob as quais, muitas vezes, ele já está acostumado a desenvolver sua experiência discente” (p. 81). Assim, dizer que um aprendiz em *tandem* é autônomo é falar que ele é independente, sabe tomar decisões, estabelecer seus objetivos e gerir o seu próprio processo de aprendizagem, é dizer que ele é um ser reflexivo e pensante, capaz de olhar para a sessão, avaliá-la e avaliá-la.

Além das características descritas anteriormente, faz-se necessário mencionar a colaboração, com foco no processo de aprendizado, que está intimamente ligada com o princípio da autonomia e o da reciprocidade. Em um contexto de *tandem* é impossível ver a autonomia sem o outro, os interagentes trabalham de forma colaborativa, ajudando e sendo ajudados, e durante esse processo eles agem como seres autônomos. Essa colaboração caminha juntamente com outro princípio, o do uso de duas línguas de forma igualitária.

Em um contexto de *tandem*, o princípio da autonomia está em torno do indivíduo e também do social, ele corrobora que os participantes devem ser capazes de estabelecer seus próprios objetivos perante as sessões, decidindo o caminho do próprio aprendizado. A partir do momento em que eles fazem isso, eles estarão se desenvolvendo como indivíduos, sabendo aprender a aprender. Já o princípio da separação de línguas certifica a igualdade de uso das duas línguas a partir do gasto da mesma quantidade de tempo com cada língua, enquanto o princípio da reciprocidade pauta-se no compromisso e responsabilidade por parte dos interagentes para que haja um aprendizado eficaz. Todos esses princípios estão ligados com a colaboração, assim, precisando haver cooperação para que haja aprendizado.

Em síntese, teletandem é conhecido como uma modalidade de ensino e aprendizagem de línguas baseada nos princípios de igualdade, reciprocidade e autonomia do *tandem*. Entretanto, a diferenciação entre teletandem e tandem encontra-se no fato de que o primeiro faz uso de ferramentas virtuais para as sessões face-a-face, enquanto o segundo ocorre presencialmente, preferencialmente (TELLES; VASSALLO, 2006). Além do uso de ferramentas virtuais, o teletandem utiliza-se da mediação para atingir uma aprendizagem eficaz e não se tornar uma simples conversa entre pessoas falantes de línguas diferentes. A seguir, abordaremos mais profundamente o conceito de mediação no teletandem.

1.1.3 A mediação no teletandem

O teletandem, modalidade de ensino e aprendizagem de línguas, engloba os princípios de igualdade, reciprocidade e autonomia do *tandem*. Além dessa fundamentação, o teletandem faz uso de diferentes tipos de mediação para atingir seus objetivos e tornar o aprendizado mais efetivo. Andreu-Funo (2015) define brevemente a mediação em contexto de teletandem como encontros presenciais ou virtuais, em grupos ou individuais entre o participante de teletandem e um mediador.

De acordo com Andreu-Funo (2015), o conceito de mediação envolve as ideias de Vygotsky (1984) quanto à zona de desenvolvimento proximal. Esse espaço comporta um

primeiro nível, que se caracteriza pela realização de tarefas de modo independente, e um segundo nível, o qual pauta-se nas funções potenciais que o aluno pode desempenhar. Nesse segundo nível faz-se importante a ajuda de uma outra pessoa especialista e que dê suporte ao aprendiz. Sendo assim, a mediação seria a ajuda que esse parceiro especialista fornece durante o percurso do aluno de um nível a outro.

Além disso, segundo Andreu-Funo (2015), o conceito de mediação também tem relação com a ideia de *scaffolding* (a construção de andaimes para auxílio) e com a perspectiva sociocultural, a qual preza pela construção de conhecimento através da interação social entre um par mais competente e um menos competente.

Salomão e Evangelista (2019) abordam considerações acerca da mediação no projeto Teletandem. As autoras enfatizam a importância da mediação como uma parte essencial da aprendizagem por meio do teletandem pois ela torna as sessões de teletandem um exercício de autonomia e reflexão sobre a prática, e não meramente uma conversa.

Segundo as autoras, a mediação pode acontecer de três formas: individual, em grupo ou por meio de diários reflexivos. O primeiro tipo pressupõe um mediador para cada par de participantes de teletandem, que foque no desenvolvimento da reflexão, não sendo autoritário e criando uma atmosfera que promova a confiança e a negociação, dependendo da necessidade de cada caso. Nesse sentido, o mediador tem a função de interagir com os participantes fornecendo ajuda quando necessário.

Grande parte dos trabalhos que reportaram a mediação em grupo, de acordo com Salomão e Evangelista (2019), apontaram que ela acontecia depois de uma sessão de teletandem no laboratório e pretendia monitorar o desenvolvimento dessas sessões, aplicando intervenções quando necessário. Andreu-Funo (2015) indica que, quando as interações acontecem em um laboratório credenciado para a prática de teletandem, o mediador tem a possibilidade de observar as interações e isso pode suscitar questionamentos pertinentes aos interagentes.

Finalmente, o terceiro tipo de mediação é em formato de diários reflexivos. Na Unesp de Araraquara, São Paulo, esses diários são inseridos na plataforma *Moodle* pelos participantes do teletandem após cada interação. Um mediador, então, escreve um *feedback* para o interagente com base no que leu em seu diário reflexivo. Com base em Salomão e Evangelista (2019), esse tipo de mediação pode funcionar como um artefato mediador do aprendizado, pois há uma conversa entre o participante e o mediador, que tenta suscitar uma reflexão por parte do interagente através de questionamento e comentários.

No que concerne o papel dos mediadores, Andreu-Funo (2015) ressalta a importância dessas pessoas mais proficientes em determinada língua, sendo esse trabalho amplo e complexo, pois os mediadores, dependendo do contexto, podem registrar diários reflexivos, questionar, compartilhar experiências, fazer pesquisa, transcrever as sessões de mediação da qual participaram e problematizar momentos dessas sessões com os interagentes e, com isso, são fundamentais na formação dos interagentes.

O contexto de nossa pesquisa envolveu a mediação em grupo, que foi gravada em áudio e vídeo, com o intuito de promover conversas que evidenciassem os momentos em que elementos culturais⁵ foram tratados durante as sessões de teletandem. Além disso, as mediações buscavam instigar discussões sobre esses elementos e as concepções dos participantes. Na seção de metodologia, tratamos mais detalhadamente das mediações que ocorreram em nossa pesquisa e no nosso contexto de coleta de dados.

1.1.4 Pesquisas sobre cultura em contexto de teletandem

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, fez-se necessário um estudo sobre outras pesquisas que relacionaram cultura com teletandem. Diante dessa necessidade, nos deparamos com o estudo cronológico de Telles, Zakir e Funo (2015) sobre o teletandem e episódios que envolvem cultura, que apontou para uma grande possibilidade de pesquisas relacionadas à cultura em um contexto de teletandem.

Os autores apresentam uma linha cronológica das primeiras teses de doutorado que envolveram o teletandem e questões culturais. Eles analisaram um recorte de pesquisas de 2008 até 2011 (KANELOYA, 2008; CAVALARI, 2009; VASSALLO, 2010; GARCIA, 2010; FURTOSO, 2011; TELLES, 2011; LUVIZARI-MURAD, 2011) apresentando seus principais objetivos e como a pesquisa relacionou-se com cultura. A seguir, apresentamos um quadro com o nome e ano do autor(a), o tipo de pesquisa que ele/ela realizou e o título da pesquisa analisada. As considerações sobre as pesquisas de Kaneoya (2008) até Luvizari-Murad (2011) foram retiradas do estudo cronológico de Telles, Zakir e Funo (2015), enquanto as considerações sobre as pesquisas a partir de 2012 fazem parte de um estudo próprio feito pela pesquisadora para essa dissertação de mestrado com fonte nas publicações do *website* do Teletandem Brasil (<http://www.teletandembrasil.org>).

⁵ No item 1.2 trabalhamos mais profundamente sobre o que são elementos culturais e o que consideramos como elementos culturais em nossa pesquisa.

Quadro 1: Pesquisas sobre cultura no teletandem

Autor (ano)	Tipo de pesquisa	Título da pesquisa
KANEOYA (2008)	tese de doutorado	A formação inicial de professores de línguas para o teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional
CAVALARI (2009)	tese de doutorado	A autoavaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat
VASSALLO (2010)	tese de doutorado	Relações de poder em parcerias de teletandem
GARCIA (2010)	tese de doutorado	Teletandem: acordos e negociações entre os pares
FURTOSO (2011)	tese de doutorado	Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online
TELLES (2011)	projeto de pesquisa financiado pela FAPESP	Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam
LUVIZARI-MURAD (2011)	tese de doutorado	Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade
SALOMÃO (2012)	tese de doutorado	A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil
RODRIGUES (2013)	dissertação de mestrado	A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)
SALOMÃO (2015)	artigo	O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade
ZAKIR (2015)	tese de doutorado	Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional
ANDREU-FUNO (2015)	tese de doutorado	Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem
FRESCHI; LOPES (2016)	artigo	Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem
ZAKIR (2016)	artigo	Cultura e discurso: uma análise translinguística de interações de teletandem
SOUZA (2016)	tese de doutorado	Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira

Fonte: Adaptado de Telles, Zakir e Funo (2015) e <http://www.teletandembrasil.org>

Segundo Telles, Zakir e Funo (2015), os encaminhamentos do estudo de Kaneoya (2008) consideraram o teletandem como um ambiente de aprendizagem de línguas e cultura. Logo após isso, a pesquisa de Cavalari (2009) mostrou que a busca pelo teletandem pode ser

motivada pela possibilidade de aprendizagem cultural. A pesquisa de Vassallo (2010) enfatizou a motivação da aprendizagem por objetos linguísticos e culturais, enquanto a tese de Garcia (2010) ressaltou que a cultura pode interferir no sucesso da parceria entre os participantes. Furtoso (2011) reforçou a complexidade da aprendizagem em teletandem por conta das questões culturais, Telles (2011) abordou novas perspectivas sobre a aprendizagem em teletandem e Luvizari-Murad (2011) tratou da investigação dos aspectos culturais nas interações de teletandem. Diante dessas pesquisas, podemos observar a amplitude e a complexidade de pesquisas que envolvem a discussão de questões culturais em contexto de teletandem.

O nosso estudo, sobre as pesquisas a partir de 2012, que envolveram cultura e teletandem (incluindo artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado), também nos mostrou quão propício esse contexto é para pesquisas que abarcam esse tema. A seguir apresentamos esses trabalhos em ordem cronológica, seus objetivos gerais e os principais resultados.

Salomão (2012) apresenta um estudo sobre a cultura no ensino de língua estrangeira em contexto de teletandem, com foco na formação continuada. A autora teve como objetivo compreender a concepção de cultura e as crenças sobre língua-cultura que professores em serviço elaboram, além de investigar as contribuições de uma formação continuada no contexto de teletandem para aspectos que envolvem língua e cultura. Salomão (2012), em sua conclusão, evidencia a necessidade de uma reconceitualização dos termos cultura e intercultural, e de uma revisão do entendimento sobre cultura na formação de professores.

Rodrigues (2013) aborda o tema da competência intercultural em uma parceria de teletandem português-espanhol. A sua pesquisa objetivou investigar de que maneira os componentes linguísticos e culturais foram tratados pelos aprendizes. Seus resultados foram positivos no que concerne ao contato intercultural e à construção de uma competência intercultural nos aprendizes. Ademais, Rodrigues (2013) propõe que novas pesquisas sejam feitas para verificar o desenvolvimento da competência linguístico-cultural dos participantes de teletandem.

A pesquisa qualitativa etnográfica de Salomão (2015) focou na análise do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas, utilizando como contexto o teletandem. A autora teve como objetivos uma apresentação do desenvolvimento histórico do conceito de cultura e uma discussão sobre as abordagens para inserção do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas. Seus resultados evidenciaram que esse ambiente promove um diálogo sobre as complexidades das experiências culturais.

Zakir (2015) trabalha com a cultura e(m) telecolaboração, analisando parcerias de teletandem institucional em um trabalho exploratório e de natureza etnográfica. A pesquisadora objetivou identificar concepções de cultura que pudessem estar presentes nas interações de teletandem e compreender como essas visões emergem. Os resultados demonstram uma necessidade para o desenvolvimento de uma cidadania transcultural pensando na formação de professores e outros profissionais.

Funo (2015) propõe um estudo das sessões de mediação em teletandem objetivando descrevê-las, interpretar como as recorrências de definições de cultura emergem e observar os meios pelos quais as identidades culturais constituem-se. Em sua conclusão, a pesquisadora aponta para a possibilidade de traçar uma visão panorâmica das sessões de mediação, observar fluxos de significado da expressão cultura coincidentes e singulares, além de evidenciar momentos em que os participantes performatizaram as suas identidades culturais.

Freschi e Lopes (2016) analisaram as potenciais sequências de aprendizagem intercultural utilizando interações de teletandem como base de dados. As autoras chegaram à conclusão de que as sessões de mediação contribuem para o desenvolvimento da competência intercultural.

Zakir (2016) pesquisou sobre cultura e discurso em interações de teletandem na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, baseada em Bakhtin. O objetivo de seu trabalho foi analisar interações de teletandem português-ínglês. Os resultados apontaram os papéis sociais no discurso dos participantes sobre cultura.

Souza (2016) analisa o processo de negociação de sentidos e mal-entendidos emergentes em interações de teletandem português-ínglês e traça considerações acerca da mediação em teletandem. Seus resultados mostram que os mal-entendidos são pouco negociados e podem estar em congruência ao conceito de cultura e a conceitos adjacentes.

Diante desse nosso estudo, concordamos com Telles, Zakir e Funo (2015) quando eles argumentam que o teletandem é um ambiente propício para pesquisas relacionadas à (inter)cultura(lidade), sendo que diversos estudos concernentes ao projeto TTB já foram realizados. Nesse sentido, reforça-se a possibilidade de discussão de questões interculturais nesse contexto telecolaborativo.

Em geral, as pesquisas relacionam cultura e teletandem a partir dos mais variados pontos de vista. Ao analisar essas pesquisas, percebemos a importância em se trabalhar com: (1) as possibilidades do conceito de cultura, (2) as possibilidades do conceito de mediação, (3) a ideia de competência intercultural, componentes linguísticos e culturais. Nosso estudo também nos confirmou que o foco dessas pesquisas foi nas interações de teletandem, de onde,

predominantemente, o *corpus* foi retirado. De forma distinta, nossa pesquisa dá ênfase às sessões de visionamento, que são o principal elemento de nossa análise. Não obstante, também trabalhamos com o conceito de cultura, mediação e utilizamos interações na nossa coleta de dados.

Apresentadas as pesquisas sobre cultura no teletandem, passamos para a nossa discussão acerca da questão da cultura, abrangendo: a ideia de cultura, do sujeito e de sua identidade; considerações sobre a história da relação entre cultura e ensino e aprendizagem de línguas; elementos culturais e interculturalidade.

1.2 A questão da cultura

1.2.1 A ideia de cultura, do sujeito e da identidade cultural

Etimologicamente, segundo Eagleton (2011), a palavra cultura carregava o significado de cuidado dado ao campo, lavoura ou cultivo agrícola. Porém, com o passar dos anos e a mudança do campo para a cidade, o termo começa a carregar outros conceitos. Segundo Salomão (2012), o termo *cultura* ganha âmbitos que o relacionam com o artificial e o natural. Diversos estudiosos devotaram seus estudos à procura de um significado para esse termo. A partir disso, temos diversos conceitos criados diante da palavra *cultura*, pois a sua definição, muitas vezes, caminhou juntamente com os acontecimentos históricos. Assim, o pensamento e considerações feitas acerca do tema foram se modificando da mesma forma que a história se modificou. Dourado e Poshar (2010, p. 35) descrevem a evolução histórica do termo:

De origem latina, a palavra cultura esteve, até o século XVI, atrelada ao cultivo da terra. Já da 2^a metade do século XVI em diante, o termo assumiu sentido figurado, significando cultivo do espírito e desenvolvimento da mente. No século XVIII, Johann G. von Herder (1744 - 1803) observando a diversidade das línguas, a pluralidade das culturas, as características particulares dos diferentes povos, nações e períodos, empregou o termo cultura no sentido de cultivo, melhorando e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou de um povo.

Cuche (2002), que da mesma forma que Eagleton (2011) relacionou inicialmente cultura ao cuidado dispensado ao campo, argumenta também que com o passar dos anos o significado do termo evoluiu para questões mais abstratas, principalmente quando a ideia iluminista de cultura é apresentada no século XVIII e entra para o Dicionário da Academia Francesa (edição de 1718), significando os conhecimentos adquiridos e transmitidos pela humanidade.

Essa ideia iluminista de cultura corrobora a concepção de sujeito do Iluminismo descrita por Hall (2006). Nesse momento histórico, a igreja não era mais dominante e o sujeito torna-se o centro do mundo, o que faz com que o “eu” se fortaleça. Diante disso, esse sujeito era centrado, unificado, individualista e voltado à razão. O centro do sujeito do Iluminismo era o seu interior, a sua identidade. Acreditava-se que as pessoas nasciam com uma identidade e ela permanecia essencialmente a mesma com o passar dos anos (HALL, 2006).

Dervin (2014) também discute essa questão do essencialismo cultural. Segundo o autor, o conceito de identidade cultural carregou a ideia de identidade cultural nacional a partir de um fenômeno pós-moderno de confusão nos indivíduos em resposta às transformações das relações humanas, à velocidade dos acontecimentos e à transformação dos estados-nação. O surgimento desse fenômeno leva à necessidade de construção de identidades relacionadas a religião, etnia, território, nacional, reduzindo a complexidade da ideia de identidade.

À medida que os termos identidade cultural e cultura estão em congruência, esse conceito de identidade cultural nacional pode estar relacionado com a ideia de cultura como essencialista. De acordo com o Dervin (2014), etnograficamente, cultura carregava um significado essencialista, ou seja, saber sobre o outro é saber sobre sua cultura como um objeto estático. Dentre outras definições do termo cultura, esse conceito remete à objetificação da ideia de cultura, a qual é tratada como um coletivo de características imutáveis que representam membros da sociedade. Grupos que têm esse objeto têm poder e, conseqüentemente, determinam as verdades. Bauman (2004) e Hertzfeld (1997) apontam que no século XVIII, na Europa principalmente, um senso de identidade cultural nacional foi amplamente promovido, com o intuito de limitar as divisões das comunidades e ajudar as pessoas a se identificarem umas com as outras.

Ademais, durante o Iluminismo, o conceito de cultura ficou conhecido como um agente de mudança de *status* social, o qual guiava a evolução social da população. Cultura servia para ser ensinada e funcionava como uma espécie de acordo entre a “classe instruída” e os “não-instruídos”. Os primeiros transmitiam seus conceitos e ideais para os outros com o objetivo de eliminar as classes sociais e tornar toda a população igualitária em termos culturais. Bauman (2013) afirma que existiam “[...] tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar ‘o povo’, ou seja, os que estão na ‘base da sociedade’, daqueles que estão no topo” (p. 12).

Essa intenção iluminista serviu de motivação para a construção dos estados-nação e de seus ideais, uma ferramenta que estava em posse da “classe instruída”. Quando a colonização ganha força e destaque, esse projeto iluminista ganha uma escala global, com o intuito de converter as pessoas e ajudá-las a se tornarem esclarecidas. Segundo Bauman (2013), esse movimento recebeu o nome de teoria cultural evolucionista.

Diante disso, a cultura passa a servir como uma espécie de proteção para o estado-nação, a qual ajudava-o a manter seus padrões e conceitos em equilíbrio. Bauman (2013) assemelha cultura a um dispositivo homeostático, “[...] a cultura foi transformada de estimulante em tranquilizante; de arsenal de uma revolução moderna em repositório para a conservação de produtos” (p. 15).

Ainda no século XVIII, a palavra cultura também aparece relacionada à palavra civilização. Na Alemanha, burgueses (conhecidos como *intelligentsia*) que estudavam sobre ciência, filosofia e arte, criaram o termo *Kultur* para definir seus trabalhos intelectuais e artísticos e distingui-los dos da aristocracia alemã, que imitava a Corte francesa. Esse termo opunha-se ao termo *zivilization*, o qual se referia a maneiras típicas das classes influentes. Assim, para essa burguesia alemã, “*Kultur* passou, então, a ser sinônimo de intelectualidade enquanto *zivilization*, de superficialidade” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 36).

Toda essa discussão sobre cultura como intelectualidade e como superficialidade, serviu de base para o surgimento de duas concepções de cultura, uma universalista e outra particularista. De acordo com Salomão (2015), com base na concepção universalista, Edward Tylor (1832-1917) dá ao termo cultura uma nova visão ligando cultura a civilização. Segundo o antropólogo, cultura ligava-se aos hábitos adquiridos por uma sociedade e por seus membros e não em hereditariedade. Estudar cultura era analisar, classificar e comparar elementos culturais e não mais cultivar as faculdades intelectuais humanas. De outro lado, Franz Boas interessou-se em estudar “as culturas” e, baseando-se na concepção particularista, ele acreditava que cada povo tinha algo que o fazia original e diferente dos outros, sendo assim, deveriam estudar as culturas *in loco* (SALOMÃO, 2015).

A ligação de cultura com o social que surge nessa época resgata o segundo tipo de sujeito que Hall (2006) descreve: o sujeito sociológico. Ele sofre uma considerável mudança em relação ao sujeito do Iluminismo. Essa mudança foi trazida pela formação de sociedades cada vez mais complexas, mais coletivas e sociais, o que deixou de lado o individualismo. A identidade do sujeito sociológico formava-se com a interação social, assim, ele não nascia com ela essencialmente formada, mas a desenvolvia de acordo com as interações sociais pelas quais passava durante sua vida.

A ligação da ideia de cultura com o social também fez surgir estudos antropológicos, os quais prezavam pela cultura como a forma com que os povos expressam sua maneira de viver – incluindo o modo como pensam, sentem, acreditam e se comportam. Segundo Hinkel (1999), o estudo de Geertz (1973) no livro *The Interpretation of Cultures* aponta para a importância do estudo da língua e de seus usos dentro de um grupo social por ser parte fundamental do comportamento dos seres humanos. O mesmo pesquisador ainda afirma que o comportamento expressa e determina como a língua é usada para representar significados. Desse modo, ao analisar a língua e seus usos, tem-se acesso a estruturas culturais e consequentemente adquirimos informações sobre o mundo no qual um grupo vive.

Sendo assim, Clifford Geertz (1926-2006) mostra que o conceito de cultura está ligado ao de conjuntos simbólicos: as pessoas constroem um sistema de símbolos em seu interior e cada sujeito, por sua vez, compartilha desses símbolos dentro de uma sociedade (SALOMÃO, 2015). Assim, “estudar a cultura é investigar o código de símbolos partilhado por seus membros” (p. 8).

O caminho que o termo cultura toma liga-se a sua inserção no meio social e fornece à sua definição um caráter mais sociológico. A partir desse momento histórico, torna-se impossível desvincular cultura e o social. Salomão (2015) afirma que “[...] agora [a definição do termo cultura] está se movendo em direção a uma concepção de conhecimento de mundo como sendo socialmente construído na interação e no discurso” (p. 8).

Quando a cultura passou a ser associada com o estudo da linguagem como discurso, ela começou a ser estudada como parte da Linguística Aplicada (KRAMSCH, 2013). A partir disso, surgiu a necessidade de levar em consideração o contexto social e histórico da linguagem. Cultura passa a ser sinônimo de contexto, imposto nos seus falantes pela tradição, convenções, moda e ideologias. Kramsch (2013, p. 306) nos dá uma definição de cultura como “[...] ser membro de uma comunidade discursiva que divide uma história e um lugar social comum, e pensamentos semelhantes.”⁶

Por fim, a partir da perspectiva pós-moderna, cultura passa a ter um caráter múltiplo e dinâmico, relacionando-se com a descrição que Hall (2006) faz do sujeito (pós-)moderno. Ele não é feito de uma única identidade, mas sim de várias, e por isso é caracterizado como fragmentado. O nascimento do sujeito (pós-)moderno caracteriza-se pelo isolamento, alienação e exílio. Esse sujeito tem diferentes identidades e é capaz de assumi-las de acordo

⁶ Tradução nossa de: “[...] membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings” (KRAMSCH, 1998 *apud* KRAMSCH, 2013, p. 306).

com a situação social em que está. Além disso, essas identidades são muitas vezes contraditórias, conforme o autor:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quando poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Percebemos que o sujeito, segundo o autor, passa por uma transformação juntamente com eventos históricos, de centrado e focado no “eu”, ele passa a um sujeito fragmentado formado por diversos “eus”. A sociedade moderna, a globalização, as mudanças e discontinuidades certamente influenciaram na formação desse terceiro tipo de sujeito. Segundo Hall (2006), as sociedades modernas caracterizam-se pela mudança constante, o que traz à tona o seu aspecto descontínuo. O autor argumenta que a sociedade não é algo unificado e bem delimitado, assim como o sujeito também não é, ele está em constante descentralização e deslocamento.

A partir da ideia de que o sujeito moderno é um sujeito fragmentado, a questão da formação da identidade cultural desse indivíduo merece discussão. Hall (2006) argumenta que a identidade cultural é influenciada pelas culturas nacionais e, assim, para que o homem exista e seja autônomo, ele primeiramente identifica-se com algo mais amplo, que seria a cultura nacional. Essa identidade nacional não floresce no homem no momento em que nasce, mas é fruto da formação e transformação de um sistema de representação cultural, o qual é muitas vezes chamado de nação e constitui a cultura nacional.

De forma similar, o campo da Linguística Aplicada voltou-se à nação após a Segunda Guerra Mundial. Os linguistas tentaram igualar um sistema linguístico nacional com uma cultura nacional. Dessa forma, cultura passa a ser vista como algo referente a um povo e sua nação, costumes e tradições. Essa visão de cultura já havia aparecido no século XVIII, como mencionado anteriormente, e devido ao fato de que alguns pensadores iluministas tomaram uma posição nacionalista, o termo *cultura* passa a definir o nacional e não mais o social. Nessa época, a ideia de cultura voltou-se para a ideia de nação, referindo-se a aspectos particulares de cada país (KRAMSCH, 2013).

A cultura nacional serviu para padronizações e generalizações, além da formação de instituições culturais nacionais, como o sistema educacional, por exemplo. Porém, ela é formada também por símbolos e representações. Hall (2006) discorre que “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos

identificar, constroem identidades” (p. 51). Sendo assim, a identidade nacional é constituinte de uma comunidade imaginada, formada a partir dos sentidos dados pelos homens.

Segundo o autor, a formação de uma cultura nacional está pautada em diversos fatores. Primeiramente, há de se considerar a narrativa da nação, descrita por Hall (2006), estórias, imagens, eventos históricos, símbolos e rituais encontrados na literatura que representam a nação e preexistem a nós, dando significado e importância a nossa existência.

Outros fatores que constituem a cultura nacional são as origens e a tradição que são imutáveis apesar das mudanças históricas. Ademais, a invenção da tradição – práticas que pretendem representar valores ou normas – é parte fundamental da constituição da cultura nacional. Hall (2006) discorre também sobre o mito fundacional, que seria a criação de uma estória ou mito sobre o surgimento de determinada sociedade. Além disso, a cultura nacional também traz a ideia de um povo puro e original.

Segundo Hall (2006), a modernidade foi dominada pelas culturas nacionais e as identidades nacionais se sobrepuseram a outras representações culturais. Porém, um deslocamento das identidades culturais nacionais foi gerado com a globalização, a conexão de comunidades e uma nova configuração temporal e espacial. Além disso, a globalização acaba com a ideia de uma sociedade delimitada, alterando as concepções de identidade nacional.

O principal efeito da globalização foi essa nova configuração de tempo e espaço. As representações culturais, as quais formam as identidades culturais, são abundantemente baseadas nas noções de tempo e espaço. Dessa forma, uma mudança no tempo e espaço, causada pela globalização, também gera uma mudança nas representações culturais.

Dervin (2014) discute pontos similares a Hall (2006). Segundo ele, na era da globalização cria-se um processo de múltiplas identidades, ao passo que fronteiras são questionadas e se abre a possibilidade de construir e desconstruir identidades. Tamanha construção e desconstrução trouxe a necessidade de reviver tradições culturais e práticas religiosas, o que ficou conhecido como desenvolvimento de uma identidade cultural nos contextos de educação intercultural. Porém, o renascimento de tradições faz com que comunidades tornem-se fechadas, enfatiza semelhanças e diferenças, e, conseqüentemente, fronteiras físicas, linguísticas e religiosas (re)nascem.

Dervin (2014), com base em Bauman (2004) e Jovchelovitch (2007), argumenta que por um lado, há o sentimento de pertencimento, de conhecimento da sua história e de sua comunidade. Por outro lado, reduzir a ideia de identidade a isso gera conseqüências, como a formação de estereótipos, humilhação, desumanização e identidades estigmatizadas.

Ademais, Dervin (2014) traz considerações acerca da formação de estereótipos. De acordo com ele e com base em outros autores (ALLPORT, 1954; BAR-TAL, 1996, 1997; MOORE, 2003), estereótipos são crenças formadas sobre as características de um grupo social, as quais são geralmente descontextualizadas e estáveis. Estereótipos ajudam a diferenciar grupos e evidenciam a superioridade de uns em relação a outros. Eles são criados a partir de variáveis no contexto, como as condições sociopolíticas e econômicas, e relações históricas.

Kumaravadivelu (2003) discute a questão do estereótipo no contexto de TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*), argumentando que há uma persistente formação de estereótipos culturais nesse meio. Segundo o autor, conscientemente ou não, todas as pessoas estereotipam – fenômeno que afeta gênero, classe social, raça, língua, religião, nacionalidade e etnias – e ao mesmo tempo são estereotipadas.

Gaertner e Dovidio (1986 *apud* Kumaravadivelu, 2003) apontam que a teoria do racismo aversivo (*aversive racism*) é uma das teorias que justifica o porquê de seres humanos criarem estereótipos. De acordo com essa concepção, estereótipos estão difundidos por conta de aspectos da cultura contemporânea que está enraizada em um sistema racista. Kumaravadivelu (2003) discorre que “de acordo com essa teoria, mesmo pessoas com uma imagem própria igualitária e não-preconceituosa podem agir preconceituosamente quando as regras interpretativas de uma situação são fracas”⁷ (p. 715).

Outra teoria, a da identidade social (*social identity*), argumenta que estereótipos surgem quando as pessoas sentem sua autoestima ameaçada, ou seja, as pessoas tentam manter uma visão de sua identidade social favorável ao seu grupo e em detrimento dos outros. Assim, quando essa visão é ameaçada, surgem comportamentos e atitudes a favor de um grupo e contra outro.

Considerando profissionais que trabalham com o ensino de outras línguas, Kumaravadivelu (2003) apresenta outro motivo pelo qual eles podem recorrer aos estereótipos. Segundo o autor, esses professores acabam simplificando situações e, conseqüentemente, criando estereótipos para justificar a sua falta de conhecimento. Isso porque, muitas vezes, eles lidam com o desconhecido, com o inimaginável e com realidades não-gerenciáveis e criar estereótipos os ajudaria a torná-las gerenciáveis. Desse modo, quando professores falham em engajar seus alunos da maneira que pretendem, eles justificam-se em termos dos estereótipos culturais. O autor argumenta que um modo pelo qual podemos frear a

⁷ Tradução nossa de: “According to this theory, even people with an egalitarian, nonprejudiced self-image can act prejudicially when interpretive norms guiding a situation are weak” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 715).

necessidade da formação de estereótipos é construindo uma conscientização crítica da complexidade que a noção de cultura carrega e criar alternativas para o contexto de TESOL.

Segundo Dervin (2014), trabalhar com estereótipos em um contexto de educação intercultural faz com que se reflita também sobre as noções de identidade. Assim, em uma crítica ao conceito de identidade cultural e cultura, Dervin (2014, p. 183) questiona: “como um indivíduo pode aceitar, respeitar e lidar com indivíduos diferentes, se ele está fortalecido em sua própria identidade?”⁸

O autor acaba ampliando sua conceptualização ao apresentar o significado de identidade cultural: esse seria o que construímos como seres humanos quando estamos em contato uns com os outros. Cultura, nesse sentido, é plural, variável, adaptável e construída. Ela está relacionada às relações e interações entre os indivíduos, não sendo definida meramente por um grupo de características.

Em um contexto de educação intercultural, que preza pelo conhecimento e desenvolvimento das relações e interações sociais, em detrimento da objetificação da cultura, não cabe a necessidade de desenvolver uma identidade cultural, à medida que essas ideias podem ser consideradas opostas. Entretanto, se considerarmos o conceito de identidade cultural como referente àquilo que nós, seres plurais, construímos quando estamos em contato com outros indivíduos, independentemente se formos do mesmo ambiente ou não, aí sim podemos entender a necessidade de desenvolver uma identidade cultural em um contexto educacional intercultural (DERVIN, 2014).

Diante disso, Hall (2006) apresenta três principais consequências da globalização nas identidades culturais. A primeira refere-se à desintegração das identidades nacionais como efeito da homogeneização cultural e do pós-moderno global. A segunda concerne ao surgimento e potenciação de identidades locais em detrimento das nacionais. A terceira consequência alude às identidades híbridas, que surgem para substituir as identidades nacionais.

A grande quebra de fronteiras causada pela globalização criou um mercado global de estilos, lugares e imagens que influenciou na desconexão das identidades em relação ao tempo, espaço, história e tradições, o que Hall (2006) chama identidades partilhadas. Dessa forma, as diferenças que definiam as identidades culturais acabaram se perdendo e elas foram reduzidas – ao que o autor metaforiza – a uma língua franca, na qual as tradições e diferenças

⁸ Tradução nossa de: “Then how can one accept, respect and deal with different others, if one is strengthened in one’s identity?” (DERVIN, 2014, p. 183).

foram traduzidas, tornadas as mesmas. Esse fenômeno classifica-se como a homogeneização cultural.

O declínio das identidades nacionais faz com que as identidades locais, regionais e comunitárias ganhem força e evidência. Esse novo tipo de identidade prevaleceu, pois a globalização eliminou barreiras de espaço fazendo com que divisões nacionais desaparecessem. Diante disso, a população foi em busca de um pertencimento. Como os espaços nacionais não eram mais bem determinados, recorreu-se a amplitudes menores, como o local, o regional e as comunidades. Hall (2006) ainda acrescenta que: “o fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (p. 85).

A partir desse fortalecimento, novas identidades estão predispostas ao surgimento, a partir de comunidades que se equivalem pela exclusão do outro, principalmente. Hall (2006) exemplifica esse fenômeno com a emergência do *black* nos anos 70, que representava comunidades que tinham em comum o “não-branco”.

A eliminação das identidades nacionais não aconteceu por inteiro. A pluralização de culturas nacionais e de identidades nacionais graças à migração teve grande força na modernidade. Locais detentores dos “bens” (mercadorias, imagens, estilos) são destino de diversos movimentos migratórios pelo mundo em busca de uma vida melhor. Essa mistura que ocorre a partir dessa nova sociedade que se formava faz com que elementos culturais também se misturem e diversas culturas e identidades nacionais sejam formadas. Ademais, Hall (2006) discorre sobre o surgimento de tentativas de reconstrução de identidades nacionais, com o intuito de restaurar a tradição.

Hall (2006) conclui suas considerações referentes aos efeitos da globalização na cultura e nas identidades afirmando que:

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem o efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins chama de “Tradução” (p. 87).

Sendo assim, na era (pós-)moderna, o autor refere-se a duas possibilidades de identidade, as de tradição e as de tradução. A primeira alude ao que nos referimos anteriormente como reconstrução de identidades nacionais. Já a segunda sugere as culturas híbridas, que embarcam pessoas que foram excluídas de sua terra natal e formaram identidades além das fronteiras. Elas retomam elementos da terra natal, mas ao mesmo tempo acrescentam elementos de onde pertencem agora, daí o caráter híbrido.

De acordo com Bauman (2013), diferentemente da época do Iluminismo, atualmente a cultura está destinada ao estímulo, a ofertas, a proposições, à mudança constante e não à normatização. Muito desse caráter de transformação constante da cultura está relacionado ao consumismo, não há padrões rígidos a serem seguidos, ao invés disso, há espaço para todos os gostos. O autor compara a cultura na modernidade líquida – a qual caracteriza-se pela inconstância – a uma loja de departamentos, que tem seções com atrações que são substituídas todos os dias de acordo com as últimas novidades, a população é igualada aos clientes, que são seduzidos em prol do consumismo desorientado.

Sendo assim, as ideias apresentadas nessa seção fundamentaram-se, principalmente, sob os conceitos de Hall (2006) e Dervin (2014) sobre ideia de cultura, do sujeito e da identidade cultural. Apresentamos os conceitos do sujeito do Iluminismo – centrado, unificado, individualista, voltado à razão, ao seu interior e à sua identidade, aquele que nasce e permanece com a mesma identidade. Tratar o sujeito como individual, sendo o centro de tudo causa uma redução na complexidade da ideia de identidade, o que está intimamente relacionado com cultura como essencialista e nacional. O essencialismo cultural aborda cultura como um objeto estático, sendo esta um coletivo de características imutáveis. Saber do outro é saber sobre sua cultura e há, portanto, uma objetificação da ideia de cultura.

Ademais, apresentamos a ideia do sujeito sociológico, que se forma e se desenvolve a partir da interação social. Essa concepção prevê uma ligação de cultura e seu significado com o social, a partir de crescente formação de sociedades cada vez mais complexas. A cultura como social preconiza a forma com que o povo expressa o modo como vive, e como os sujeitos compartilham o conjunto de símbolos em seu interior dentro de uma sociedade.

Já o sujeito (pós-)moderno, seguindo as ideias de Hall (2006) e Dervin (2014) apresentadas anteriormente, representa a pluralidade de identidades, além de ser fragmentado, pois é feito de várias identidades e capaz de assumir essas diversas identidades de acordo com a situação social em que se encontra.

A fragmentação do sujeito faz com que ele se identifique, primeiramente, com algo mais amplo, que seria a cultura nacional. Há o sentimento de pertencimento, de conhecimento

de sua história e de sua comunidade, mas há também uma redução da ideia de identidade, o que traz à tona estereótipos, humilhação, desumanização e estigmas. Nesse ponto, cultura como nacional serve para padronizações e generalizações, composta de estórias, imagens, eventos históricos, símbolos, rituais, as origens e a tradição. Essa ideia de cultura torna as comunidades fechadas, enfatiza semelhanças e diferenças, fronteiras físicas, linguísticas e religiosas.

De acordo com Dervin (2014) e Kumaravadivelu (2006), a formação de estereótipos abarca os seguintes fatores: (1) aspectos da cultura pautados no racismo, (2) autoestima ameaçada, ter de manter uma visão favorável do seu grupo em detrimento de outros e (3) realidades se tornam gerenciáveis com a criação de estereótipos. A solução para a criação de estereótipos seria uma formação crítica de que cultura é algo complexo.

Além da ascensão da ideia de cultura nacional, segundo Dervin (2014), cultura também passa a ser vista como plural, variável, adaptável e construída em decorrência dos efeitos da globalização. Hall (2006) discorre sobre algumas consequências da globalização, como: (1) homogeneização cultural, ou seja, o que diferenciava as identidades culturais se perdeu e foram reduzidas e tornadas as mesmas, (2) identidades locais, regionais e comunitárias ganham força e evidência, a globalização eliminou barreiras de espaço, promovendo o desaparecimento de divisões nacionais e (3) surgimento de identidades híbridas, aquelas que vão além das fronteiras, que juntam os elementos da terra natal com os da nova terra. Bauman (2013) também apresenta a ideia de cultura na modernidade líquida, aquela sem padrões a serem seguidos e onde há espaço para todos os gostos.

1.2.2 As dimensões de cultura e o *iceberg* da cultura

Patrick R. Moran (2001), outro teórico que aborda o tema da cultura, abraça e aceita o fato de esse termo ser complexo por natureza, mas ao mesmo tempo busca encontrar uma abordagem simples para essa complexidade. A partir disso, o autor estabelece cinco dimensões da cultura – três desses componentes foram baseados no *National Standards in Foreign Language Education Project*⁹ – que são: produtos (*products*), práticas (*practices*), perspectivas (*perspectives*), comunidades (*communities*) e pessoas (*persons*). A seguir, explicaremos o que Moran (2001) considerou em cada uma dessas dimensões.

⁹ *National Standards in Foreign Language Education Project* foi um projeto nacional de padrões na educação de línguas estrangeiras criado nos Estados Unidos em 1996.

Primeiramente, o estudioso define *produtos*, que seriam os artefatos produzidos pelos membros de uma mesma cultura, desde objetos concretos como ferramentas, roupas, documentos e prédios, até elementos mais complexos, como a linguagem, música, família, educação, economia, política e religião. Os *produtos* podem ser considerados tangíveis e intangíveis, e estão localizados e organizados em lugares físicos.

Segundo Moran (2001), há também as *práticas*, que seriam as ações e interações – individuais ou coletivas – que ocorrem entre os membros de uma sociedade. Essas *práticas* incluem a linguagem, a comunicação, a expressão própria, e o uso dos produtos. Elas podem ser verbais ou não verbais, e consideram as diversas possibilidades de interpretação. Essa segunda dimensão também abrange os tabus.

O terceiro elemento, as *perspectivas*, abrange percepções, crenças, valores e atitudes que guiam a comunidade e as pessoas. Muitas vezes, essas *perspectivas* estão implícitas, porém existem casos de elas estarem explícitas e orientarem a visão de mundo dos sujeitos.

As *comunidades* incluem os contextos sociais, circunstâncias e grupos em que as práticas culturais podem acontecer. Esses contextos abrangem, de forma mais geral, uma cultura nacional, linguagem, gênero, raça, religião, classes socioeconômicas e gerações. Mais especificadamente, as *comunidades* podem ser consideradas grupos definidos, como um partido político, um time, uma organização, família, entre outros.

Por fim, Moran (2001) descreve a última dimensão, pessoas (*persons*), como os membros que formam uma comunidade e uma cultura. O autor ressalta o fato de que cada indivíduo é distinto, ou seja, cada pessoa carrega dentro de si uma série de fatores que definem sua própria existência e identidade cultural. Nas palavras de Moran (2001):

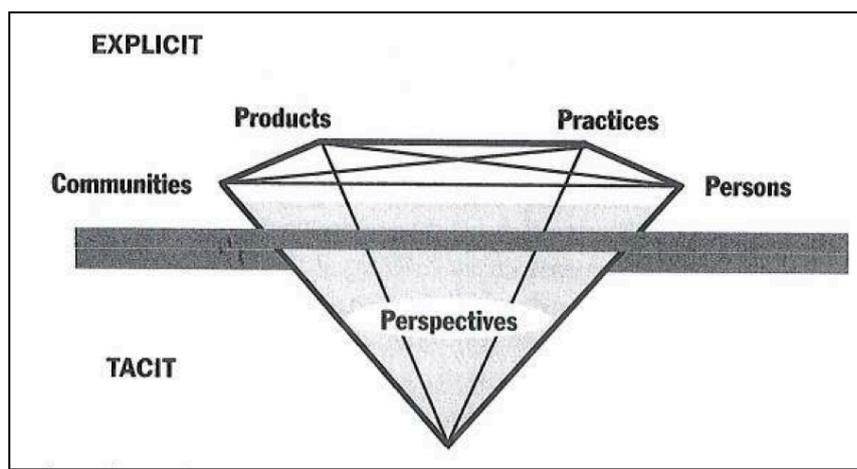
Um fenômeno cultural envolve estruturas ou formas tangíveis (produtos) os quais são usados pelos membros individuais (pessoas) em diversas interações (práticas) em grupos e circunstâncias sociais específicas (comunidades) de modo que refletem seus valores, atitudes e crenças (perspectivas). Fenômenos culturais podem ser identificados a partir dessas cinco dimensões. Quando observamos as conexões entre uma dimensão e as outras, podemos desenvolver uma visão da cultura mais profunda e fundamentada (p. 25-26).¹⁰

Dessa forma, cultura engloba diversos elementos – produtos, pessoas, práticas, comunidades e perspectivas – com dinamicidade, além de ser a base das sociedades mundiais

¹⁰ Tradução nossa de: “A cultural *phenomenon* involves tangible forms or structures (products) that individual members of the culture (persons) use in various interactions (practices) in specific social circumstances and groups (communities) in ways that reflect their values, attitudes, and beliefs (perspectives). Cultural phenomena can therefore be identified from any of these five dimensions by looking for the connections from one to other four, we can develop a more profound and informed picture of a culture” (MORAN, 2001, p. 25-26).

e fundamental para o ensino e aprendizagem de línguas. Após descrever as cinco dimensões dos fenômenos culturais, Moran (2001) observa que alguns elementos podem ser vistos facilmente, porém outros não. Dessa forma, o autor compara cultura com um *iceberg*, cuja ponta, que todos podem ver, seria os aspectos tangíveis e explícitos da cultura; a parte do *iceberg* que fica abaixo da superfície seriam perspectivas implícitas. Moran (2001) apresenta, assim, uma imagem representada na Figura 1 que ilustra sua associação.

Figura 1: O iceberg da cultura



Fonte: Moran (2001, p. 28)

De acordo com o estudioso, os produtos, as práticas, as comunidades e as pessoas estariam na parte visível do *iceberg*, sendo explícitas. Por outro lado, as perspectivas estariam abaixo da superfície, sendo implícitas.

A partir disso, podemos ver a razão pela qual ensinar cultura demanda trabalho, uma vez que há uma dimensão da cultura que não é tão clara como as outras. Por isso, muitos professores, ao verem-se obrigados a ensinar a cultura de um certo povo, acabam mostrando somente aspectos dos produtos, práticas, comunidades e pessoas, mantendo-se, assim, acima na superfície do *iceberg*.

Levy (2007) também reconhece dimensões de cultura, porém, o teórico as classifica diferentemente de Moran (2001). Para Levy (2007) existem cinco dimensões de cultura: (1) cultura como elemento, (2) cultura como relativa, (3) cultura como filiação a um grupo, (4) cultura como contestada e (5) cultura como individual (variável e múltipla). A seguir, trataremos da definição de cada uma segundo o autor e a possível relação destas com o teletandem, de acordo com Telles, Zakir e Funo (2015).

1. Cultura como elemento

Essa dimensão dita que a orientação cultural dos indivíduos tem início no nascimento e, à medida que nós crescemos e nos desenvolvemos, nós somos apresentados e inseridos em um modo particular de se viver. Dessa forma, ao nascer, somos inseridos em um contexto de crenças e valores que moldam nossas atitudes e valores e definem nossa orientação cultural, muitas vezes sem ao menos percebermos (LEVY, 2007). Segundo Lo Bianco (2003 *apud* LEVY, 2007), a cultura é onipresente.

A partir disso, quando temos contato com uma segunda língua, não somos telas em branco culturalmente, pois já temos a carga cultural desde nosso nascimento. Sendo assim, já carregamos conceitos, estereótipos e expectativas formados por nossa experiência como falantes de uma língua materna (TELLES; ZAKIR; FUNO, 2015). Levy (2007) alerta para o fato de projetar esse fundo histórico-cultural que temos no fundo da cultura sendo estudada.

Telles, Zakir e Funo (2015) argumentam que a concepção de cultura como elemento está presente nas interações de teletandem ao passo que os interagentes “interpretam a língua estrangeira a partir de suas próprias orientações e experiências culturais” (p. 369).

2. Cultura como relativa

A ideia de cultura como relativa, definida por Levy (2007), é pautada no fato de que cultura é um conceito relativo e não absoluto, ou seja, uma cultura só pode ser entendida em comparação com outra. Intimamente ligado a essa ideia está o fato de fazer generalizações. Telles, Zakir e Funo (2015) ponderam que nas interações de teletandem fazer generalizações é algo comum, pois os interagentes parecem compreender mais a cultura do outro quando comparado com a sua própria. Com base no estudo que os autores apresentaram, eles afirmam que houve uma supersimplificação e a criação de estereótipos no momento em que generalizações foram feitas.

Guest (2002 *apud* Levy, 2007) cita alguns problemas associados ao contraste de culturas: (a) supersimplificação da riqueza e da variedade dentro das culturas, o que leva à criação de caricaturas ao invés de um entendimento profundo destas; (b) redução do entendimento cultural para descrição de proposições declaradas sobre cultura; (c) uma lógica binária falhando em refletir realidades complexas; (d) redução da cultura para categorias monolíticas e estáticas; (e) encorajamento de estereótipos, usados para exacerbar a adversidade e não para encorajar um respeito mútuo; (f) perda de interesse em outra cultura

devido ao foco nas diferenças e, por fim; (g) o aumento das fronteiras culturais, que estão se tornando desfocadas e entremeadas (p. 107).¹¹

Segundo Levy (2007), Guest (2002) recomenda uma transformação para um aprendiz ativo e participante do processo de aprendizagem cultural, ele também sugere uma modificação da visão de cultura como algo estático e distante para algo dinâmico e engajador. O teórico acrescenta dizendo que essas mudanças são mais viáveis com o advento da tecnologia e formas sincrônicas de comunicação.

3. Cultura como filiação a um grupo

Conforme Levy (2007), nos primeiros anos de vida, nossa orientação cultural é criada a partir de nossa família, comunidade, escola, país de origem e com as crenças, valores e tradições respectivas. À medida que crescemos e nos desenvolvemos, mais concepções são adicionadas à ideia cultural do indivíduo formando sua identidade cultural. Assim, as pessoas vivem e se desenvolvem como membros de um grupo, sendo este de suma importância para a formação da identidade. A cultura funciona como base para a filiação a um certo grupo, no qual as práticas e normas de comportamento envolvem regras e códigos de comportamento implícitos ou explícitos.

Telles, Zakir e Funo (2015) ainda postulam que nessa dimensão:

A cultura é compreendida como forma de pertencimento a determinada comunidade discursiva e está relacionada a uma questão de identificação com algum grupo. Essa identificação pode se dar de diferentes maneiras, tais como localização geográfica, visão política, religião, vestuário, comida e assim por diante (TELLES; ZAKIR; FUNO, 2015, p. 370).

Assim sendo, o teletandem é um ambiente que promove ou inibe a exibição das culturas que os participantes se identificam (TELLES; ZAKIR; FUNO, 2015). Ainda segundo Levy (2007), nós geralmente sabemos intrinsecamente a que grupo pertencemos. E, de acordo com Telles, Zakir e Funo (2015), no teletandem os participantes procuraram encontrar coincidências com seus parceiros para que possam se identificar um com o outro e criar uma proximidade entre eles.

¹¹ Tradução nossa de: “1) Oversimplification of the richness and variety within cultures leading to "caricature" rather than a deeper understanding. 2) Reducing cultural understanding to discrete declarative propositions about a culture. 3) Binary logic failing to reflect complex realities. 4) Reducing a culture to monolithic, static categories. 5) Encouraging stereotypes, ‘used to exacerbate adversity, and not to encourage mutual respect. 6) Detailing differences can lead to withdrawal of interest in another culture. 7) Increasingly cultural boundaries are becoming blurred and intermingled” (LEVY, 2007, p. 107).

4. *Cultura como contestada*

Levy (2007) defende que a cultura pode ser contestada em dois níveis, um mais individual e outro mais abrangente. O primeiro pode acontecer devido a um *choque cultural* – no âmbito de diferentes crenças, ideias e valores – experienciado pelo aprendiz quando ele aprende uma nova língua ou muda para outro país. Isso pode ocorrer conscientemente ou inconscientemente através de desconfortos e incertezas por parte do indivíduo ou em um nível mais amplo, quando, por exemplo, o conflito é apresentado pela mídia. Ademais, o autor corrobora que aprender uma língua pode ser algo positivo diante dessa dimensão, à medida que as crenças e valores dos indivíduos podem ser desafiados, reorientados e restaurados.

Telles, Zakir e Funo (2015) indagam sobre a possibilidade de *choques culturais* em um contexto de teletandem e afirmam que existe um provável estranhamento durante as interações, devido as expectativas e representações culturais que os parceiros têm uns dos outros. Os autores acrescentam que nas interações de teletandem podem ser observadas assimetrias e mal-entendidos entre os interagentes, o que pode estar relacionado ao domínio ou subordinação de certos grupos culturais.

5. *Cultura como individual (variável e múltipla)*

Com base em Levy (2007), essa dimensão tem como fundamento o fato de que a representação e o entendimento de cultura varia de indivíduo para indivíduo e, sendo assim, o conhecimento das culturas é algo incompleto e fragmentado. Isso significa que o entendimento de um indivíduo sobre sua cultura será inevitavelmente influenciado pela sua própria interpretação individual. Diante disso, quando o indivíduo está no papel de representante de uma cultura, essa representação será subjetiva e pessoal.

Telles, Zakir e Funo (2015) argumentam que em um contexto de teletandem, diante dos fundamentos dessa dimensão, os interagentes fazem interpretações individuais de sua própria cultura e/ou da cultura do outro. Ainda segundo os autores, uma forma de diminuir o subjetivismo das informações culturais nas interações é recorrer a outras fontes informativas. Segundo eles,

nossas interpretações não são estáticas e certamente modificam-se à medida que desenvolvemos mais experiências transculturais no contato com pessoas de outros países. Em suma, as interpretações de um aprendiz de uma língua e/ou cultura ao observar ou participar de uma troca interativa, seja ela de que natureza for, certamente serão diferentes em relação a outro aprendiz. Cada

interação em teletandem, portanto, produzirá interpretações diferentes acerca da(s) cultura(s) em questão (TELLES; ZAKIR; FUNO, 2015, p. 373).

As dimensões culturais de Moran (2001) e Levy (2007) nos serviram de base para selecionar e definir os elementos culturais presentes das interações de teletandem em nossa análise de dados. Apesar de os autores apresentarem diferentes classificações, acreditamos que todas são válidas.

Primeiramente, utilizamos os conceitos de Moran (2001) sobre as dimensões de cultura para definir o que são elementos culturais, localizá-los nas interações e os analisar. Ao nosso ver, elementos culturais são tudo o que se refere ao produtos (objetos tangíveis – ferramentas, vestimentas, documentos escritos, construções, comida, esportes, animais –, e construções mais elaboradas, mas ainda perceptíveis – língua falada e escrita, música, organização familiar, educação, economia e política, religião), práticas (a linguagem, a comunicação, a expressão própria, e o uso dos produtos), perspectivas (percepções, crenças, valores e atitudes), comunidades (os contextos sociais, circunstâncias e grupos em que as práticas culturais podem acontecer) e pessoas (grupos definidos, como um partido político, um time, uma organização, família).¹²

Em seguida, utilizamos as considerações de Levy (2007) de cultura como elemento, relativa, filiação a um grupo, contestada e individual, para identificar qual(quais) dimensão(ões) cultural(is) cada participante mencionou durante as gravações. Acreditamos que as teorias de Moran (2001) e Levy (2007) apresentam congruências, pois a menção a elementos tangíveis, como produtos, práticas, comunidades e pessoas, faz com que se mantenha na superfície do iceberg, o que resulta em uma supersimplificação da ideia de cultura, aumentando as chances de formação de estereótipos.

1.2.3 A interculturalidade

O ensino e aprendizagem intercultural tem o seu centro baseado na relação entre língua e cultura, e a partir disso, ele pode abranger duas diferentes orientações. A primeira consiste na orientação cultural, na qual o aprendizado é externo ao aprendiz e sua intenção volta-se para a aquisição de cultura como algo independente e desvinculado da língua e, portanto, totalmente palpável e tangível. Essa visão é concomitante com aquela que perpassava os estudos linguísticos até os anos 70, os quais separavam o ensino de literatura,

¹² Consideramos essa definição de elementos culturais, baseada em Moran (2001) e Levy (2007), para selecionar trechos das sessões de interação e visionamento que mencionavam elementos culturais.

língua e cultura (KRAMSCH, 2013). O ensino é baseado nas diferenças, o que faz com que ele seja mais suscetível a estereótipos. Diante dessa visão, o aprendiz não é confrontado e não sofre nenhuma transformação em sua identidade, prática, valores, atitudes ou crenças (LIDDICOAT, 2011).

Segundo Liddicoat (2011), em contrapartida, a segunda orientação, chamada de orientação intercultural, considera que a língua é (cor)relacionada com a cultura, pois aquela serve de engajamento e conexão para esta. A orientação intercultural vê cultura como diversas práticas que são criadas e recriadas pelos indivíduos durante a interação, cultura nesse ponto de vista é ação e conhecimento, além de envolver um sistema que faz sentido e explora realidades vividas. Diante disso, objetiva-se o desenvolvimento de uma identidade intercultural no aprendiz, transformando-o durante o processo de aprendizagem. Essa transformação baseia-se em entender que é preciso compreender a si mesmo para poder compreender o outro trabalhando com os limites de si e do outro. Com base nisso, é necessário que o aprendiz se descentralize e perceba que há outras perspectivas além da sua própria. A orientação intercultural promove o desenvolvimento de diversas habilidades, para que se atinja uma flexibilidade e uma independência por parte dos aprendizes, e assim, ampliem sua visão fazendo com que vejam o mundo de diferentes maneiras.

O desenvolvimento e a transformação do falante intercultural são de extrema importância no âmbito da orientação intercultural. Liddicoat (2011) sugere que o aprendiz intercultural desenvolve um senso de si como usuário da língua e como ser cultural do mundo. Sua consciência e seu conhecimento são âmbitos que recebem grande desenvolvimento a partir de uma orientação intercultural; juntamente com o contato com a cultura, ele sabe analisar, explicar e elaborar. Ele é participante e analista na interação, um usuário da língua e da cultura, pois ele monitora, reflete e interpreta o que acontece na interação, sendo capaz de descentralizar-se, ou seja, perceber as diferentes perspectivas e diferentes interpretações existentes.

Liddicoat (2011) descreve o modelo de competência intercultural desenvolvido por Byram e Zarate (1994). Ele baseia-se em conhecimentos, habilidades e atitudes que um indivíduo deve possuir para que desenvolva a competência intercultural. No quadro 2 a seguir, fizemos uma representação desses três pontos.

Quadro 2: Conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo para alcançar a competência intercultural

Conhecimentos	- de si e dos outros, dos seus produtos e de suas práticas culturais;
----------------------	---

	- do processo de interação.
Habilidades	- de interpretar as práticas culturais de outras culturas; - de comparar essas práticas com a sua própria; - de se descobrir por meio da interação social; - de criticar a sua cultura e dos outros (mencionado por Byram, 1997).
Atitudes	- de expor curiosidade; - de expor reflexão; - de planejar, monitorar e avaliar seu processo de aprendizagem (mencionado por Sercu, 2004).

Fonte: baseado em Byram e Zarate (1994 *apud* Liddicoat, 2011)

Os autores dividiram tal modelo em três grandes pilares, o primeiro (*savoir être*) embarca a disposição e abertura, manifestados pela exposição de curiosidade e reflexão. O segundo (*savoir comprendre*) refere-se a aprender, a interpretar as práticas culturais de outra cultura e compará-las com a sua própria. Finalmente, o último (*savoir apprendre*) abrange a habilidade de se descobrir através da interação social. Byram (1997 *apud* Liddicoat, 2011) ainda adiciona o *savoir engager*, que seria a habilidade de criticar de sua cultura e do outro. Sercu (2004 *apud* Liddicoat, 2011) sugere o acréscimo de uma outra dimensão, a metacognitiva – que consiste na habilidade do indivíduo de planejar, monitorar e avaliar o seu processo de aprendizagem.

Há de se considerar, porém, que a interculturalidade não constitui um método, nem mesmo uma pedagogia pré-definida, mas uma orientação, uma atitude, um posicionamento que professores e outros têm. Sobre isso, Liddicoat (2011, p. 840) escreve que:

Isso significa que o ensino e aprendizagem intercultural é melhor considerado como um conjunto de suposições sobre a natureza da língua, cultura e aprendizagem que molda um entendimento geral do que significa ensinar uma língua e fazer isso de forma intercultural. É uma perspectiva a partir da qual professores de línguas constroem uma prática ao invés de um conjunto de práticas a serem adotadas.¹³

Ademais, segundo o autor, uma orientação intercultural pode estar inserida no pós-método, descrito por Kumaravadivelu (2006), pois é uma orientação teórica que pode ser adotada pelos professores mediante seu contexto de ensino. Dessa forma, o intercultural integra língua, cultura e aprendizagem considerando o contexto de ensino e reconhecendo a

¹³ Tradução nossa de: “This means that intercultural language teaching and learning is best considered as a set of shared assumptions about the nature of language, culture and learning that shapes an overall understanding of what it means to teach language and to do this in an intercultural way. It is a perspective from which language educators construct practice rather than a set of practices to be adopted” (LIDDICOAT, 2011, p. 840).

individualidade. Com vista nisso, Liddicoat (2011) expõe alguns princípios de uma pedagogia intercultural, apresentados conforme o quadro 3.

Quadro 3: Representação da orientação intercultural

Orientação Intercultural	
Construção ativa	“O aprendizado é entendido como envolvendo propósito, engajamento ativo em interpretar e criar significado em interações com os outros; e refletindo continuamente sobre si próprio e outros durante a comunicação e em contextos variáveis e criadores de significado” ¹⁴ (p. 840).
Fazer conexões	“Conexões são feitas entre concepções existentes e novos entendimentos, e entre experiências passadas e novas experiências. O conhecimento prévio é desafiado e isso cria novas percepções através das quais os alunos conectam, reorganizam, elaboram e estendem o seu entendimento” ¹⁵ (p. 840-841).
Interação	“O aprendizado e a comunicação são sociais e interacionais; interagir e comunicar interculturalmente significa desenvolver continuamente um entendimento próprio da relação entre a estrutura da língua e da cultura” ¹⁶ (p. 841).
Reflexão	“O aprendizado envolve tornar-se consciente de como os indivíduos pensam, sabem e aprendem sobre língua, cultura, saber, entendimento e a relação entre eles, assim como conceitos de diversidade, identidade, experiências e pensamentos e sentimentos interculturais de uma pessoa” ¹⁷ (p. 841).
Responsabilidade	“O aprendizado depende das atitudes, disposição e valores dos aprendizes, desenvolvidos com o passar do tempo” ¹⁸ (p. 841).

Fonte: traduzido de Liddicoat (2011, p. 840-841)

O primeiro princípio, construção ativa (*active construction*) refere-se ao entendimento de como a processo de aprendizagem acontece: os alunos percebem como a língua e a cultura se relacionam e com isso desenvolvem o pensamento, o sentimento e se conectam com a sua

¹⁴ Tradução nossa de: “Learning is understood as involving purposeful, active engagement in interpreting and creating meaning in interaction with others, and continuously reflecting on one’s self and others in communication and meaning-making in variable contexts” (LIDDICOAT, 2011, p. 840).

¹⁵ Tradução nossa de: “Connections are made between existing conceptions and new understandings and between previous experiences and new experiences. Previous knowledge is challenged and this creates new insights through which student connects, re-organize, elaborate and extend their understanding” (LIDDICOAT, 2011, p. 840-841).

¹⁶ Tradução nossa de: “Learning and communication are social and interactive; interacting and communicating interculturally means continuously developing one’s own understanding of the relationship between one’s own framework of language and culture and that of others” (LIDDICOAT, 2011, p. 841).

¹⁷ Tradução nossa de: “Learning involves becoming aware of how individuals think, know and learn about language, culture, knowing, understanding and the relationship between these, as well as concepts such as diversity, identity, experiences and one’s own intercultural thoughts and feelings” (LIDDICOAT, 2011, p. 841).

¹⁸ Tradução nossa de: “Learning depends on learner’s attitudes, dispositions and values, developed over time” (LIDDICOAT, 2011, p. 841).

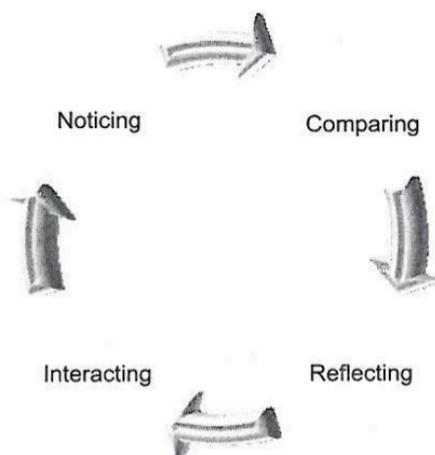
particularidade intercultural. O ensino baseado na construção ativa promove oportunidades para os alunos. O segundo princípio, fazendo conexões (*making connections*), prevê que as línguas e as culturas estão conectadas e não isoladas, o que se relaciona com o terceiro princípio, interação (*interaction*). Esse princípio dá importância ao desenvolvimento de uma relação entre a cultura-alvo e a cultura do aprendiz. O quarto princípio, reflexão (*reflection*), propõe o desenvolvimento do pensamento e da reflexão e a saída da superfície. Por fim, o quinto princípio refere-se à responsabilidade (*responsability*) que os aprendizes têm com o seu próprio aprendizado.

Por meio desses princípios, a aprendizagem baseada em uma pedagogia intercultural tem as seguintes características:

- envolve propósito;
- envolve interpretação ativa e engajada;
- envolve a criação de significado nas interações;
- faz com que os alunos se conectem, reorganizem, elaborem e estendam o seu entendimento;
- faz com que se desenvolva um conhecimento das estruturas das línguas e das culturas;
- traz conscientização de como as pessoas pensam, sabem e aprendem sobre língua e cultura;
- traz conscientização de conceitos como o de diversidade, identidade, experiências, pensamento intercultural e sentimentos;
- é dependente das atitudes, da disposição e dos valores dos aprendizes.

Ademais, Liddicoat (2011) apresenta e discute os processos interacionais de uma pedagogia intercultural. Esses processos envolvem quatro instâncias: percepção (*noticing*), comparação (*comparing*), reflexão (*reflecting*) e interação (*interacting*). A primeira considera perceber semelhanças e diferenças culturais; a segunda abrange examinar e compreender informações culturais, que são o que o aprendiz já sabe sobre a cultura alvo e o que ele está descobrindo, e o seu contexto cultural e o da cultura alvo. A terceira instância refere-se a interpretação das experiências e dos diversos âmbitos da diversidade. Por fim, a quarta implica a não passividade prevendo o envolvimento dos interagentes. O ciclo foi representado pelo autor com a figura a seguir.

Figura 2: Processo interacional da pedagogia intercultural



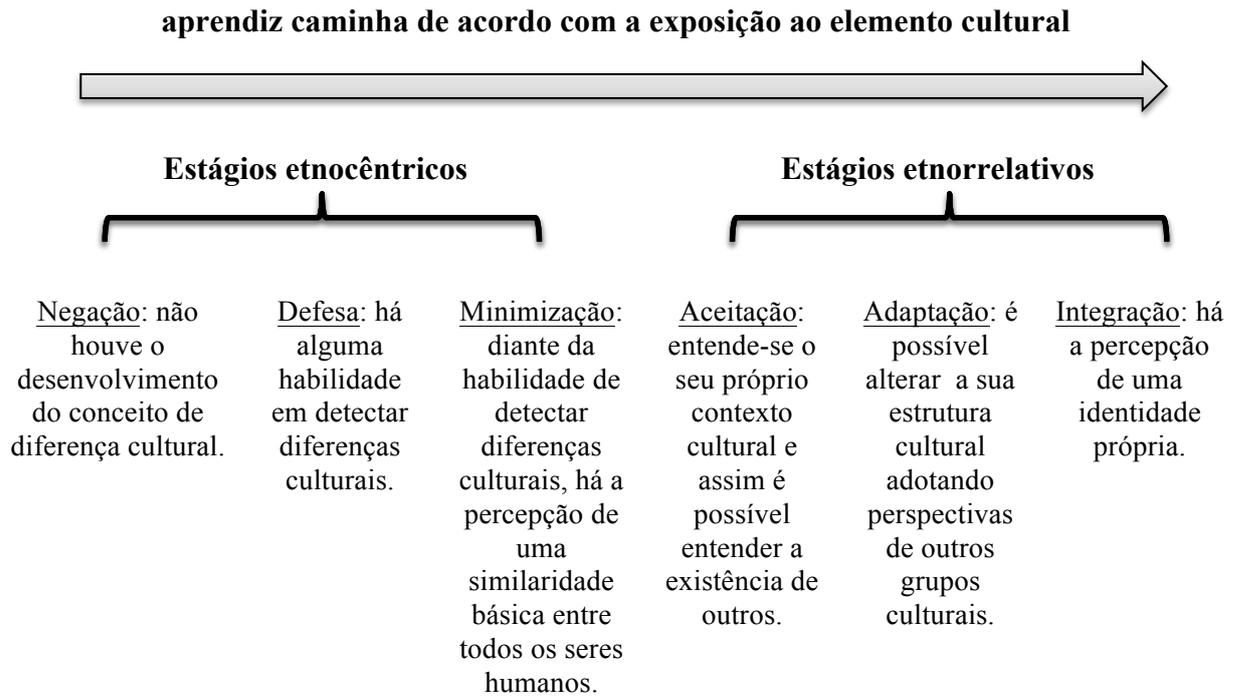
Fonte: Scarino e Liddicoat (2009 *apud* Liddicoat, 2011, p. 841)

O ciclo promovido por esses quatro pontos tende a provocar o desenvolvimento intercultural dos aprendizes partindo de um ponto em que eles têm uma visão cultural interna da experiência até o ponto em que eles entendem outras maneiras de se construir essa experiência (LIDDICOAT, 2011). Segundo o autor, “o caminho é desenhado não muito em volta da ideia de aquisição de conhecimento, mas sim em volta do desenvolvimento de capacidades para a exploração intercultural”¹⁹ (p. 843).

Liddicoat (2011) apresenta um dos métodos mais desenvolvidos para aquisição do intercultural, chamado de *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), desenvolvido por Bennett, Bennett e Allen (1999). Esse método tem como objetivo explicar de que forma os aprendizes lidam com um contexto intercultural, identificam e apreciam diferenças culturais e desenvolvem estratégias para lidar com essas diferenças na comunicação. A partir dessa metodologia, o aprendiz caminha – de acordo com a exposição ao elemento cultural – de um ponto de negação, passando pela defesa, minimização, aceitação e adaptação até a integração. Os três primeiros momentos são chamados de estágios etnocêntricos, nos quais o aprendiz tem apenas disposição para ver o seu próprio ponto de vista cultural como centro da realidade. Após esses momentos, os próximos são chamados de estágios etnorrelativos, nos quais o aprendiz reconhece que todos os comportamentos existem dentro de um quadro cultural. Liddicoat (2011) expõe cada estágio e seu significado, que foram apresentados no quadro 4 para uma melhor visualização e entendimento.

¹⁹ Tradução nossa de: “The pathway is designed not so much around the idea of acquiring knowledge but rather around the developing the capacities for intercultural exploration” (LIDDICOAT, 2011, p. 843).

Quadro 4: Desenvolvimento do aprendiz de acordo com a exposição ao elemento cultural



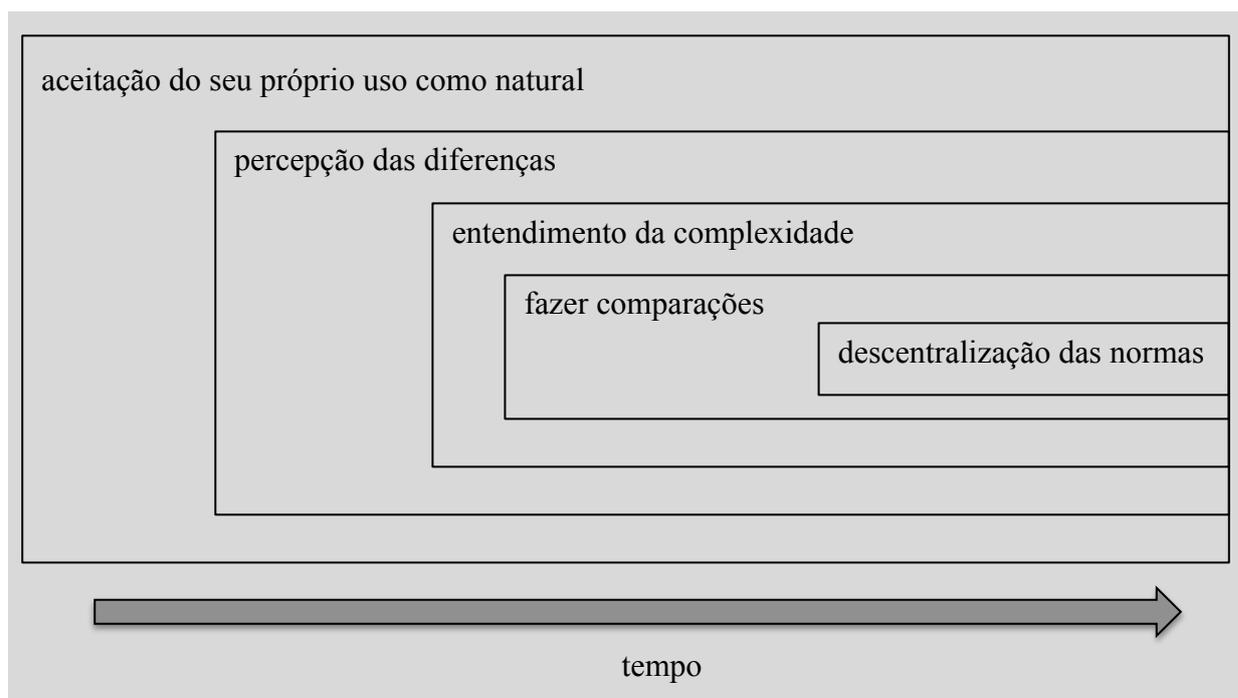
Fonte: baseado em Bennett, Bennett, Allen (1999 *apud* LIDDICOAT, 2011)

A linearidade do modelo desenvolvido por Bennett, Bennett e Allen (1999) é criticada por Liddicoat (2006). Assim, o autor propõe uma reformulação na abordagem de aprendizado intercultural. De acordo com ele, a progressão do aprendizado intercultural não se baseia em algo linear, mas em um sistema aninhado, no qual um estágio abarca o anterior.

Com base nisso, o autor apresenta cinco estágios envolvidos nessa progressão: aceitação do seu próprio uso como natural (*acceptance of own usage as 'natural'*), percepção das diferenças (*perception of differences*), entendimento da complexidade (*understands complexity*), fazer comparações (*makes comparisons*) e descentralização das normas (*decentres from 1.1 norms*). Dessa forma, com a progressão do tempo, há o conhecimento de pressupostos culturais são modificados por um *input*²⁰ e assim desenvolve-se um entendimento mais complexo do elemento cultural. A partir disso, há uma ligação da cultura-alvo com a primeira e uma descentralização das duas culturas a partir do entendimento e possível uso da cultura-alvo para entender a sua própria. Liddicoat (2011) representa esses estágios por meio da figura a seguir.

²⁰ No texto de Liddicoat (2011), esse *input* é relacionado a materiais didáticos (*textbooks*). Porém, acreditamos que esse *input* poderia ser qualquer fonte de elementos culturais, como a interação com um parceiro de teletandem, por exemplo.

Figura 3: Progressão de um aprendizado intercultural



Fonte: Baseado em Liddicoat (2006 *apud* Liddicoat, 2011, p. 849)

A partir desses apontamentos, concordamos com a proposta de Liddicoat (2011) no sentido de que a interculturalidade é melhor representada com estágios incorporados uns aos outros, em oposição à linearidade. Também concordamos com a ideia do autor sobre o termo interculturalidade ser relacionado a um envolvimento de processos culturais nos quais as pessoas podem ter uma percepção maior de si e, com isso, serem capazes de enxergar o outro, (inter-)relacionando produtos, práticas e perspectivas culturais, e aumentando o conhecimento individual e do mundo. Essa ideia nos serviu de base para a análise dos dados, mais precisamente, ao analisarmos a presença da interculturalidade nas interações de teletandem e nas sessões de visionamento.

O recorte teórico sobre a ideia de cultura, de sujeito e de identidade cultural forneceu fundamentos interessantes e importantes à nossa pesquisa e é usado mais adiante na análise dos dados. Além disso, as considerações acerca de cultura como: essencialista, social, nacional e plural, nos serviram para analisar qual(uais) tipo(s) de cultura(s) prevaleceu nas interações de teletandem, e observar algumas consequências da globalização, como: a homogeneização cultural, formação de identidades locais e regionais e o surgimento de identidades híbridas.

As considerações acerca das dimensões culturais de Moran (2001) e Levy (2007) nos deram base para conceituar nossa ideia de elementos culturais para, primeiramente, os selecionar nas interações de teletandem e nas sessões de visionamento e, em um segundo

momento, para observar que tipo de dimensão pode aparecer em um contexto de teletandem. Por fim, as ideias traçadas por Liddicoat (2011) deram luz à análise da própria sessão de visionamento e sua relação com uma pedagogia intercultural.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, apresentamos a natureza da pesquisa, o contexto de pesquisa e seus participantes, os procedimentos e instrumentos que utilizamos para a coleta de dados e, por fim, os procedimentos de análise.

2.1 Natureza da pesquisa

O método científico utilizado na pesquisa foi o qualitativo, visto que essa metodologia tem como característica a abertura do processo de investigação, o qual pode se transformar e evoluir no decorrer da pesquisa (DÖRNYEI, 2007). Dörnyei (2007, p. 37) afirma que “nenhum aspecto da pesquisa está fortemente predefinido e o estudo é mantido aberto e fluído para que ele possa responder de forma flexível a novos detalhes e aberturas que por ventura emergem durante o processo de investigação.”²¹ Ademais, segundo o autor, isso faz com que o pesquisador comece a pesquisa com uma mente aberta e sem padrões pré-definidos.

Dörnyei (2007) discute também o fato de que, em uma pesquisa qualitativa, a importância volta-se para o significado, opiniões subjetivas, sentimentos e não para a medição de dados de forma objetiva. Além disso, pesquisas qualitativas acontecem em ambientes naturais, sem manipulação de situações e em uma amplitude menor (com menos amostras). O autor ressalta que o papel do pesquisador é fundamental e ele expõe que essa modalidade “é fundamentalmente interpretativa, o que significa que o resultado é derradeiramente o produto da interpretação subjetiva que o pesquisador faz dos dados”²² (p. 38).

André (1995), ao discutir a abordagem qualitativa de pesquisa, afirma que há um mal entendimento em relação à definição dessa abordagem de pesquisa. Segundo a autora, muitos partem do pressuposto de que a pesquisa qualitativa é aquela que não utiliza números, ou seja, o não-quantitativo. Porém, ela assegura que podemos fazer uma pesquisa que use dados quantitativos, mas o modo com que o pesquisador irá tratar esses dados poderá ser qualitativo, ou seja, observando-os, interpretando-os e colocando suas concepções nessa análise. Em nossa pesquisa, abordamos a menção aos elementos culturais utilizando a recorrência (ou não) de certos elementos, porém, tratamos desses dados interpretativamente.

Erickson (1991) prefere não fazer uso dos termos qualitativo e quantitativo, mas utiliza as palavras *interpretative research* (pesquisa interpretativista) e *survey and experiment*

²¹ Tradução nossa de: “[...] no aspect of the research design is tightly prefigured and a study is kept open and fluid so that it can respond in a flexible way to new details or openings that may emerge during the process of investigation” (DÖRNYEI, 2007, p. 37).

²² Tradução nossa de: “Qualitative research is fundamentally interpretive, which means that the research outcome is ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data” (DÖRNYEI, 2007, p. 38).

research (pesquisa de levantamento e experimento) ao referir-se aos métodos de pesquisa, respectivamente. Ademais, o autor aponta as maiores diferenças entre uma metodologia de pesquisa e outra. Primeiramente, ele refere-se aos dados coletados em uma pesquisa interpretativista, na qual muitas informações são coletadas sobre relativamente poucos sujeitos. Por outro lado, nas pesquisas de levantamento e experimentos, relativamente pouca informação é coletada sobre muitos sujeitos. Podemos inferir que a preocupação das pesquisas interpretativistas, de acordo com Erickson (1991), é a qualidade das informações e não sua quantidade, sendo essa última preocupação das pesquisas de levantamento e experimentos.

Outra diferença que o autor menciona é em relação ao propósito desses dois diferentes métodos de pesquisa. Nas pesquisas interpretativistas, o maior objetivo está voltado para a explicação e entendimento das coisas. Do mesmo modo, Larsen-Freeman e Long (1991) abordam o foco das pesquisas qualitativas. Os autores afirmam que o objetivo dessas pesquisas é observar elementos a partir de um foco escolhido pelo pesquisador, sendo que esse foco é passível de mudança no decorrer da observação.

Por outro lado, segundo Erickson (1991), o objetivo das pesquisas de levantamento e experimentos é refletir uma noção física das coisas. Larsen-Freeman e Long (1991) complementam essa definição dizendo que as pesquisas quantitativas são feitas para testar uma hipótese através da aplicação de instrumentos e procedimentos para uma análise estatística.

A coleta de dados de nossa pesquisa aconteceu de forma espontânea e não promovida pela pesquisadora durante os meses de setembro a novembro de 2017 com alunos da Unesp e alunos de duas universidades no exterior. Ademais, como observamos a produção dos participantes sem nos envolvermos na interação de teletandem, nossa pesquisa classifica-se como não-participante. Larsen-Freeman e Long (1991, p. 16) abordam o papel do pesquisador nas pesquisas não-participantes e afirmam que nessa modalidade “o pesquisador observa as atividades sem envolver-se nelas diretamente.”²³

Sendo assim, à medida que nossos objetivos eram examinar quais elementos culturais estão presentes nas interações de teletandem, como eles são tratados e os impactos das sessões de visionamento para as reflexões sobre (inter)cultura(lidade), o paradigma qualitativo interpretativista (ANDRÉ, 1995; DÖRNYEI, 2007; ERICKSON, 1991; LARSEN-FREEMAN, LONG, 1991) nos ajudou a compreender melhor os fenômenos estudados devido

²³ Tradução nossa de: “the researchers observe activities without engaging in them directly” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 16).

ao fato de que ele permitiu que nossa investigação se transformasse e evoluísse, voltando-se para uma mediação subjetiva dos dados, observando-os e interpretando-os.

Nossa pesquisa foca-se no estudo de um fenômeno – os impactos das sessões de visionamento para as reflexões sobre (inter)cultura(lidade) –, e por esse motivo classifica-se como um estudo de caso. Os estudos de caso têm em sua essência características de uma pesquisa qualitativa e configuram-se por um estudo intenso de um ou poucos casos, a fim de entender questões mais amplas (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010).

Segundo André (1995), o estudo de caso faz-se útil quando o pesquisador pretende entender um caso considerando o seu contexto e sua complexidade. Assim, os estudos de caso têm como característica a descrição e relevância profunda do contexto em que os participantes estão inseridos. Concordamos com a importância do contexto na análise dos dados da pesquisa e acreditamos que uma ampla descrição do contexto pode fornecer fidedignidade e validade à pesquisa.

Um ponto importante a ser discutido quanto tratamos de estudos de caso é a generalização. Diversos autores discorrem sobre a dificuldade de generalizar os resultados de pesquisas qualitativas, principalmente estudos de caso, à medida que se tem um baixo número de casos. Entretanto, podemos afirmar que a generalização é possível mesmo nos estudos de poucos casos, ao passo que os resultados podem ser transpostos para contextos similares ao da pesquisa, além da possibilidade de se aprender a partir de casos particulares através de associações (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010).

Em seu artigo, Meirinhos e Osório (2010) apresentam uma tipologia dos estudos de caso, adaptada de Yin (2005), a qual define estudos de caso como: holístico de caso único, holístico de casos múltiplos, incorporado de caso único e incorporado de casos múltiplos. Os chamados de holísticos abordam uma unidade de análise, em contrapartida, os incorporados tratam de várias unidades de análise. Nosso estudo de caso pode ser definido como incorporado de casos múltiplos, pois analisaremos duas unidades – os elementos culturais e os impactos – vistas pelo olhar de três participantes. Ao propormos uma pesquisa com três participantes de pesquisa, também fornecemos a nosso estudo uma maior validade e fidedignidade.

2.2 Contexto da pesquisa

Tendo em vista que o objetivo da nossa pesquisa é investigar os elementos culturais e como se dá a reflexão sobre (inter)cultura(lidade) nas sessões de visionamento em contexto de

teletandem, obtivemos nossos dados a partir de sessões de interação, que aconteceram no projeto “Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos” desenvolvido na Unesp no *campus* de Araraquara.

Esse projeto, também realizado nos *campi* da Unesp de Assis e São José do Rio Preto, tem por objetivo o ensino e aprendizagem de línguas de modo colaborativo por meio de uma associação feita pela Unesp com universidades no exterior. Apesar de os *campi* seguirem o mesmo objetivo, cada um tem a sua maneira de desenvolver o projeto de acordo com as particularidades de cada unidade. Especificamente no *campus* de Araraquara, o projeto Teletandem acontece uma vez a cada semestre escolar de modo não-integrado, ou seja, as interações não fazem parte do currículo proposto pelos cursos, sendo opcionais (ARANHA; CAVALARI, 2014). Entretanto, na maioria das universidades estrangeiras – e no caso das duas de nossa pesquisa também –, essa modalidade acontece de modo integrado, isto é, as interações fazem parte do currículo dos alunos e eles participam das sessões durante suas aulas de português.

De acordo com a demanda da universidade no exterior, as coordenadoras do projeto em Araraquara divulgam as vagas e os interessados inscrevem-se conforme a língua que pretendem praticar (na Unesp de Araraquara os participantes têm a possibilidade de praticar a língua inglesa, espanhola, francesa e/ou alemã) e preferência de horário. Tendo em vista que nos últimos anos a demanda de pessoas que querem fazer teletandem tem sido grande, também é considerada a ordem da lista de inscrição. Desse modo, aqueles que se inscreveram primeiro têm preferência.

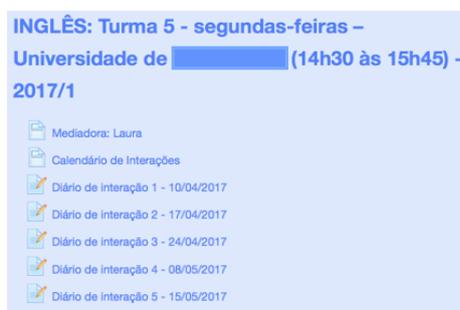
Após as inscrições, os interagentes participam de uma primeira reunião na qual os monitores e as coordenadoras falam sobre o funcionamento das sessões semanais e os princípios de ensino e aprendizagem por (tele)tandem. Os participantes brasileiros também assinam um termo de compromisso em comparecer às sessões, escrever os diários reflexivos ou participar das sessões de mediação e, no caso de falta, eles são aconselhados a avisar e mandar alguém em seu lugar se possível. Desse modo, evita-se que o parceiro estrangeiro fique sem interagir naquele horário. Ao final de todas as interações, os interagentes da Unesp recebem um certificado com as horas cumpridas.

Os participantes fazem sessões semanais que se estendem por volta de cinco semanas (esse número pode variar de acordo com a compatibilidade do calendário escolar das universidades estrangeiras e da Unesp de Araraquara). Nessas sessões semanais, que acontecem no Laboratório de Idiomas da Unesp de Araraquara, os alunos conversam durante

meia hora em português e meia hora em outra língua com o seu parceiro através do aplicativo *Skype* e também de outros, como o *Zoom*.

As sessões de teletandem no *campus* de Araraquara duram cerca de uma hora e trinta minutos, sendo que na primeira hora acontece a conversa e os trinta últimos minutos são destinados à escrita do diário reflexivo ou à mediação presencial, dependendo da turma. A mediação presencial funciona de forma semelhante ao diário reflexivo, porém acontece no laboratório após a interação de forma oral e com um mediador (pesquisadores e alunos voluntários da Unesp) que facilita a conversa. O diário reflexivo é feito na plataforma *Moodle*, na qual o teletandem é cadastrado como um curso e os mediadores são responsáveis por escrever um *feedback* a cada semana para cada participante brasileiro. A figura 4 mostra como acontece o cadastro desses diários na plataforma. Os mediadores responsáveis cadastram os dias de interação e um diário reflexivo para cada dia, os interagentes acessam a plataforma e escrevem o seu diário no dia e turma correspondentes.

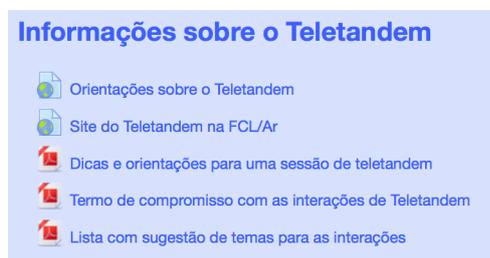
Figura 4: Entrada no *Moodle* onde os interagentes devem escrever seus diários reflexivos



Fonte: *Moodle*, recorte da página do Teletandem

Na plataforma *Moodle*, algumas orientações sobre o Teletandem também podem ser encontradas, além de um *link* para o *site* do Teletandem da Unesp, *campus* de Araraquara, dicas e orientações para uma sessão de Teletandem, o termo de compromisso que os participantes assinam e sugestões de tópicos para conversarem. A imagem 5 ilustra essas opções no *Moodle*.

Figura 5: Informações sobre o Teletandem na plataforma *Moodle*



Fonte: *Moodle*, recorte da página do Teletandem

Os interagentes também podem acessar o *website* do Teletandem - Araraquara para maiores informações. Na figura 6 representamos um recorte da tela inicial do *website*.

Figura 6: Tela inicial do *website* do Teletandem Araraquara



Fonte: *Website* do Teletandem, disponível em: <http://teletandem.wixsite.com/fclar>

O *website* contém informações sobre a modalidade de ensino e aprendizagem teletandem, um pouco da história dessa modalidade na Unesp de Araraquara, informações sobre as coordenadoras e mediadores do projeto, sobre as universidades parceiras no exterior, os horários das turmas, alguns relatos, pré-requisitos, orientações sobre o funcionamento das sessões, e um local onde as pessoas podem visualizar o *link* de inscrição e fotos.

Na figura 7, temos outro exemplo de opções disponíveis aos interagentes na plataforma referente aos questionários inicial e final, os quais os participantes devem preencher no início e ao fim de todas as sessões, respectivamente.

Figura 7: Questionários inicial e final disponíveis na plataforma Moodle



Fonte: Moodle, recorte da página do Teletandem

A figura 8 ilustra o acesso ao *link* para os certificados de cada turma de Teletandem, o qual os participantes podem acessar para imprimir seus certificados de participação.

Figura 8: Certificados de participação nas sessões de Teletandem disponíveis na plataforma *Moodle*



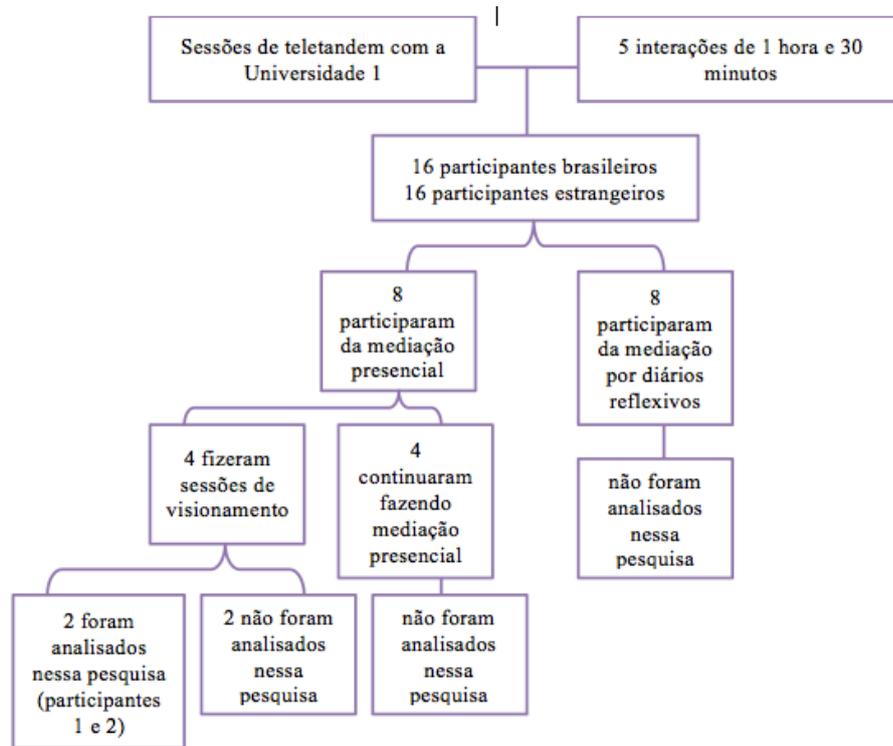
Fonte: *Moodle*, recorte da página do Teletandem

Por fim, todo o gerenciamento das sessões de interação é feito com muito cuidado e atenção pelas coordenadoras do projeto em Araraquara e pelos mediadores voluntários, que são alunos de graduação e pós-graduação, em sua maioria. Os registros de presença ou falta, horários, informações pessoais dos participantes são computados em pastas eletrônicas no *Google Drive*²⁴.

Os dados da nossa pesquisa foram coletados durante os meses de setembro a novembro de 2017 e são provenientes de interações de Teletandem com duas universidades nos Estados Unidos, uma na costa oeste e uma na costa leste do país. Com a primeira universidade, aconteceram cinco interações de uma hora e por volta de trinta minutos de mediação presencial com os participantes de pesquisa após as interações no laboratório de idiomas da Unesp Araraquara. Com a segunda, ocorreram quatro interações de uma hora e mais meia hora de mediação presencial após cada interação, aproximadamente. As imagens 9 e 10 descrevem o processo de seleção dos participantes de pesquisa.

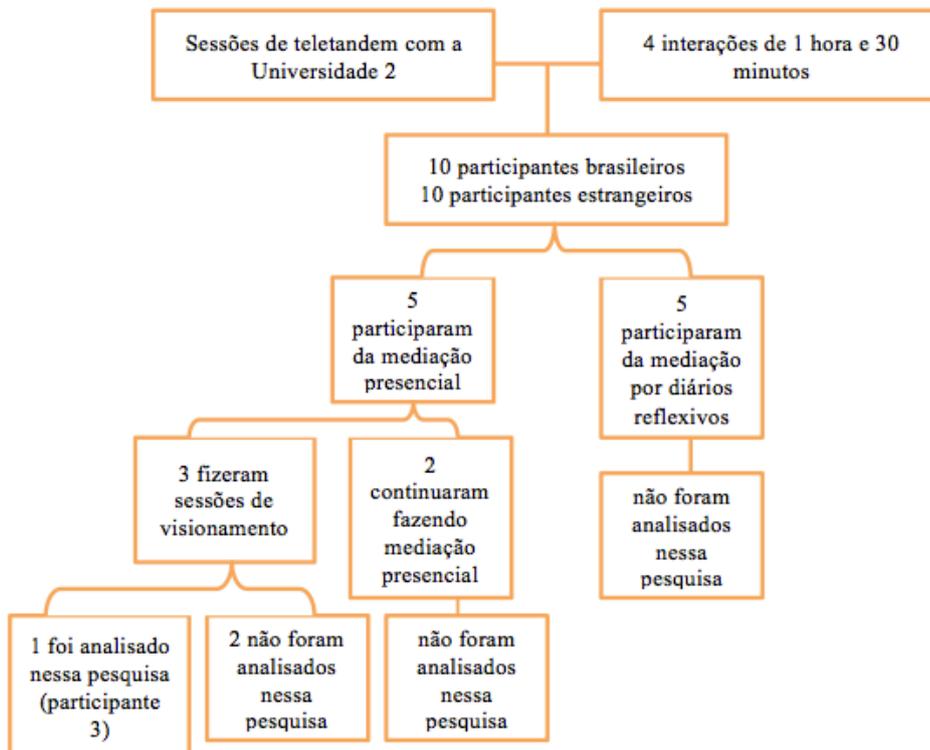
²⁴ *Google Drive* é uma ferramenta da Internet que possibilita armazenamento de arquivos em geral em uma nuvem, assim eles podem ser acessados em diferentes computadores e diferentes locais.

Figura 9: Processo de seleção dos participantes de pesquisa com a Universidade 1



Fonte: elaboração própria

Figura 10: Processo de seleção dos participantes de pesquisa com a Universidade 2



Fonte: elaboração própria

As cinco interações com a Universidade 1 contaram com a presença de dezesseis participantes brasileiros e dezesseis estrangeiros. Antes de a sessão de teletandem começar, a pesquisadora convidou os oito primeiros participantes que terminassem as interações para a mediação presencial. Esse número foi determinado a partir da intenção de que metade do grupo fizesse um tipo de mediação (face-a-face) e a outra metade outro tipo (diários reflexivos). Também consideramos o espaço que tínhamos disponível para a mediação presencial no Laboratório de Idiomas. Dentre os oito participantes da mediação presencial, selecionamos quatro para fazer as sessões de visionamento com a pesquisadora. Essa seleção foi feita de acordo com o tempo disponível que tínhamos para o visionamento.

Quanto às quatro interações com a Universidade 2, participaram 10 pessoas. Destas foram selecionados cinco para fazer a mediação presencial, seguindo o mesmo critério da Universidade 1. Nós escolhemos três dessas cinco pessoas para fazer sessões de visionamento, novamente, seguindo a disponibilidade de tempo que tínhamos. Durante a coleta dos dados, tivemos tempo hábil para a realização de poucas sessões de visionamento.

Aqui finalizamos a descrição do contexto de nossa pesquisa e, na próxima seção, trataremos da descrição dos participantes de pesquisa.

2.3 Descrição dos participantes de pesquisa

O projeto “Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos” no *campus* da Unesp de Araraquara é voltado para discentes, docentes e servidores públicos da Unesp. Assim, é possível que se inscrevam pessoas dos mais variados cursos, como: Administração Pública, Ciências Sociais, Economia, Engenharia Química, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Farmácia, Farmácia e Bioquímica, Letras, Odontologia, Pedagogia e Química, na modalidade graduação ou pós-graduação.

O projeto não delimita a participação das pessoas pela idade, mas os participantes são em sua maioria jovens adultos. As sessões focam a habilidade oral e por isso solicita-se que os participantes tenham um conhecimento no mínimo básico da língua que pretendem praticar. Dessa forma, o perfil dos participantes de Teletandem na Unesp de Araraquara pode variar em profissão, idade e conhecimento linguístico da língua-alvo.

Ao todo, nós fizemos sete sessões de visionamento: quatro com participantes das interações com a Universidade 1 e três com a Universidade 2. Desses sete visionamentos escolhemos nossos três sujeitos de pesquisa, seguindo nossos critérios de seleção de participante: aqueles que mencionaram mais elementos culturais durante a interação e o

visionamento, fornecendo-nos mais material para a pesquisa, e disposição do participante para com a sessão de visionamento sobre as questões que emergiam nas sessões. A escolha de especificamente três participantes motivou-se, pois assim, podemos ter um estudo de caso que foque na descrição e explicação do fenômeno mais profundamente.

A partir da aplicação de um questionário inicial (apêndice 1) com os participantes de pesquisa, pudemos observar alguns aspectos do perfil de cada um, como: faixa etária, curso/profissão e conhecimento de língua inglesa. Alguns desses fatores também nos serviram de critério para a escolha dos participantes de pesquisa, principalmente o nível de conhecimento da língua inglesa. Queríamos pessoas que tivessem um bom nível de inglês, pois conversar sobre assuntos mais complexos e abstratos (como cultura) é mais provável quando se tem um bom nível da língua, baseado no nosso conhecimento prévio com interações de Teletandem. Ademais, consideramos a assiduidade dos participantes nas interações e disponibilidade para fazer as sessões de visionamento.

O quadro 5 apresenta os três participantes de pesquisa²⁵, a faixa etária em que se encaixam, o curso que fazem e o conhecimento de língua inglesa que eles mesmos consideram ter, abrangendo as quatro habilidades (falar, ouvir, escrever e ler).

Quadro 5: Perfil dos participantes de pesquisa

Nome do participante brasileiro	Faixa Etária	Nome do participante estrangeiro	Universidade de interação	Curso	Conhecimento da Língua Inglesa
Lívia	+35 anos	Joanna	Universidade 1	Aluna especial da pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa	Fala muito bem, ouve muito bem, escreve excelentemente e lê excelentemente
Marta	26-30 anos	Sara	Universidade 1	Aluna regular da pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa	Fala bem, ouve bem, escreve bem e lê bem
Marcio	20-25 anos	Brad	Universidade 2	Aluno regular da graduação em Economia	Fala muito bem, ouve muito bem, escreve muito bem e lê muito bem

Fonte: elaboração própria

²⁵ Os nomes aqui apresentados não são os nomes reais dos participantes, que foram modificados com o intuito de preservar suas identidades.

Como podemos ver no quadro 5, nossos participantes são jovens e adultos cursando graduação em Economia ou pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa. De modo geral, eles descrevem as suas habilidades na língua inglesa (falar, ouvir, escrever e ler) como boas ou muito boas.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados para a nossa pesquisa foram: questionário inicial (apêndice 1) e final (apêndice 2), gravações em vídeo das interações de Teletandem com o programa *Evaer*, gravações em áudio e vídeo das sessões de visionamento, gravações em áudio e vídeo das sessões de mediação presencial.²⁶ Toda e qualquer participação nessa pesquisa por parte dos participantes só aconteceu após um convite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 12), conforme solicita o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp.

De acordo com o quadro a seguir, podemos visualizar os instrumentos de coleta de dados e sua finalidade.

Quadro 6: Instrumentos de coleta de dados e suas finalidades

Instrumentos	Finalidade
Questionário inicial	Compreender o perfil dos participantes e suas concepções sobre cultura de forma geral.
Questionário final	Observar e analisar possíveis reflexões que os participantes tenham feito sobre cultura e sobre as sessões de mediação ao final do processo de teletandem
Gravações em vídeo das interações	Observar e analisar os elementos culturais mencionados nas sessões de interação.
Gravações em áudio e vídeo das sessões de mediação	Observar e analisar momentos em que elementos culturais foram discutidos na interação, para posteriormente serem discutidos na sessão de visionamento.
Gravações em áudio e vídeo das sessões de visionamento	Fomentar uma discussão sobre os elementos culturais e a forma com que foram tratados.

Fonte: elaboração própria

²⁶ As gravações das sessões de visionamento e das mediações foram feitas em áudio e também em vídeo para garantir e assegurar a qualidade da coleta de dados.

A coleta de dados aconteceu em dois momentos durante o segundo semestre de 2017: num primeiro momento com as interações com a Universidade 1 e num segundo com a Universidade 2, ambas situadas nos Estados Unidos, como já mencionado. Os quadros 7 e 8 representam os procedimentos de coleta de nossos dados com cada turma de Teletandem respectivamente. O quadro 7 apresenta os procedimentos com a turma da Universidade 1.

Quadro 7: Procedimento de coleta de dados com a turma da Universidade 1

Procedimentos de coleta de dados com a turma da Universidade 1		
Data	Horário	Atividade realizada
19/09	10h	aplicação do questionário inicial
26/09	10h - 11h	interação 1
	11h - 11h30	- mediação presencial (com a pesquisadora)
03/10	10h - 11h	interação 2
	11h - 11h30	- sessão de visionamento 1 (sobre o dia 26/09, com a pesquisadora) - mediação presencial (com um monitor voluntário do projeto)
17/10	11h - 12h	interação 3
	12h - 12h30	- sessão de visionamento 2 (sobre o dia 03/10, com a pesquisadora) - mediação presencial (com um monitor voluntário do projeto)
24/10	11h - 12h	interação 4
	12h - 12h30	- sessão de visionamento 3 (sobre o dia 17/10, com a pesquisadora) - mediação presencial (com um monitor voluntário do projeto)
31/10	11h - 12h	interação 5
	12h - 12h30	- sessão de visionamento 4 (sobre o dia 24/10, com a pesquisadora) - aplicação do questionário final

(Fonte: elaboração própria)

A primeira sessão de visionamento da turma da Universidade 1 foi feita com a participante Livia sobre a interação do dia 26 de setembro com sua parceira Joanna. Nesse dia a aluna brasileira não participou da mediação com o restante do grupo. Ela e a pesquisadora ficaram em um local separado do Laboratório de Idiomas fazendo o visionamento. O mesmo foi feito com os outros participantes durante as outras sessões de visionamento. A sessão de

visionamento 3 da turma da Universidade 1 foi feita com a participante Marta sobre a interação do dia 17 de outubro com sua parceira Sara.

No quadro 8, apresentamos os procedimentos de coleta de dados com a turma da Universidade 2.

Quadro 8: Procedimento de coleta de dados com a turma da Universidade 2

Procedimentos de coleta de dados com a turma da Universidade 2		
Data	Horário	Atividade realizada
16/10	14h30	aplicação do questionário inicial
23/10	14h30 - 15h30	interação 1
	15h30 - 16h	- mediação presencial (com a pesquisadora)
31/10	14h30 - 15h30	interação 2
	15h30 - 16h	- sessão de visionamento 5 (sobre o dia 23/10, com a pesquisadora) - mediação presencial (com um monitor voluntário do projeto)
06/11	15h30 - 16h30	interação 3
	16h30 - 17h	- sessão de visionamento 6 (sobre o dia 31/10, com a pesquisadora) - mediação presencial (com um monitor voluntário do projeto)
13/11	15h30 - 16h30	interação 4
	16h30 - 17h	- sessão de visionamento 7 (sobre o dia 06/11, com a pesquisadora) - aplicação do questionário final

(Fonte: elaboração própria)

A coleta de dados da turma da Universidade 2 aconteceu da mesma forma que com a da Universidade 1. A sessão de visionamento 5 foi feita com o participante Marcio sobre a interação do dia 23 de outubro com seu parceiro Brad.

Por fim, o questionário inicial (apêndice 1) foi aplicado aos participantes de pesquisa em formato de formulário pelo *Google Forms*²⁷ uma semana antes de as sessões de interação começarem, durante a reunião de apresentação do teletandem. Ele continha perguntas sobre o perfil dos interagentes, seu conhecimento de língua inglesa, o modo como a praticam,

²⁷ *Google Forms* é uma ferramenta na internet na qual podemos criar formulários e enviar um *link* para preenchimento dos dados solicitados.

questões gerais relacionadas ao ensino e aprendizagem em teletandem, e questões sobre a relação do interagente com cultura.

Segundo Vieira-Abrahão (2006), os questionários podem ser uma forma eficaz de coleta de dados pois podem ser preenchidos em qualquer lugar e em diferentes momentos. O nosso questionário inicial (apêndice 1) pode ser considerado misto, seguindo a classificação da autora, pois contém diferentes tipos de perguntas, algumas fechadas e outras abertas. O primeiro tipo de pergunta refere-se às de resposta direta e/ou com alternativas, enquanto o segundo tipo aborda as de resposta dissertativa e busca respostas mais abrangentes e com mais detalhes. Vieira-Abrahão (2006) sustenta que o uso de questionário misto “tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos” (p. 222).

Seguindo a classificação descrita pela autora, nosso questionário final (apêndice 2) pode ser considerado um questionário aberto, pois não contém alternativas, nem respostas fixas. O questionário final foi aplicado após o término da última interação.

As interações entre o/a participante brasileiro(a) e o/a estrangeiro(a), que acontecem por *Skype*, foram gravadas por meio de um programa chamado *Evaer*, pelo qual é possível fazer gravações em vídeo e áudio de conversas por *Skype* em ótima qualidade. Apesar de saberem que foram gravados em áudio e vídeo e terem consentido a participação na pesquisa previamente pela assinatura do TCLE, a gravação foi feita de forma sutil e quase imperceptível pelos participantes, pois assim que eles abrem o *Skype*, o programa já começa a gravar. Dessa forma, evitamos qualquer tipo de constrangimento por parte dos participantes.

Quanto às sessões de mediação, exemplificada na figura 9, elas aconteceram logo após o término das interações. Os participantes finalizavam a conversa e dirigiam-se à mesa de mediação localizada no Laboratório de Idiomas. A câmera de gravação localizava-se longe dessa mesa para que os participantes não se sentissem intimidados por serem gravados. Um mediador voluntário conduzia a conversa com perguntas previamente elaboradas pela pesquisadora. Essas conversas funcionaram como uma espécie de guia para momentos em que a pesquisadora poderia utilizar e aprofundar as questões nas sessões de visionamento, ou seja, o intuito dessas mediações era a seleção de momentos que os participantes falavam sobre cultura para que posteriormente a pesquisadora pudesse focar nestes durante sessões de visionamento.

Figura 11: Mediação presencial no laboratório de idiomas da Unesp - Araraquara



Fonte: acervo próprio

A primeira sessão de mediação, tanto com a Universidade 1 quanto com a Universidade 2, aconteceu com oito participantes e foi guiada pela pesquisadora. Ela conduziu a conversa com perguntas gerais, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 9: Perguntas da primeira sessão de mediação

1. Como foi a primeira interação?
2. Como vocês se sentiram?
3. Quais assuntos vocês conversaram? Houve algum motivo específico para a escolha destes?
4. Vocês aprenderam algo sobre o parceiro de vocês?
5. Vocês conversaram sobre algum elemento cultural?

Fonte: elaboração própria

As duas primeiras perguntas foram elaboradas com o intuito de iniciar a conversa, trazer uma personalização e criar um ambiente de tranquilidade. As três últimas perguntas foram feitas com um objetivo mais pontual de localizar momentos nos quais os interagentes poderiam mencionar informações importantes para nossa pesquisa.

A partir da segunda semana de interações, a pesquisadora não conduziu as sessões de mediação, pois, nesse momento, estava encarregada de fazer as sessões de visionamento. Sendo assim, um monitor voluntário do projeto Teletandem foi quem mediou a conversa, porém, as perguntas norteadoras foram elaboradas pela pesquisadora e estão apresentadas no quadro 10.

Quadro 10: Perguntas da segunda, terceira e quarta mediação

Mediação 2:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocês conversaram sobre algum elemento cultural? Se sim, foi relacionado ao Brasil ou aos EUA? De qual local retiraram essas informações? 2. Vocês se sentiram confortáveis ao falar sobre elementos culturais brasileiros? Por quê? 3. Qual foi o motivo da escolha desses elementos?
Mediação 3:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocês conversaram sobre algum elemento cultural? Se sim, foi relacionado ao Brasil ou aos EUA? 2. Quando vocês falam sobre elementos culturais, vocês acabam mencionando estereótipos ou não? Se sim, por que vocês acham que isso acontece?
Mediação 4:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocês conversaram sobre algum elemento cultural? Qual? Como foi essa conversa? 2. Quando vocês falam sobre elementos culturais, vocês perceberam alguns estereótipos ou não? Se sim, por que vocês acham que isso acontece?

Fonte: elaboração própria

Após as mediações, a pesquisadora assistiu às gravações das mediações e conversou com o mediador com o intuito de selecionar um participante que havia mencionado elementos culturais durante a interação, para que pudesse assistir à gravação da interação dessa pessoa e formular as perguntas da sessão de visionamento. Assim, a partir da segunda semana de interações, a pesquisadora fez uma sessão de visionamento com um participante a cada semana. O participante que estava na sessão de visionamento em uma semana, não estava na sessão de mediação, pois ambas aconteciam ao mesmo tempo.

2.5 O visionamento

As sessões de visionamento são o instrumento principal de nossa coleta de dados, na medida em que temos como objetivo observar e analisar os impactos delas para as reflexões sobre (inter)cultura(lidade) em contexto de teletandem. Após as interações com os parceiros norte-americanos, os participantes faziam uma sessão de mediação em grupo no Laboratório de Idiomas. Em seguida, a pesquisadora selecionava uma pessoa que, durante a mediação, havia mencionado o uso de elementos culturais²⁸ na interação e assistia ao vídeo desta.

Depois de assistir ao vídeo da interação de teletandem da pessoa selecionada, a pesquisadora elaborava perguntas e comentários para a sessão de visionamento (apêndice 3).

²⁸ O conceito de elementos culturais que nos ajudou a selecionar trechos das interações de teletandem e sessões de visionamento foram baseados em Moran (2001) e Levy (2007) (ver item 1.2.2 dessa pesquisa).

Na semana seguinte, a pesquisadora fazia o visionamento com a pessoa selecionada seguindo as perguntas e comentários que havia escrito, sempre mostrando para o/a participante trechos da interação.

Henderson, Henderson, Grant e Huang (2010) utilizaram-se da técnica de visionamento para sua pesquisa e discorrem sobre esse instrumento de coleta de dados em um artigo que, apesar de contextualizar-se no ensino e aprendizagem da língua chinesa em um ambiente virtual (*Second Life*²⁹), nos fornece importantes definições e meios de se aplicar a técnica. Segundo os autores, o visionamento permite ao pesquisador acessar o pensamento dos participantes de pesquisa e captar as razões das decisões, escolhas e dos julgamentos que eles fizeram durante um momento específico.

O visionamento apresenta vantagens para as pesquisas, pois possibilita aos participantes explicarem o momento e o motivo de alguma decisão. Ademais, essa técnica tem grande potencial quando se estudam estratégias cognitivas e pode fornecer ao pesquisador uma perspectiva do participante, a sua interpretação e o que pensaram em um certo momento (FOX-TURNBULL, 2011).

A partir disso, uma boa mediação por parte do pesquisador durante as sessões configura-se em parte fundamental do sucesso da sessão. Henderson, Henderson, Grant e Huang (2010), baseados em Henderson e Tallman (2006) apresentam algumas questões a se pensar quando se conduz um visionamento. Primeiramente, o momento que separa a atividade do visionamento deve ser o mais breve possível para que o participante não se esqueça de sensações que possa ter tido ou do próprio momento. Em nosso caso, o tempo que separou a interação da sessão de visionamento foi de uma semana. No entanto, a exibição da gravação em vídeo teve o intuito de fazer com que os participantes lembrassem dos momentos, do que pensaram na hora e de suas sensações.

A gravação em vídeo é outro ponto que Henderson, Henderson, Grant e Huang (2010) colocam como importante para garantir a validade e confiabilidade do visionamento. Outros pontos importantes são: (1) promover a confiança do participante, (2) fornecer instruções e (3) elaborar perguntas/afirmações que não sejam diretas, que incluam contextos específicos e que busquem confirmação.

Todos esses pontos foram considerados pela pesquisadora no momento de elaboração das perguntas e tópicos para discussão durante as sessões. A pesquisadora já havia conversado com os participantes anteriormente ao visionamento e os conhecia, o que foi feito com o

²⁹ *Second Life* é um mundo virtual grátis no qual os usuários podem criar uma vida virtual, conectar-se e conversar com outras pessoas do mundo todo.

intuito de aumentar a confiança dos participantes nela. Ao início de cada sessão, a pesquisadora explicava claramente como seria a sessão. As perguntas e tópicos para discussão (apêndice 3) foram elaborados com atenção e seguindo os pontos que Henderson, Henderson, Grant e Huang (2010) apresentaram.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

A pesquisa teve como objetivos (1) analisar os elementos culturais presentes em interações de teletandem e também (2) analisar os impactos das sessões de visionamento para as reflexões sobre (inter)cultura(lidade). Assim sendo, contamos com a aplicação de um questionário inicial (apêndice 1) e um final, gravações de vídeo das interações, gravações em áudio e vídeo das sessões de mediação e das sessões de visionamento como instrumentos de pesquisa, os quais garantiram fidedignidade e validade para nosso trabalho.

A coleta de dados aconteceu no segundo semestre de 2017, após esse período, a pesquisadora assistiu às gravações das interações e das sessões de visionamento para selecionar trechos importantes e relacionados à pesquisa. Esses trechos foram categorizados em um quadro de pré-análise (apêndice 4).

Depois desse processo, somente os trechos que mencionavam elementos culturais, momentos importantes e relacionados aos objetivos da pesquisa foram transcritos. Utilizamos um outro quadro para a transcrição desses trechos que continha um título (“Transcrição da Interação 1 - 26/09 - Lívia e Joanna - Turma da Universidade 1 - Nome do arquivo: Lívia.mp4”, por exemplo) e quatro colunas: tempo, pessoa, fala e observação. Na primeira coluna escrevemos o tempo em que determinado trecho iniciava-se. Na segunda, colocamos o nome de quem era aquela fala. Na terceira, escrevemos a fala da pessoa e, por fim, na última coluna, colocamos alguma observação que surgisse ao longo da transcrição, como expressões faciais, anotações sobre o elemento cultural e explicações em geral.

Depois disso, a pesquisadora elaborou quadros com os excertos das conversas transcritas com os principais momentos em que os participantes haviam tratado de elementos culturais selecionados, os quais são apresentados na seção de análise de dados. Esses excertos apresentados foram feitos a partir das falas originais dos participantes e parceiros de interação de teletandem. É importante ressaltar que eles foram expostos de acordo com certos temas e menção a certos elementos culturais e não de forma cronológica. Também utilizamos diferentes cores de quadro para evidenciar de onde havíamos retirado os excertos: os azuis fazem parte das interações de teletandem e os verdes das sessões de visionamento.

A partir dessa seleção, a pesquisadora triangulou os dados juntamente com a linha teórica estudada e, por conseguinte, teceu a análise, a fim de analisar, no capítulo seguinte, o processo de (inter)cultura(lidade), fornecendo validade e fidedignidade à pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção, apresentaremos a análise e discussão dos dados de nossa pesquisa. Primeiramente, discutiremos a análise dos dados da participante 1 e, em seguida, da participante 2 e do participante 3. As análises focaram em uma interação e na sessão de visionamento de cada participante³⁰. Após esses momentos, tecemos algumas considerações finais acerca da análise dos dados de cada participante.

3.1 Análise dos dados da participante 1

Iniciamos nossa análise pela caracterização da participante Lívia, que tem mais de 35 anos e é aluna especial do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa. No questionário inicial (apêndice 1), ela classifica seus conhecimentos sobre língua inglesa da seguinte maneira: fala muito bem, ouve muito bem, escreve excelentemente e lê excelentemente. Ela pratica a língua assistindo a filmes e séries, escutando música, lendo livros *online*, navegando na Internet e usando aplicativos que ensinam o idioma.

O seu interesse em participar do projeto Teletandem foi motivado pela possibilidade de interação, tendo como objetivo aprender vocabulário, expressões, fluência, ter confiança, escrita, compreensão oral, novas estratégias para aprender e compreender pessoas, informações culturais de seu país e do país de sua parceira, aspectos que nunca havia percebido sobre sua língua, modos de pensar sobre sua própria cultura e sobre a de seu parceiro, e contribuir com o outro.

Durante as interações, ela pretendeu usar recursos como *Google*, dicionário *online*, *Youtube* e *WhatsApp*. Segundo Lívia, ela se identifica com a língua inglesa e ama estudar línguas, por isso ela é professora de inglês e estuda outras línguas também. Em relação a uma pergunta do questionário inicial sobre como o/a participante poderia influenciar na aprendizagem cultural de seu parceiro(a), Lívia respondeu que poderia fazê-lo mostrando-lhe aspectos nunca antes percebidos da própria cultura.

Durante a primeira interação, Lívia e sua parceira discutem sobre diversos aspectos da cultura brasileira, primordialmente. Tratamos, primeiramente, da análise de alguns trechos que selecionamos que evidenciam esses momentos e depois passamos para a análise da sessão de visionamento com Lívia.

³⁰ É importante ressaltar que os trechos apresentados na análise foram selecionados pela pesquisadora a partir da ideia de elementos culturais (definida no item 1.2.2) e da relevância do conteúdo do trecho para com os objetivos da pesquisa.

3.1.1 Análise dos elementos culturais da participante 1

Lívia e sua parceira Joanna mencionam diversos temas, como: a violência no Brasil, viagens, sotaque, costumes, comidas e bebidas típicas, miscigenação, entre outros, envolvendo elementos culturais durante a primeira interação. Essas menções perpassam por objetos tangíveis e também por construções mais elaboradas, mas ainda perceptíveis, e por práticas culturais (MORAN, 2001), principalmente, durante a interação, pudemos perceber que há uma recorrência de generalizações e estereótipos, de forma geral, cultura é tratada como sendo elemento, relativa e individual (LEVY, 2007). Nessa primeira interação entre Lívia e Joanna, elas conversam sobre viajar para o Rio de Janeiro/praias, momento escrito no excerto 1:

<i>Excerto 1</i>
L: É muito bonito. Se você for pra praia é bonito, não é bonito que nem o México, mas é bonito (risadas).
J: Eu gosto muito do Rio também, mas é muito perigoso.
L: A gente aqui não vai pro Rio. Brasileiro não viaja pro Rio, porque é muito perigoso.
J: Não?
L: A gente vai pra outras praias. A praia do Rio é muito gelada, muito fria, porque eles têm uma corrente marítima muito gelada. Então a gente fica aqui... se você for pro sul do Brasil é mais bonito ainda. Se você for pra um estado que chama Santa Catarina, é bonito.
(Transcrição da interação entre Lívia e Joanna aos 3:37, 26 de setembro de 2017, via <i>Skype</i>)

Nesse trecho da conversa, Lívia comenta sobre a beleza das praias do Rio de Janeiro e as compara com o México. Logo em seguida, elas conversam sobre a violência no Estado brasileiro. Percebemos que Lívia faz uma generalização – “brasileiro não viaja para o Rio, porque é muito perigoso” –, como se isso fosse verdade para todos os brasileiros. Lívia fornece outra justificativa pelo fato de os brasileiros não irem às praias do Rio logo em seguida, por serem muito geladas, talvez por perceber que esse comentário foi muito generalizado. No fim do excerto, a participante brasileira compara as praias do Rio de Janeiro com as do sul do Brasil.

Diante disso, podemos dizer que o excerto evidencia um momento em que Lívia e Joanna mencionam uma prática cultural (MORAN, 2001), pois o elemento cultural refere-se a uma ação de pessoas de uma comunidade cultural. Além disso, cultura é tratada como relativa (LEVY, 2007) à medida que há comparações do Rio de Janeiro com o México e com o sul do Brasil. Tratar cultura como relativa faz com que haja uma supersimplificação da variedade que há dentro daquela cultura, focando-se nas diferenças e aumentando as fronteiras culturais.

Depois de conversarem sobre outros assuntos, elas voltam no assunto da segurança no Brasil. A interagente norte-americana pergunta o que Livia acha sobre a violência em São Paulo.

Excerto 2

J: Você acha que São Paulo é bem perigoso?

L: Bem menos do que o Rio. Eu sou de São Paulo, eu sou da capital, pra você ter ideia tem 17 milhões de pessoas na capital, São Paulo é a segunda maior cidade do mundo. Ela tá brigando com a Cidade do México, na verdade ela é uma cidade bem tranquila por ser uma capital comparada por exemplo com Recife no Nordeste ou com o Rio de Janeiro que é um horror. Nós brasileiros nem vamos pro Rio de Janeiro. Sei lá... eu particularmente acho ele muito lindo, mas é muito perigoso. Agora... o Sul do Brasil, Florianópolis... assim, o Brasil é meio perigoso porque a gente tem um problema de política pública, de segurança... mas é bem melhor (referindo-se a Florianópolis).

(Transcrição da interação entre Livia e Joanna aos 15:18, 26 de setembro de 2017, via *Skype*)

Em resposta a sua parceira, Livia faz mais uma comparação, dessa vez no que concerne à população de São Paulo e da Cidade do México e, depois, com Recife e com o Rio de Janeiro. Percebemos também que há o encorajamento de estereótipos, como “o Rio de Janeiro é perigoso”, graças à repetição de Livia. Logo em seguida, Livia faz uma recorrente generalização – “nós brasileiros nem vamos pra Rio de Janeiro” –, porém, quando percebe que talvez isso não coubesse para todos os brasileiros, a interagente se retrata dizendo “particularmente”. Isso nos traz um indício de cultura como individual (LEVY, 2007), a qual infere que o conhecimento de uma cultura é influenciado pelo pessoal.

No fim desse excerto, Livia faz uma comparação com o sul do Brasil, mais especificamente com Florianópolis. Inferimos que a interagente prefere o sul a outras regiões brasileiras, pois ela afirma que, apesar de haver um problema de segurança nessa região, ele não é tão exacerbado quanto em São Paulo ou no Rio de Janeiro. Além disso, ela justifica o problema da segurança pela falta de políticas públicas, retratando sua perspectiva (MORAN, 2001) sobre algo. Segundo o autor, perspectivas são percepções que guiam as pessoas e as comunidades na prática da cultura. Nesse caso, a perspectiva de Livia sobre violência provavelmente a guiou para concluir o motivo de aquelas cidades serem perigosas.

Entendemos que Livia tem noção de que generalizações não são adequadas quando referentes a aspectos culturais, mas, mesmo assim, ela acaba recorrendo a elas no decorrer da conversa. Elas continuam a falar sobre o Rio de Janeiro e sua parceira comenta sobre a beleza desse local.

Excerto 3

J: O melhor aterrissagem de voo pra mim foi quando aterrissei a Rio, era incrível (referindo-se à beleza do Rio quando *visto* de um avião).

L: O Rio é um dos lugares mais bonitos que eu já vi na minha vida, de paisagem, é muito lindo, as pedras, as montanhas, o mar, o jeito das praias e o povo é muito bom, o carioca é um povo muito bom, é um povo hospitaleiro, recebe bem, sabe?! O único problema mesmo é a questão da violência, porque o governo nosso aqui ele não controla.

(Transcrição da interação entre Livia e Joanna aos 16:20, 26 de setembro de 2017, via Skype)

De acordo com a visão de Livia, o Rio é um lugar perigoso e por isso brasileiros não visitam esse lugar. Entretanto, sua parceira tem uma visão positiva do Rio, enfatizando suas belezas. Quando a parceira fala sobre isso, Livia concorda e até fornece um exemplo de algo positivo, a hospitalidade do carioca, mas não deixa de voltar ao assunto da falta de segurança no estado. Podemos considerar que o fato de o Rio de Janeiro ser perigoso e por isso brasileiros não visitarem o local é uma outra perspectiva (MORAN, 2001) que Livia tem, pois ela mostra sua percepção em relação a uma ação comum entre aquela comunidade. Além de que falar sobre aspectos ruins do Rio parece já ser comum e internalizado, algo que ela nem percebe que faz e algo que já pode estar implícito em sua concepção sobre a cidade.

Mais adiante na conversa, o assunto da violência é retomado. Sua parceira pergunta sobre o problema das drogas. A visão negativa que a participante brasileira tem sobre o Rio de Janeiro é evidente quando ela foca na violência em detrimento da beleza desse local. Ainda mais, é interessante o movimento contrário que Livia faz a respeito de São Paulo, mencionando primeiro aspectos ruins do local, como a violência e o trânsito, para só depois falar que há coisas boas também.

Excerto 4

J: Então você acha que no Rio, o problema das drogas, como é que [inaudível] aos turistas, na violência... qual é o problema disso?

L: O problema é que pra atrair turista quem tem que fazer isso é o governo, é uma política de governo, né, é o ministério do turismo, pra receber os turistas tem que ter uma estrutura e o Rio tem, tem ótimos hotéis, tem serviços, o grande problema é que as pessoas não falam inglês, mas assim, eles sabem receber bem, tratar bem, agora a violência, ela teria que ser controlada em nível federal e isso é impossível. Porque assim... os políticos têm que fazer o plano de governo pra conter essa violência e eles não fazem, muitas vezes porque eles estão envolvidos, entendeu? Se você ver a Colômbia, por exemplo, a Colômbia controlou, né? Você teve um governo que falou: “a gente vai combater o tráfico”. Então enquanto você tem violência no local, você pode ter o atrativo que for, praia, montanha, lugares lindos, boa comida, mas se você tem violência, as pessoas não vêm, as pessoas vão embora. E uma outra coisa que o Brasil precisava fazer é uma política com as companhias aéreas pra

baratear o preço das passagens, dá incentivo pros hotéis, cobrar menos impostos, pra que os hotéis possam abaixar o preço, pra que as pessoas possam vir pra cá. Então o Brasil recebe menos turistas do que os argentinos, não desmerecendo a Argentina, mas a Argentina não tem o que a gente tem aqui. Aqui a gente tem tudo... por exemplo, você vai no Estado de São Paulo, você vai nas praias, você sobe as montanhas, você tem um clima frio, de 2 graus centígrados, que deve dar 50 Fahrenheits, pertinho da praia... Ai você vem pro interior, que é onde eu moro, que é bem quente, aqui já é *sugar cane*, tem bastante cana de açúcar. Então você tem várias paisagens, é como a Nova Zelândia, você tem várias paisagens num lugar próximo. A gente tem águas quentes, *hot springs*, tem muita água quente aqui no estado de São Paulo, só que porque os turistas não vêm, porque a gente não faz propaganda, as nossas passagens aéreas são caríssimas, e o Brasil, infelizmente, tem aquela propaganda de turismo sexual e violência, isso quem tem que fazer é o governo, o governo tem que fazer uma política pra atrair os turistas pra cá.

J: Muito interessante... sim...

L: Se você for pra Santa Catarina, que eu tô te falando em Florianópolis, você vai falar “meu Deus, isso é um paraíso!”

J: Sim... Eu tenho que pesquisar isso, porque a última vez que fui para Brasil eu tive uma experiência não tão boa, porque fora do meu apartamento, uma pessoa me roubou, meu celular.

L: Ah... Você tava no Rio?!

J: Não... em São Paulo!

L: As pessoas sabem que você é turista, lógico... porque o criminoso vai atacar mais o turista porque o turista tá mais desprotegido, né? É difícil, né? Vocês estavam com os furações ai, os *hurricanes*, e minha mãe “Deus me livre!” ou o terremoto no México, ai mostraram pra gente, as pessoas que morreram no terremoto no México, no meu Estado de São Paulo morre o mesmo número de pessoas no trânsito em dois dias. Então aqui a gente tem um violência diferente, a gente tem uma violência dos criminosos, do tráfico de drogas, do trânsito, é diferente, né? Por outro lado, tem as coisas boas, a gente como muita fruta, muita verdura, a gente é muito saudável, bebe cachaça, que é como se fosse uma tequila, mas ao invés de ser a tequila daquele cactus, é feito de *sugar cane*.

(Transcrição da interação entre Livia e Joana aos 17:00, 26 de setembro de 2017, via *Skype*)

Uma evidência da perspectiva de Livia (MORAN, 2001) em relação ao tópico violência pode ser vista no trecho em que a parceira diz que já foi assaltada uma vez no Brasil. Livia reage perguntando “você estava no Rio?!”, presumindo que o Rio de Janeiro é o local certo quando há um assalto.

Outro ponto importante é quando ela compara o furacão no Estados Unidos, o terremoto no México e a violência no trânsito de São Paulo e sugere que cada país tem o seu tipo de problema. Levy (2007) argumenta que comparações colocam o foco nas diferenças entre culturas, criando estereótipos. Nesse caso, podemos considerar que Livia ressaltou o estereótipo da violência no trânsito de São Paulo ao comparar com “problemas” de outros locais.

Nesse mesmo excerto, Livia faz algumas generalizações quanto aos costumes brasileiros quando ela diz que “a gente como muita fruta, muita verdura, a gente é muito

saudável, bebe cachaça”, além disso, ela faz esse comentário para mencionar algumas coisas boas do Brasil após falar da violência no Rio de Janeiro e da falta de segurança no trânsito de São Paulo.

Quando Livia menciona frutas, verduras e cachaça, podemos dizer que ela faz uso dos produtos definidos por Moran (2001) como os artefatos de uma comunidade cultural e as ações que, segundo Livia, os brasileiros fazem com esses artefatos podem ser consideradas uma menção às perspectivas, esclarecidas pelo mesmo autor.

Durante a interação, Livia informa à sua parceira sobre um costume brasileiro de aprender a observar a linguagem corporal das pessoas para saber como agir em determinada situação.

Excerto 5

L: Então muda muito, a comida muda, é... por exemplo, mesmo na minha cidade, existem vários países aqui dentro, então dependendo das pessoas que você conversa, um homem por exemplo, você não pode beijar no rosto. Entendeu? Aqui na faculdade você pode dar beijo, não tem problema, mas dependendo do lugar que você vai, se você beijar ele no rosto, ele acha que você tá dando em cima dele (risadas).

J: Oh! Uau!

L: Nós brasileiros temos que aprender a ler a linguagem corporal daquela pessoa pra saber como eu vou agir naquele lugar.

J: Uau, que interessante! Eu pensava que é muito costume dar um beijo para saudar uma pessoa.

L: Então, isso é comum na sua área, que é na universidade, com as pessoas que você convive, então, se você como estrangeira vem para cá, você vai conviver com pessoas mais educadas, no sentido de escola, tudo bem? Mas se você for pra uma zona rural ou pra uma pessoa que trabalha em construção, em obra, você não vai poder fazer isso.

(As duas balançam a cabeça em sinal de sim)

(Transcrição da interação entre Livia e Joana aos 4:00, 26 de setembro de 2017, via *Skype*)

Novamente, Livia faz uma generalização quando diz “nós brasileiros temos que aprender a ler a linguagem corporal daquela pessoa pra saber como eu vou agir naquele lugar”. O que a parceira acreditava ser um costume brasileiro é contestado por Livia, que diz que, dependendo do lugar, não é de costume dar um beijo para saudar, assim, ela relativiza uma generalização que a parceira tinha sobre cumprimentos no Brasil. Ao mesmo tempo que Livia faz uma generalização, ela também explica que depende da região, do contexto e das pessoas que estão envolvidas, desconstruindo um estereótipo ao individualizar os exemplos.

Há outros dois momentos na interação em que Livia faz generalizações: o primeiro é quando compara o Brasil com a Flórida e o segundo quando se refere a cirurgias plásticas no Brasil.

Excerto 6

L: Aqui onde eu moro, a gente tem muito animal também diferente, muito parecido com a Flórida, muito parecido com a Flórida, só que a gente não tem crocodilo (risadas).

J: Isso é um problema muito grande com a Flórida.

L: É... mas é bem parecido com a Flórida... e a gente também tem os *swamps*, o pântano, que tá no oeste do Brasil, com divisa com o Paraguai aquela parte também, a gente tem uma parte bem baixa, que a gente chama de *low lands*, fica a 12 horas de carro daqui da minha cidade, então eu pego o carro... o dia todo... que pro brasileiro é normal viajar na estrada o dia todo e eu chego lá, e lá é muito bonito. Você tem os *swamps* com os *alligators*, aquelas anacondas (risadas). Mas é tudo hoje muito protegido, o Brasil tem uma lei ambiental muito boa, as leis ambientais aqui são muito muito boas. Você vê muito crime, porque as pessoas cortam as madeiras, mas é ilegal. É porque o nosso governo não tem polícia suficiente para policiar essas florestas, é muito grande... Se você não contar o Alasca e o Havaí, o Brasil é maior que os Estados Unidos, é o quarto maior país em extensão de território. Ai se você contar o Alasca e o Havaí, o Brasil é o quinto. Então é muito grande. E a parte central de vocês, onde você morou ai no Texas era deserto, não era?

J: Sim!

L: Uma vegetação bem pequena. Aqui não, aqui é tudo floresta, tudo floresta (risadas). Então é bem diferente.

(Transcrição da interação entre Lívia e Joana aos 23:50, 26 de setembro de 2017, via *Skype*)

Nessa parte da conversa, Lívia generaliza dizendo que “aqui é tudo floresta”, esquecendo que temos outras vegetações como o sertão e o pântano, e também que “pro brasileiro é normal viajar na estrada o dia todo”. No final da interação, a participante brasileira menciona que na semana seguinte ela poderá estar com uma feição diferente, pois irá passar por uma cirurgia nos olhos. A partir desse comentário, elas começam a conversar sobre o assunto de cirurgias estéticas.

Excerto 7³¹

J: What are you getting surgery for?

L: Thanks God it's just a plastic thing. It's just to get these things out (ela mostra a parte superior e inferior do olho). I just got old and I can't read very well, so they get your eyelids and cut here and cut the skin of. But that takes about a month for you to start to recover. I can work, I can drive, but I'll be swollen like a monster. So don't worry about it if you don't mind.

J: No worries... Well, good luck with that.

L: Thank you!

J: I'll be scared to get a surgery.

L: Me too... I'm a little scared, but they said if I don't do it now... well, they said that... Over here I wouldn't have to do it, it's just a look thing, but over here I do have to do it, because it's actually falling and prevents you from reading correctly. It's just part of getting old, very nice...

J: Are you going to do both? (refere-se aos dois locais na mesma cirurgia)

³¹ A tradução do excerto 7 encontra-se no apêndice 5.

L: Yes, I thought... well, if I have to do the top, I might as well do this too and look a little bit better (risadas).

J: I'll probably do the same when I get older, because I'm all about looking better.

L: Well, here in Brazil they are crazy about Botox and they put a thing... I don't. I've never done anything like that and I won't, but, you know, the eye thing I have to do it.

(Transcrição da interação entre Livia e Joana aos 51:00, 26 de setembro de 2017, via Skype)

Livia conta que precisa fazer a cirurgia nos olhos porque o seu problema está atrapalhando sua visão, ela também diz que está com um pouco de medo do procedimento, mas é algo que ela tem que fazer em prol da sua saúde. Enquanto elas conversam sobre esse assunto, a interagente brasileira faz um comentário que, novamente, envolve uma generalização, quando ela diz que “*here in Brazil they are crazy about Botox*”. De acordo com ela, todos os brasileiros gostam de Botox, porém, ela mesma contraria essa classificação pois afirma que sua cirurgia não é algo estético, primordialmente.

No excerto 8, Livia menciona a prática (MORAN, 2001) de avisar (ou não) quando se visita uma pessoa, ela, novamente, fornece um exemplo pessoal, pois ela morou em São Paulo e, assim, ela compara a sua experiência como pessoa dessa comunidade cultural com a do Rio e outros lugares do Brasil.

Excerto 8

L: A gente é muito parecido com os mexicanos em muitas coisas, né... mas em alguns lugares do Brasil, no Rio, você não avisa quando vai na casa da pessoa visitar, você não precisa telefonar. Aqui em São Paulo, dependendo da onde você tá, você tem que ligar avisando que você vai chegar na casa da pessoa. Então é muito diferente! Você já ouviu falar de Minas Gerais? Meu marido é de Minas. Um americano tem a cultura mais próxima da minha do que o de Minas Gerais (risadas) Lá é muito diferente! (ênfase no “muito”).

(Transcrição da interação entre Livia e Joana aos 08:30, 26 de setembro de 2017, via Skype)

Uma das dimensões culturais que Levy (2007) apresenta é cultura como elemento. De acordo com o autor, os indivíduos carregam crenças e valores próprios, os quais nos moldam. Na interação de Livia, percebemos que ela traz diversas visões particulares, as quais são definidas a partir de sua experiência de vida. No excerto acima, entendemos que Livia usa o fato de que morou na cidade de São Paulo para tratar de costumes dessa região e compará-los com o de outros lugares. A participante também faz isso em outro momento da conversa, apresentado no excerto 9.

Excerto 9

L: Ah... eu preciso *de ir* pra muitos lugares do Brasil ainda.

J: [inaudível] são muito diferentes, o carioca acho que é mais difícil do que o São Paulo (refere-se ao sotaque carioca e o sotaque paulista).
L: É mais difícil o quê?
J: É mais difícil de entender... o acento... o sotaque carioca que o sotaque do São Paulo, acho que é mais fácil.
L: É, é... você chama? Jessy? (Lívia esqueceu o nome de sua parceira aqui)
J: (ela fala o nome dela)
L: Aqui no estado de São Paulo... o Brasil é muito diferente dos Estados Unidos, assim... culturalmente é muito diferente, tem muitas diferenças dentro do próprio país. Então, por exemplo, a gente tá conversando aqui, eu tô falando conversando, como parece americano, né? Conversando... Mas se você for pra capital, que é só 200km daqui onde eu tô, você vai falar conversando, como no espanhol. E se você for pro Rio, você vai falar conversando (o primeiro e o segundo “r”, ela faz com sotaque do interior de São Paulo. O terceiro, com sotaque de São Paulo (a capital) e o último com sotaque baiano, mas ela queria fazer um sotaque carioca).
(Transcrição da interação entre Lívia e Joana aos 3:50, 26 de setembro de 2017, via Skype)

Nesse excerto, Lívia apresenta alguns sotaques de cada região, novamente, particularizando e contextualizando o seu argumento. Ela fala que o Brasil é diferente dos Estados Unidos pois existe muita diversidade em cada região do país. Inclusive, uma das diferenças é o sotaque, o que muda dependendo do local que a pessoa está. No excerto 10, há também uma individualização, quando ela menciona a miscigenação. Lívia continua utilizando termos generalizadores como “a gente”, porém, ela fornece um exemplo pessoal para comprovar que determinado fato realmente acontece.

Excerto 10
L: E outra coisa interessante aqui é que a gente se mistura. Meu marido é negro com índio.
J: Uau!
L: Então a gente mistura tudo. Meu pai é italiano bem branco e minha mãe é brasileira bem morena, então é tudo misturado (risadas).
(Transcrição da interação entre Lívia e Joana aos 18:00, 26 de setembro de 2017, via Skype)

Além disso, Lívia fala sobre a Floresta Amazônica com o objetivo de enfatizar um aspecto que normalmente é mal-entendido, de acordo com ela.

Excerto 11
L: Nossa, outra coisa, quando as pessoas falam do Brasil, o mundo inteiro pensa na Floresta Amazônica, na <i>rain forest</i> , eu não conheço (risadas). Eu nunca fui pra lá, porque... porque pra eu ir pra lá, pro Amazonas, não tem estrada, eu viajo o Brasil sempre de carro, o Brasil inteiro, mas lá não tem estrada, são 900km de estrada de terra, <i>dirt road</i> e tem índios, assim, então eu não conheço lá. E lá é mais caro pra eu ir do que pra eu ir pros Estados Unidos, uma passagem aérea. Então é muito diferente quem mora na região norte, Amazonas, <i>rain</i>

<i>forest</i> daqui, é outro país. E também pra gente conversar é diferente.
J: Sim... e as outras (inaudível) são perigosas?
L: O que são perigosas?
J: As Amazonas...
L: Não, eu escuto falar que lá também tem problema de droga, de tráfico de droga, é uma cidade grande, é o Amazonas, é Manaus, mas eu não sei muita coisa de lá... Só sei assim, dos animais, que eles destroem a floresta, mas eu também conheço muito pouco de lá. É um lugar que pra gente ir tem que ter muito dinheiro, é o que eu te falei, é mais caro ir pra lá do que ir para os Estados Unidos.
J: Acho que é um viagem <i>muito exótico</i> pra poder ver os animais tropicais, tudo isso...
(Transcrição da interação entre Livia e Joana aos 23:33, 26 de setembro de 2017, via <i>Skype</i>)

Livia demonstra sua visão de que os estrangeiros pensam que todos os brasileiros já visitaram a Floresta Amazônica, com um exemplo de sua própria experiência, ela mostra que não se pode fazer essa generalização, pois ela mesma nunca visitou esse lugar.

No excerto 12, podemos encontrar mais um aspecto cultural que Livia comenta durante a interação: as favelas. Livia e Joanna iniciam a conversa com um comentário sobre o filme *Tropa de Elite*. A participante brasileira descreve o filme e explica o significado da tropa de elite. Como o filme tem como contexto as favelas do Rio de Janeiro, Livia passa a falar sobre esse assunto. Ela ressalta que nunca esteve em uma favela e por isso desconhece algumas gírias e termos específicos desse contexto. Podemos inferir que Livia fez esse comentário para contrariar o estereótipo de que no Brasil só há favelas.

<i>Excerto 12</i>
L: Tem um filme, se você quiser saber mais sobre o problema do Brasil em relação às drogas, que é uma guerrilha, é uma guerra aqui com os traficantes do Rio e de São Paulo. Assiste um filme chamado <i>Tropa de Elite</i> . Você já ouviu falar?
J: Como?
L: <i>Tropa de Elite</i> . É um filme que você... não sei como seria uma tradução em inglês porque é uma gíria... é uma... é uma polícia especializada pra combater o tráfico de drogas e ele mostra a questão dos políticos estarem envolvidos com os traficantes, que recebem dinheiro. É um filme bem verídico. E a linguagem é uma linguagem que nem eu mesma entendo muito bem (risadas). Porque é muita gíria, né? É a gíria do povo, que a gente fala, das favelas, então é uma outra realidade. Bem diferente... pra você ter ideia, eu nunca fui numa favela, eu não conheço uma favela, sabe, as favelas que você vê... E no Rio elas ficam bem próximas do povo e em São Paulo elas ficam bem mais afastadas, por exemplo, na minha cidade não tem favela, então as gírias que eles usam, as falas do português no dia-a-dia é totalmente diferente, eu não entendo muito o que eles falam. É diferente dos Estados Unidos, onde você vai, por exemplo, nos guetos ou <i>black English</i> , né? É mais ou menos parecido, não muda tanto, aqui no Brasil muda muito, cada lugar que você vai é diferente. Esse filme é bem legal pra você.
(Transcrição da interação entre Livia e Joana aos 16:20, 26 de setembro de 2017, via <i>Skype</i>)

Seguindo a classificação de Moran (2001), as favelas podem ser produto cultural referente às construções de uma comunidade. Lívia parece não concordar com a generalização que é feita por não-brasileiros e aponta um exemplo de sua própria vida para evidenciar isso. Inclusive, ela fala “as favelas que você vê” com a intenção de dizer que o que mostram no exterior não é realmente o que acontece dentro do país.

As generalizações que a aluna brasileira faz ao longo da interação podem ser evidências da formação de estereótipos, como: brasileiro não viaja para o Rio porque é perigoso; brasileiro come muita fruta, verdura, é muito saudável e bebe cachaça; aqui é tudo floresta; para o brasileiro é normal viajar o dia todo e aqui somos doidos por *botox*. Em contrapartida, há alguns momentos em que Lívia critica generalizações e menciona estereótipos que não-brasileiros fazem do Brasil, como quando fala da Floresta Amazônica e das favelas. A partir disso, ao mesmo tempo em que ela destrói e condena algumas generalizações vindas de fora – da Floresta Amazônica e das favelas –, ela acaba criando outras, como a da segurança no Rio de Janeiro, sobre as comidas e bebidas, entre outras, ao longo do seu discurso.

Sendo assim, percebemos que Lívia trata cultura como relativa (LEVY, 2007), ou seja, para explicar sobre sua cultura, a participante generaliza e a compara com outras culturas. Levy (2007) argumenta que nesses casos considera-se que o que uma pessoa faz é comum para todos os membros daquele grupo sociocultural. Conseqüentemente, leva-se a uma supersimplificação e ao surgimento de estereótipos que poderiam ser evitados ao dar enfoque tanto para características individuais dos interagentes, quanto para mais gerais (GUEST, 2002 *apud* Levy, 2007).

Quando Lívia menciona a linguagem corporal, ela sai de uma generalização e individualiza dando exemplos de regiões e falando que tudo depende do local, do contexto e das pessoas envolvidas. Além disso, Lívia procura fugir de generalizações quando fornece exemplos de sua própria família e de suas vivências, por exemplo, quando fala da miscigenação e de avisar quando se visita alguém, como Guest (2002 *apud* Levy, 2007) aponta.

Ademais, ao utilizar em sua maioria produtos e práticas culturais (MORAN, 2001), a participante foca em elementos tangíveis e se mantém na superfície do *iceberg* da cultura. Sendo assim, podemos dizer que nessa interação Lívia pendeu para uma orientação cultural (LIDDICOAT, 2011), na qual a aquisição de cultura é algo palpável e tangível, baseada nas diferenças, fortalecedora de estereótipos e sem grandes transformações em sua identidade, prática, valores, atitudes ou crenças.

Ao observar os excertos dessa interação, percebemos que Livia domina as falas e que grande parte da interação retrata elementos culturais. Telles, Zakir e Funo (2015) afirmam que em interações de teletandem, a dimensão de cultura como contestada (LEVY, 2007) fica evidente quando “há, se não um confronto, pelo menos certo estranhamento que postule uma explicação mais elaborada de certas práticas relacionadas a cultura(s) [...]” (p. 372). Sendo assim, valores e crenças são discutidos e demandam explicações durante uma sessão de teletandem, que abre oportunidades para tais assuntos e contestações.

Concluindo, observamos que a dimensão de cultura como individual (LEVY, 2007) é a base de explicações e análise dessa participante e sua interação. Levy (2007) corrobora que cada indivíduo faz a sua interpretação pessoal, variável e subjetiva sobre os elementos culturais. Assim, à medida que a cultura está à mercê da particularidade do indivíduo, diversas interpretações podem surgir, variações ocorrerem e diferentes entendimentos aparecerem.

3.1.2 Análise da sessão de visionamento com a participante 1

Uma semana após a interação de Livia com sua parceira norte-americana, nós fizemos uma sessão de visionamento, na qual a pesquisadora selecionou alguns trechos da interação gravada, que faziam menção a elementos culturais (e foram analisados na seção anterior), e fez algumas perguntas referentes a eles. Em seguida vemos a reação de Livia ao assistir a parte em que fala sobre o Rio de Janeiro e sua violência.

Excerto 13

P: Vocês começaram a falar de São Paulo e do Rio de Janeiro e ela tinha várias perguntas sobre o Rio de Janeiro, né?

(assistem a parte selecionada)

L: Pode tirar, ai, que besteira que eu falo, mas é da minha cabeça, é a minha cabeça de paulista, porque se você escutar um mineiro, meu marido é mineiro e se ele escutar isso ele vai falar “que absurdo que você tá falando”, mas na minha cabeça de paulista, eu não vou pro Rio. É o que ela fala, né, sempre tem um estereótipo, mas é... (o “ela” refere-se a professora de uma matéria sobre cultura que Livia frequenta).

(Transcrição da sessão de visionamento entre Livia e a Pesquisadora aos 2:45, 03 de outubro de 2017)

Percebemos que a entrevistada fica extremamente incomodada pelas coisas que falou sobre o Rio de Janeiro quando diz “ai, que besteira que eu falo” e que considera essas coisas como um estereótipo que paulistas têm para com o Rio de Janeiro.

Mais adiante na sessão de visionamento, ao ver a parte que em ela fala sobre os costumes brasileiros de comer frutas, verduras e beber cachaça, Lívia enfatiza a individualidade, ou seja, ela percebe a troca que faz da ideia do individual pelo coletivo.

Excerto 14

P: Ah, um momento interessante que eu achei...

(assistem a parte selecionada)

L: Não sei se é a gente, eu como (ênfatisa o “eu”).

(Transcrição da sessão de visionamento entre Lívia e a Pesquisadora aos 4:21, 03 de outubro de 2017)

Ao nosso ver, aqui ela já percebeu que fez generalizações e por isso se retrata dizendo que não deveria ter dito “a gente” e sim “eu”. A pesquisadora aponta que nesse momento, Lívia havia dito coisas negativas sobre o Rio de Janeiro e sobre São Paulo, mas depois procura falar de coisas boas, como por exemplo as frutas, verduras e a cachaça. Na sessão de visionamento, a pesquisadora comenta que em sua opinião nós como brasileiros temos o costume de falar só coisas ruins do país e se refletirmos sobre isso a gente lembra que também temos coisas boas.

Excerto 15

P: Na minha opinião, nós como brasileiros temos o costume de falar só coisas ruins do país e se refletirmos sobre isso a gente lembra que também temos coisas boas.

L: Eu também acho, eu percebo que os brasileiros nunca saíram, eles nunca tiveram [inaudível], eu acho que essa identidade já vem lá de Portugal, de colônia, porque sempre foi falado “o seu filho vai estudar lá em Coimbra”. Na minha época, quando eu era criança, adolescente, as pessoas estudavam fora, nos Estados Unidos, então o prédio no centro de São Paulo é modelo dos Estados Unidos, então eles eram melhores do que a gente. Quando vinha intercambista americano pra cá, que era muito difícil, naquela época só tinha o Rotary e eles entravam para estudar na nossa casa, todas as meninas queriam namorar o cara. Tinha um cara que chamava Brad, ele roubava, mas mesmo assim as meninas gostavam dele, ele tinha um problema sério de caráter, ele até foi tirado do Rotary e mandado de volta. Então acho que tem a ver com isso, agora a pessoa que tem contato com outras culturas, você pode ver que ela não [inaudível], igual a Araraquara. Quando eu vim pra cá, eu fiquei chocada, porque as pessoas falam mal daqui, as pessoas daqui, que nunca saíram daqui ela fala mal da cidade, e é uma cidade tão bonita. É uma pena, eu acho que a gente tinha que usar tudo que a gente tem de beleza aqui para atrair turista e ganhar dinheiro.

(assistem a próxima parte selecionada)

(Transcrição da sessão de visionamento entre Lívia e a Pesquisadora aos 4:48, 03 de outubro de 2017)

Dessa forma, na opinião de Lívia, a razão de falarmos coisas ruins do nosso país tem raízes no nosso passado, quando buscávamos modelos nos Estados Unidos e, por conseguinte,

tudo que provinha desse país era melhor. Diante disso, podemos perceber a supremacia norte-americana enraizada na fala da participante.

A próxima parte que a pesquisadora selecionou para a participante observar na sessão de visionamento foi quando ela fala que para o brasileiro viajar longas horas de carro é normal.

Excerto 16 (continuação do excerto 15)

L: Olha que interessante, pra nós brasileiros é normal viajar o dia inteiro, mas, na verdade, eu não sei se é por causa da minha idade, na minha cabeça, agora que eu tô vendo eu aqui, eu sou o brasileiro, mas eu não sou o brasileiro, porque na hora que eu falei “pro brasileiro é normal viajar 12 horas” é pra mim, pra mim é normal. O brasileiro não viajar pro Rio de Janeiro, sou eu que não viajo pro Rio de Janeiro, o brasileiro come fruta e verdura e é super saudável, sou eu. agora pensando... quantas pessoas conseguem viajar 12 horas, sou eu e meu marido, eu sou louca, a gente vai pro Maranhão de carro, a gente vai pra Patagônia de carro, pro Atacama de carro, na minha cabeça é uma coisa normal. Mas se eu for falar com ela, ela provavelmente vai falar “as brasileiras são assim, assim, mas não é, né?! Mas a gente não percebe isso quando a gente tá falando.

(Transcrição da sessão de visionamento entre Livia e a Pesquisadora aos 8:00, 03 de outubro de 2017)

Diante do excerto 16, percebemos que há um reconhecimento por parte de Livia das generalizações e da criação de estereótipos que ela fez durante a interação. Segundo a interagente, ela tem conhecimento que não é adequado generalizar, mas durante a conversa acaba fazendo isso despropositadamente. Inclusive, nesse momento Livia faz uma reflexão sobre a sua interação, quando diz “agora que eu tô vendo aqui, eu sou o brasileiro”.

Em uma parte do questionário final (apêndice 2), retratada na figura 10, foi perguntado aos participantes de pesquisa se houve a criação e a desconstrução de estereótipos em relação à cultura de seu parceiro.

Figura 12: Pergunta do questionário final respondido por Livia

b) Você acha que criou algum estereótipo sobre a cultura dele/a ou que abriu espaço para que ele/a criasse um sobre sua cultura durante as interações de teletandem? Explique. *

Infelizmente contribuí para que ela criasse muitos estereótipos a respeito do Brasil, porque quando falei, baseei meu discurso em minhas próprias experiências. Ex: "Aqui no Brasil, todos nós comemos muitas frutas, verduras, somos super saudáveis e adoramos exercícios físicos". Ou: "Puxa, eu jamais visitaria uma favela, é muito perigoso.... Quando eu morava em São Paulo, nem chegava perto de uma favela. Nós temos muito medo destes lugares".

Fonte: acervo próprio

Lívia afirmou que continua com estereótipos, pois, segundo ela, eles não são desconstruídos em poucas horas de conversa e muito do que ela construiu sobre os americanos faz parte de suas memórias de convivência. Quando perguntamos se ela achava que contribuiu para a criação de estereótipos por parte de sua parceira, Lívia disse que infelizmente sim, pois quando falou ela baseou seu discurso em suas próprias experiências. A participante brasileira enxerga e reflete sobre a questão da construção de estereótipos e isso pode ser fruto da sessão de visionamento.

Ademais, a sessão de visionamento procurou envolver propósito e a criação de significado (LIDDICOAT, 2011) ao selecionar trechos importantes para que a participante e a pesquisadora discutissem. Podemos dizer que na sessão de visionamento, Lívia faz uma construção ativa (LIDDICOAT, 2011), pois é capaz de refletir sobre si mesma e sobre a comunicação. Diante dessa reflexão, podemos dizer que a participante inicia um processo de transformação, o qual serve de pauta para uma orientação intercultural.

Ainda no decorrer da sessão de visionamento, a participante faz conexões (LIDDICOAT, 2011) à medida que ela se conecta, reorganiza-se, elabora e estende seu entendimento em alguns momentos, por exemplo, quando fala “não sei se é a gente, eu como”, ela modifica o termo que usou para adequar-se ao que queria dizer, reorganizando-se. Novamente, a participante passa por uma transformação a partir da compreensão de si mesma e uma possível descentralização, desenvolvendo um senso de si. Acreditamos que a sessão de visionamento pode ter sido um instigador para uma reflexão.

Durante grande parte da conversa, a participante faz interações (LIDDICOAT, 2011), porém podemos observar que as falas mais longas são de Lívia, ou seja, ela predomina na conversa, mesmo com sua parceira tendo um bom conhecimento do português. Ademais, o fato da fala de Lívia predominar faz com que a troca cultural aconteça primordialmente com elementos culturais brasileiros.

Se seguirmos o modelo apresentado por Liddicoat (2011) sobre a competência intercultural podemos verificar que Lívia passa pelos estágios de notar, comparar e inicia o de reflexão ao interpretar experiências e a diversidade para, possivelmente, chegar ao estágio de interagir não havendo passividade e prevendo o envolvimento. Ainda mais, podemos inferir que o visionamento e as reflexões instigadas pela sessão proporcionaram a Lívia o vivenciamento dos estágios de progressão de um aprendizado intercultural apresentados por Liddicoat (2011), tendo como pauta o entendimento da complexidade a partir das reflexões que ela faz durante a sessão de visionamento.

3.2 Análise dos dados da participante 2

Após a análise dos dados da participante 1, passaremos para a leitura dos dados fornecidos pela participante 2. O questionário inicial (apêndice 1) nos proveu algumas informações importantes para traçar o perfil dessa participante. Marta enquadra-se na faixa etária de 26 a 30 anos e faz pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa na Unesp de Araraquara. Ela descreve seu nível de inglês como: fala bem, ouve bem, escreve bem e lê bem. De acordo com a participante, ela pratica essa língua assistindo a filmes e séries, escutando músicas, lendo livros impressos na língua alvo, navegando na internet e através de aplicativos que ensinam idiomas.³²

O seu interesse em participar do teletandem surgiu a partir da oportunidade de praticar a habilidade oral na língua inglesa e ajudar um parceiro com a língua portuguesa, objetivando aprender (vocabulário, expressões, fluência, ter confiança, escrita, compreensão oral, coisas que nunca havia percebido sobre sua língua, modos de pensar sobre sua própria cultura e sobre a de seu parceiro) e praticar o inglês. Marta já havia tido uma experiência anterior com o teletandem na sua graduação e também com uma ferramenta *on-line* de conversa com pessoas de outros países que tinham interesse em aprender o inglês. Segundo ela, o teletandem é uma experiência válida na aprendizagem com uso real do idioma.

A participante pensou em utilizar *chats*, envio de arquivos, o *Google*, e o *Youtube* em suas sessões de teletandem. Além disso, ela afirma gostar muito da língua inglesa. Segundo Marta, as suas experiências com a aprendizagem de línguas estrangeiras perpassam cursos de idiomas e aulas na faculdade. Ela ressalta que seu parceiro poderá contribuir para a sua aprendizagem com o uso real da língua e por meio de temas de interesse de ambos. Em relação a uma pergunta do questionário inicial (apêndice 1) sobre como o/a participante poderia influenciar na aprendizagem cultural de seu parceiro(a), Marta afirmou que poderia influenciar por meio de temas específicos que pudessem contribuir com o tema.

Primeiramente, analisamos momentos em que Marta e sua parceira, Sara, abordaram elementos culturais durante a interação de teletandem. Após isso, passamos para a análise da sessão de visionamento e dos impactos causados para as reflexões dessa participante sobre (inter)cultura(lidade).

³² A recorrência dos modos com que os participantes praticam a língua inglesa e dos motivos que os instigaram a participar do teletandem se dá pelo fato do questionário inicial (apêndice 1) aplicado ter sido fechado, através do qual, os participantes tinham que selecionar itens que descrevessem a forma como praticavam a língua.

3.2.1 Análise dos elementos culturais do participante 2

Na segunda interação entre Marta e Sara, elas conversam bastante sobre a infância e sobre como foi a infância de cada uma. Percebemos que a conversa entra em um nível mais profundo a partir do momento em que elas não utilizam generalizações/estereótipos, mas exemplos da própria vida, por exemplo, quando Marta conta como celebrava o dia das crianças em sua família. Levy (2007) caracteriza uma das dimensões culturais como individual, concepção em que o conhecimento sobre uma cultura é influenciado pelo individual, o que acontece na interação de Marta e Sara quando elas falam de sua infância.

Podemos inclusive considerar a menção a esse aspecto da vida delas uma perspectiva, por ser uma atitude que as guia na prática cultural (MORAN, 2001). Além disso, Marta traz à tona uma discussão mais profunda também quando comenta do motivo pelo qual o dia das crianças existe em sua opinião.

Excerto 17

S: Qual feriado foi na semana passada para você?

M: Quinta-feira foi dia das crianças, *children's day*, eu não sei se tem nos Estados Unidos.

S: Não.

M: Aqui a gente tem. Falando um pouco de capitalismo, eu creio que alguns feriados são mais pra vender produtos do que comemorar ou celebrar alguma outra coisa. Não sei... pra mim feriado só serve pra, tipo, pros comerciantes venderem os produtos, não vejo de outra forma. Não sei... apesar de ter esse fundo de comemoração, mas não sei... (risadas)

S: Como *celebrar* as crianças? (refere-se a como as crianças comemoram o dia das crianças)

M: Não sei... porque os pais só comprem presentes pra eles e acabou, não sei... é que em casa a gente não tem criança. Leva no parquinho talvez ou se tem alguma festinha em algum lugar, por exemplo, uma igreja pode organizar um evento pras crianças, ou a escola... eu acho que é isso... Eu não lembro muito quando eu era criança pra comemorar isso, mas era isso, alguma igreja organizava algum evento ou coisa do tipo, sabe?! Eu acho que é isso...

(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara aos 2:55, 17 de outubro de 2017, via *Skype*)

Segundo Marta, o dia das crianças está atrelado ao capitalismo, pois a celebração serve para vender presentes. As duas começam a contar como foi a sua infância e percebem que há muitas coincidências entre o que elas faziam, como brincar na rua, brincar de bonecas, assistir Pokémon, Digimon, Pica-pau e Bob Esponja, jogar no *Gameboy*, gostar da escola, e fazer tarefas de casa, como apresentado nos excertos 18 e 19.

Excerto 18
S: Você quer falar sobre a infância?
M: É... eu acho que é. Eu separei algumas coisinhas para te mostrar como foi minha infância, eu não tenho muita coisa pra te mostrar, porque, tipo, eu sempre fui uma criança muito quieta, ainda sou, muito tímida, então eu quase não fiz muita coisa na infância.
S: Sim, sim.
M: Ai vou te mostrar algumas coisas que eu fazia, depois eu quero que você me fale um pouquinho como foi a sua.
S: Tá, tá bom.
M: É... vou ser bem breve pra você ter tempo de falar mais. Basicamente o que eu lembro quando eu era menor, que eu ficava com meus amigos no bairro, a gente ficava ali na calçada, a gente convidava os amigos que <i>morava</i> próximo e a gente conversava, basicamente, e brincava, fazia umas brincadeiras ali na calçada. Como meu bairro não era muito movimentado, não passava muito carro, as vezes a gente ficava fazendo algumas brincadeiras no meio da rua mesmo. Ai, as brincadeiras que a gente fazia era andar de bicicleta, patins (manda uma foto, pois ela não entendeu o que era, depois de ver a foto, ela entende). Daí eu separei alguns programas que eu assistia também... ah, a gente brincava de taco também, o <i>bet</i> (ela manda outra foto).
S: Eu também morei em um rua com todos os amigos, acho que brinquei também com a bicicleta, eu morei em cima de uma montanha pequena, eu andei na bicicleta na montanha.
M: Mas não era perigoso?
S: É... um pouco perigoso, uma vez eu caí.
M: Eu também caí de bicicleta feio uma vez.
S: É... não gostei!
(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara aos 8:00, 17 de outubro de 2017, via <i>Skype</i>)

Nesse excerto, Marta comenta que ela costumava brincar na rua na sua infância, pois seu bairro não era muito movimentado. Ela também andava de bicicleta e de patins, e jogava taco. Similarmente, Sara também tinha o costume de andar de bicicleta na rua. O excerto 18 também nos mostra a preocupação de Marta em deixar sua parceira falar, ela diz: “vou ser bem breve pra você ter tempo de falar mais”, esse cuidado que Marta tem para com a produção de sua parceira pode ser proveniente do fato de que ela já havia participado de interações de teletandem anteriormente. As interagentes continuam falando sobre a infância, como no excerto 19.

Excerto 19
S: Eu <i>joguei</i> muito com bonecas.
M: Eu tive bonecas também, eu acho que até hoje eu tenho algumas bonecas que eu guardei.
S: É, eu também guardei. E também <i>gostei</i> muito de <i>Pokémon</i> .
M: Ai eu também, eu adorava assistir <i>Pokémon</i> , <i>Digimon</i> , eu vou passar uns programas que eu assisti, eu adorava assistir esses negócios.

[...]
S: Eu também gostei de <i>Spongebob</i>
M: Bob Esponja.
S: Assistiu muito.
M: Bob Esponja eu assisti, mas não com tanta frequência como <i>Pokémon</i> . Pica-pau?
S: Pica-pau? Ah, é muito <i>linda</i> . Você jogou <i>gameboy</i> ?
M: Como?
S: <i>Gameboy</i> ?
M: Não sei como é esse jogo (ela vê uma foto). Ah tá, sim, sim.
(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara aos 13:56, 17 de outubro de 2017, via <i>Skype</i>)

Apesar das coincidências, elas também percebem que há diferenças e que essas diferenças são formadas não por serem de diferentes nacionalidades, mas por pertencerem a diferentes famílias. Levy (2007) argumenta que nossa orientação cultural nasce de crenças, valores e tradições pertencentes a algum grupo social (família, comunidade, escola, entre outros). O diálogo entre Marta e Sara constata isso a partir do momento em que elas mostram que o grupo social de suas famílias foi definidor de como sua infância aconteceu. Ademais, elas percebem que fronteiras geográficas não determinam orientações culturais, mas um grupo social menor e mais individualizado.

No excerto 20, Marta e Sara falam sobre a escola quando criança. Marta comenta que sempre gostou de ir à escola, diferentemente dos seu pais que não estudavam frequentemente. Ela desconhece de onde surgiu o seu gosto pela escola, já que, em sua família, isso não prevalecia.

Excerto 20

S: Você *gosta de a* escola quando criança?

M: Ah, eu sempre fui, eu sempre gostei muito da escola, de livro, sempre fui fã, mas não tive aquele incentivo, tipo, de casa, meus pais não são muito de estudar, nunca foram, mas eles nunca deixaram de falar que não é importante, sabe?! Não sei da onde veio esse meu *feeling* de gostar de estudar, eu realmente não sei.

[...]

S: Eu também gostei de estudar quando *tenho* 10 anos, mas também eu [inaudível], quando era jovem *teve* um pouco de estresse sobre a escola.

[...]

S: E em casa, você também teve tarefa?

M: Ah, acho que sempre tem tarefinhas, os professores sempre passam tarefas pra gente, mas eu nunca consegui completá-las, eu nunca conseguia terminar as tarefas direito, é a única coisa que eu lembro.

[...]

S: Eu também sempre *teve* muitas tarefas, nos domingos, meu pai sempre começava com fazer as tarefas... uma rotina que eu não gostei

(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara aos 20:45, 17 de outubro de 2017, via *Skype*)

Percebemos que os hábitos culturais mencionados no excerto 20 não estão relacionados ao grupo social familiar, mas com a individualidade de Marta. A atitude dela vai contra a de seus pais: ela gostava de ir à escola, enquanto seus pais não tinham o mesmo gosto. Levy (2007) sustenta que a partir do momento que o indivíduo cresce, ele acaba criando as suas próprias concepções culturais e são essas que o definem como indivíduo social, sendo assim, com o tempo, a filiação a um grupo acaba dando espaço para concepções particulares que formam os indivíduos. Nessa ideia, cultura não abrange fronteiras físicas dos países, mas valores individuais. Seguindo o mesmo viés, podemos considerar a menção ao hábito da leitura uma prática cultural (MORAN, 2001), mas com evidência também de hábitos familiares.

Excerto 21

S: Seus pais leram pra você quando era criança ou não?

M: Não... (balança a cabeça com sinal de não e sorrindo) Infelizmente se meus pais tivessem o hábito, mas eles não são muito de leitura não, eu que pego no pé da minha mãe, “vai ler um livro, já chega de novela”, mas é difícil ter o hábito, meu pai nem se fala, não curte muito leitura. E os seus pais? Liam pra você? Eles gostam de ler?

S: Sim, eles gostavam de ler quando eu era criança. [inaudível]

M: Eles liam pra você?

S: Sim.

M: Ai que bom!

(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara aos 18:37, 17 de outubro de 2017, via *Skype*)

No decorrer da interação, Sara pergunta sobre comidas que deve provar ao visitar o Brasil, Marta hesita muito ao responder, ela usa várias vezes expressões como “*I don’t know*” ou “*Let me think*” e no fim fala de feijoada, coxinha, pizza, arroz e feijão. Percebemos que Marta incomoda-se ao só conseguir pensar em comidas que são consideradas estereótipos, como feijoada e coxinha, principalmente porque não é comum comer esses dois tipos de comida todos os dias. O excerto 22 retrata esse momento.

Excerto 22³³

S: What food should I try when I come to Brazil?

M: Feijoada... I don’t know... like black beans with some... There are a lot of meat in the feijoada... I don’t know... Let me think another one... Ah... Coxinha, I don’t know... we

³³ A tradução do excerto 22 encontra-se no apêndice 6.

usually eat a lot these things. Let me think of another one...
S: Um, that looks good (vê a foto que Marta manda para ela de uma coxinha). Tasty!
M: We usually eat a lot of pizza too, but pizza is not a Brazilian food. So...
S: We have a lot of pizza here too. I like it!
M: Depends on the place that you are going to stay. You are going to São Paulo?
S: Yes, yes.
M: São Paulo... We usually eat every day rice and beans. White rice and regular beans. I don't know if you eat this kind of foods every day in the United States.
S: Not every day, but occasionally.
M: Yes? We eat this every day.
S: I eat pasta almost every day.
M: Pasta? I really like pasta too. Do you cook it?
S: Yeah, I like it because it's fast and pretty easy to make.
M: Especially when you live alone, I think it's very very easy.
S: It's hard to cook elaborate things when you live by yourself. It's hard to eat all of it before it goes bad. But I do like cooking when I do it. What were your favorite foods when you were a kid?
M: Um, I think sweets, I don't know...
S: What?
M: Candies, candies. I think is candies.
S: Yeah! Our teacher brought some bombons from Brazil [inaudível] the other day.
M: Bombons?
S: Yeah, very very good. I like chocolate.
M: Me too. I think it's one of my favorite dessert... after ice-cream.
S: And ice-cream... the same! I love ice-cream!
M: Me too!
(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara aos 51:00, 17 de outubro de 2017, via Skype)

O excerto 22 traz a menção a um elemento cultural, as comidas típicas do Brasil segundo Marta. Moran (2001) argumenta que objetos tangíveis, como comidas típicas, podem ser considerados produtos culturais. Além disso, a menção a esses produtos abrange um tratamento superficial à cultura, à medida que não há aprofundamentos e especificações. Outro momento da interação de Marta e Sara em que há menção a produtos está apresentado no excerto 23.

Excerto 23³⁴
S: Do you exercise a lot?
M: I would like to, but I don't have time for that so...
S: Yeah... I've been going o yoga, but not as much as I used to. So I need to do that more. I always wish that I was a runner, because that seem like people get like... they take a lot of pleasure in doing it, but I've never manage to get to that point.
M: Oh, nice! Um, let me think... What's your favorite sport to practice?

³⁴ A tradução do excerto 23 encontra-se no apêndice 7.

S: Softball or baseball were probably my favorite when I was a teenager, but I'm not that into sports.
M: Yes, me too.
S: It's kind of too bad. But that's okay. I try to go to the gym occasionally, and I go to yoga classes [inaudível]. But I don't watch a lot of sports on TV? I did watch baseball this weekend though.
M: I don't like soccer. Soccer is like boring for me to watch in television, my father likes a lot, but I don't have patience for watching these games.
S: Is that the most popular sport in Brazil?
M: Yes, but depends... have another sports that is popular too, like volleyball is very popular too... I don't know, I don't like a lot of sports.
S: Yeah, me neither. We're on the same page with that.
(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara aos 53:00, 17 de outubro de 2017, via <i>Skype</i>)

Marta e Sara falam sobre exercícios físicos que mais gostam, a participante norte-americana comenta que não gosta muito de praticar esporte e Marta diz que ela também não. Sara pergunta sobre o esporte mais popular no Brasil e, novamente, Marta tenta fugir de estereótipos, mas acaba falando sobre futebol. Entretanto, a brasileira menciona também o voleibol, como uma tentativa de fugir do “estereótipo do futebol”. Percebemos que Marta fica incomodada ao fazer generalizações e criar estereótipos, pois, quando perguntado sobre as atitudes que contribuíram para a aprendizagem cultural de sua parceira no questionário final (apêndice 2), a interagente escreve que tentou não generalizar.

Figura 13: Pergunta do questionário final respondido por Marta

13) E que atitudes suas contribuíram para a aprendizagem cultural de seu parceiro/a? *

expliquei as diferenças e similaridades com relação ao tópico discutido e tentava não generalizar uma vez que os estereótipos podem dar essa ideia de generalização ...

Fonte: acervo próprio

Diante dos excertos da interação entre Marta e Sara, percebemos que há a menção de alguns elementos culturais e que eles são, em sua maioria, produtos culturais, os quais, segundo Moran (2001) fazem com que as concepções culturais permaneçam em um âmbito tangível e superficial, como quando Marta tem comentários sobre as comidas típicas do Brasil e sobre os esportes. Porém, perspectivas culturais (MORAN, 2001), como a infância, também foram retratadas.

Ademais, Levy (2007) discute cultura como individual, o que remete a uma dimensão incompleta e fragmentada, na medida em que é influenciada pelo indivíduo e pode variar de pessoa para pessoa. Telles, Zakir e Funo (2015) argumentam que os interagentes de teletandem fazem interpretações individuais de sua cultura e da cultura do outro também, gerando um subjetivismo em relação às informações apresentadas. Segundo os autores, uma forma de evitar que isso aconteça seria recorrer a outras fontes informativas.

Concluindo essa seção, Levy (2007) trata de cultura como filiação a um grupo, a qual é exemplificada quando Marta e sua parceira comentam sobre gostar ou não de ir à escola e sobre os hábitos de leitura. Nossos dados corroboram o postulado de Telles, Zakir e Funo (2015), quando afirmam que, em um contexto de teletandem, de participantes tentam encontrar algo em comum para que seja criada uma certa proximidade um com o outro.

3.2.2 Análise da sessão de visionamento com a participante 2

Uma semana após a segunda interação de Marta e Sara, a participante brasileira e a pesquisadora fizeram uma sessão de visionamento, na qual foram selecionados trechos da interação para a participante assistir e algumas perguntas foram formuladas para a discussão. Durante a interação, Marta e Sara conversam sobre as semelhanças e diferenças de suas infâncias, como retratado anteriormente. Sobre esse momento a brasileira faz alguns comentários durante a sessão de visionamento, exibidos no excerto 24.

Excerto 24

P: Por que você escolheu falar desse tópico?

M: Ah, sei lá, acho que porque daria pra gente conversar mais sobre o assunto. Acho legal você especificar pra não ficar aquele cri, cri, cri, pra ter o que falar.

P: Eu achei que tinha sido por causa do dia das crianças.

M: Não, nem foi por causa do dia das crianças, eu peguei lá os temas que têm naquela lista e eu fiquei escolhendo os que me interessavam, pensando o que eu podia conversar com ela. Como eu tenho dificuldade, eu não sou muito de falar de coisas pessoais, eu preferi escolher um tema pra isso.

P: Ah, sim, acho que facilita, deixa a gente menos nervosa.

M: É, é.

P: Bom, aí você contou da sua infância, ela contou da dela e teve uma parte que ela falou que andava de bicicleta, descia a montanha, brincava de boneca e você falou que também fazia isso, te surpreendeu ter essa coincidência de coisas na infância?

M: Um pouco, porque eu [inaudível] que eles saem pra fora de casa e a gente sai mais, eu pensei que os americanos não tinham essa cultura, ia só no parquinho, no máximo, e ficava dentro de casa. Foi bem surpreendente.

P: Vocês falaram muito da infância, quais diferenças ou semelhanças você pode perceber entre o Brasil e os Estados Unidos?

M: Eu acho que é bem semelhante, eu pensei que fosse mais diferente.

P: Ela mencionou que os pais dela liam pra ela e você disse que os seus não tinham esse costume. Por que você acha que aconteceu isso?
M: Eu acho que é cultural da família, meus pais não são muito de estudar, então, tipo assim, acho que isso implica em bastante coisas, os pais dela provavelmente são e isso interfere, né? Interfere bastante.
P: Você mostrou a sua infância e ela mostrou a dela, você acha que vocês podem ter quebrado algum estereótipo sobre isso?
M: Não sei se quebrou estereótipo, porque pra mim eu já tinha ideia que os pais, por conta do sei lá, do social que é diferente, do desenvolvimento que a gente tem aqui e eles tem lá, então acho que isso influencia, mas eu não parei para pensar se quebrei estereótipo.
P: Mas você mudou sua visão ou você acha que continua a mesma?
M: Ah, acho que continua a mesma. Não mudou muito não.
(Transcrição da sessão de visionamento entre Marta e a Pesquisadora aos 5:03, 24 de outubro de 2017)

Nesse trecho, Marta diz que escolheu o tema da infância de acordo com uma lista de temas (anexo 1) que é fornecida para os participantes de teletandem. Segundo ela, escolher facilita a interação, pois ela não costuma falar sobre assuntos pessoais. Se considerarmos os excertos apresentados na seção anterior, podemos perceber que Marta e Sara conversaram bastante sobre assuntos pessoais. Sendo assim, a lista de temas realmente ajudou a participante brasileira.

Quando perguntamos sobre a questão da leitura, Marta reforça o que já tínhamos afirmado anteriormente, ou seja, a leitura engloba disposições familiares e pertencimento a certo grupo social. Em seguida, quando questionamos sobre a quebra de estereótipos, a participante brasileira afirma que não houve quebra ou desconstrução. Entretanto, no excerto 24, Marta diz que “foi bem surpreendente” quando sua parceira disse que tinha o hábito de brincar fora de casa, pois ela acreditava que os americanos não tinham o hábito de sair de casa e brincar na rua.

No decorrer do visionamento, a pesquisadora perguntou sobre o momento em que ela e sua parceira de teletandem haviam falado sobre comidas, descrito no excerto 25.

Excerto 25

P: Ah, mudando de tópico, na parte que você falou das comidas.

M: Ah, a parte que eu pequei.

P: Não, aqui não tem nada de pecar.

M: Eu fiquei pensando... porque ela vai vir para o Brasil e pediu sugestões. Tá, vou dar sugestões, eu não conheço muito as comidas brasileiras, então eu não tenho ideia. Em São Paulo, o que a gente come mais?

(assistem a parte selecionada)

M: Tá vendo, eu não tinha ideia do que passar para ela.

P: Então como você se sentiu?

M: Sei lá, é estranho, eu não sabia o que falar na verdade, porque a gente tenta fugir do estereótipo e acaba cometendo estereótipo. Mas não veio mais nada na minha cabeça. Tinha que ter as outras opções, já que a gente não pode falar estereótipo, o que a gente precisa falar? É isso que tá faltando, a prática, a teoria a gente já sabe, a prática que é o que tá difícil.

P: Você ficou ressabida?

M: Ah, eu pensei comigo, se eu falar arroz e feijão, é uma coisa que a gente come praticamente todo dia, não sei se está fugindo dos estereótipos. Mas eles também comem arroz, então o que eu vou falar pra ela, uma coisa que eles não tem lá, o que ela poderia experimentar? Estereótipo, né?! É claro que nem todo mundo come, nem todo mundo come feijoada, coxinha, lógico que a gente pode encontrar pessoas que não comem. Mas, sei lá, é um dos pratos típicos que foram inventados e que eu acho interessante repassar. Tem coisas que a gente nunca comeu de outras regiões do Brasil, tipo rabanada...

(Transcrição da sessão de visionamento entre Marta e a Pesquisadora aos 11:00, 24 de outubro de 2017)

Diante desse excerto, percebemos que Marta trata a menção a estereótipos relacionados a comidas típicas como algo errado, ela diz que por fazer essa menção, ela havia pecado. Segundo o Dicionário Michaelis Online³⁵, *pecar* pode significar: (1) “cometer pecados; transgredir lei ou preceito religioso”, (2) “cometer qualquer falta; desobedecer a algum preceito ou regra moral”, (3) “ficar implicado em; ficar sujeito a; cair; incidir; incorrer” e, por fim, (4) “ser defeituoso ou censurável”. Ao usar esse termo, Marta caracteriza o ato de falar sobre estereótipos como um erro, tornando o visionamento uma forma de julgamento. Apesar da pesquisadora tentar informar que o visionamento não se tratava disso, a participante se sentiu julgada.

Além disso, Marta usa o termo “cometer estereótipos” o que na sua visão seria um sinônimo de *cometer erros*. Quando ela menciona que na teoria ela já sabe, mas a prática é o difícil, Marta refere-se às discussões que presenciou em uma matéria da pós-graduação sobre cultura no ensino e aprendizagem de línguas, percebemos que o que ela inferiu dessas aulas foi que falar sobre estereótipos é algo negativo e que deve ser evitado ao máximo.

De acordo com Marta, quando sua parceira lhe perguntou sobre as comidas que deveria provar quando viesse ao Brasil, ela tentou fugir de estereótipos, mas não conseguiu pensar em nada além de feijoada e coxinha. Os estereótipos têm base na supersimplificação de atitudes e hábitos de uma comunidade cultural. Ao nosso ver, por um lado, supersimplificar atitudes e hábitos é plausível quando não temos de exemplificações. Por outro, ao fazer isso deixa-se de lado uma grande variedade que existe dentro das culturas. Além disso, Marta não consegue perceber que não há problema em falar sobre assuntos como

³⁵ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pecar/>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

esse, desde que não os trate de forma estereotipada, pois ela fica receosa ao tratar de comidas *típicas*.

Com o intuito de envolver propósito e a criação de significado (LIDDICOAT, 2011), no visionamento feito com Marta, procuramos selecionar trechos importantes para que a participante e a pesquisadora discutissem. A brasileira faz o que Liddicoat (2011) chama de construção ativa, à medida que se mostra capaz de refletir sobre si mesma e sobre a interação. Sendo assim, se considerarmos essa reflexão o início de um processo de transformação, podemos dizer que Marta caminha para uma orientação intercultural.

Durante grande parte do diálogo entre Marta e Sara, as interações (LIDDICOAT, 2011) feitas por elas são igualmente balanceadas, percebemos que ambas falam praticamente a mesma quantidade de tempo e que nenhuma predomina em detrimento da outra. Ademais, observamos um momento (excerto 18) em que Marta preocupa-se com o tempo de fala de sua parceira, dizendo que iria ser breve para que ela tivesse tempo para falar mais.

Seguindo o modelo apresentado por Liddicoat (2011) sobre a competência intercultural podemos verificar que Marta passa pelos estágios de notar, comparar e inicia o de reflexão durante o visionamento. Concomitante a esse modelo, seguindo o quadro de progressão de um aprendizado intercultural apresentado por Liddicoat (2011), podemos inferir que Marta vivencia os estágios, principalmente, o terceiro estágio, aquele que pauta o entendimento da complexidade a partir das reflexões que ela faz durante a sessão de visionamento.

3.3 Análise dos dados do participante 3

Nessa seção, analisamos os dados do terceiro participante de pesquisa, Marcio, pertencente à faixa etária de 20 a 25 anos e aluno de graduação do curso de Economia. No questionário inicial (apêndice 1), ele classifica seus conhecimentos sobre a língua inglesa como: fala, ouve, escreve e lê muito bem. Segundo o questionário, Marcio pratica a língua assistindo filmes e séries, escutando música, traduzindo suas letras, e navegando pela Internet.³⁶

A prática do idioma e a troca de experiências foram os motivos e os objetivos que incentivaram Marcio a participar do projeto Teletandem. Durante as interações, ele pretendeu

³⁶ Como já mencionado, a recorrência dos modos com que os participantes praticam a língua inglesa e dos motivos que os instigaram a participar do teletandem se dá pelo fato do questionário inicial (apêndice 1) aplicado ter sido fechado, através do qual, os participantes tinham que selecionar itens que descrevessem a forma como praticavam a língua.

utilizar o *chat*, a *webcam*, gravação de voz, *whatsapp* e um caderno para anotações durante as interações. De acordo com o participante, ele se identifica com a língua inglesa pois teve a oportunidade de fazer um intercâmbio nos Estados Unidos e cursos no Centro de Ensino de Línguas (CEL), projeto da FCLAR.

Em relação a uma pergunta sobre como o/a participante poderia influenciar na aprendizagem cultural de seu parceiro(a), Marcio respondeu que ambos poderiam praticar o idioma e conhecer um pouco mais sobre diversos assuntos sobre ambos países.

Na seção seguinte, tratamos da análise dos elementos culturais mencionados por Marcio e seu parceiro Brad durante uma interação de teletandem.

3.3.1 Análise dos elementos culturais do participante 3

A interação entre Marcio e Brad é voltada para características pessoais da vida de cada um deles. Percebemos que ambos demonstram interesse em saber como é o dia-a-dia de seu parceiro, seus hábitos e sobre o local que moram. Eles também conversam sobre a vida universitária, já que ambos são estudantes e têm aproximadamente a mesma idade. Ademais, os interagentes mencionam curiosidades sobre a cultura brasileira, como a celebração do carnaval e hábitos de almoço e jantar. Marcio e Brad também conversam sobre a situação econômica do Brasil e sobre empregos. O participante brasileiro faz apontamentos quanto a sua experiência de ter vivido nos Estados Unidos quando tinha dezesseis anos, fato que faz com que Marcio tenha uma bagagem de experiência de vida tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, fornecendo maior amplitude às suas considerações.

No excerto 26, Brad pergunta a seu parceiro a que horas se iniciam as aulas na faculdade. Marcio responde que suas aulas começam às sete da noite e fala que usa o dia para fazer seus trabalhos e passear. Diferentemente, a vida universitária de Brad inicia-se pela manhã e vai até o período da tarde.

Excerto 26

B: Quando começa a escola?

M: Aqui eu estudo a noite, então começa às 7 da noite.

B: E tem trabalho na escola? Tem trabalho antes de ir pra escola?

M: Não, não, eu não trabalho, só estudo. E você?

B: Eu só estudo, eu tenho classes às 8 da manhã as 6 ou 7 da noite, depois eu tenho outras coisas.

M: É... eu só faço a noite só, então é tranquilo.

B: O que faz no dia?

M: Eu normalmente estudo durante o dia, eu tento fazer meus trabalhos, minhas coisas, as vezes eu saio bastante, pra ir na cidade, ai eu venho pra faculdade à noite.
B: Só faz <i>brincadeiras</i> no dia?
M: Não... (risadas) Eu tenho que estudar bastante. Mas eu tenho bastante tempo livre. E você, como é que é aí?
B: Só estudo, o dia inteiro, depois da escola eu tenho o <i>boxing</i> , eu estou na equipe da universidade.
(Transcrição da segunda interação entre Marcio e Brad aos 5:00, 23 de outubro de 2017, via <i>Skype</i>)

O excerto 26 mostra diversas diferenças entre a vida universitária do interagente brasileiro e do americano. Enquanto um estuda somente pela noite, o outro tem aulas o dia inteiro, Brad demonstra que sua vida universitária é mais rigorosa quando pergunta “só faz *brincadeiras* no dia?”, ou seja, na sua visão, enquanto ele estuda, seu parceiro brasileiro tem tempo para diversão. Além disso, a menção sobre a rotina da vida universitária pode ser considerada uma prática cultural ao passo que retrata uma ação entre as pessoas de uma comunidade (MORAN, 2001). Outra diferença e exemplificação de prática cultural que os interagentes ressaltam em sua conversa é sobre o local em que moram, o excerto 27 mostra essa parte da interação.

<i>Excerto 27</i>
B: Eu <i>estar</i> numa fraternidade, então tenho muitas coisas para fazer ali.
M: E que que vocês fazer lá?
B: Tem muita festa, mas também faz <i>charity</i> , para ganhar dinheiro pra outras pessoas. Eu <i>estar</i> numa casa com outros 100 senhores, então sempre tem uma coisa para fazer.
M: Sim... e vocês moram todos lá?
B: É, a gente tem uma casa grande, tem 50 quartos.
M: Ah, é bem grande então.
B: É, é... bem grande. E tu?
M: Eu moro em um apartamento.
B: E tem outras pessoas no apartamento?
M: Eu moro com um amigo. Só nós dois.
B: E é bom?
M: Ah, é bom porque não dá muita briga, mas as vezes eu queria ter mais gente pra conversar.
B: E é um apartamento grande ou pequeno?
M: É pequeno, aqui eles são pequenos mesmo, porque é para estudante, mais tranquilo.
(Transcrição da segunda interação entre Marcio e Brad aos 5:40, 23 de outubro de 2017, via <i>Skype</i>)

Enquanto Marcio mora em um apartamento com um colega, Brad diz morar em uma casa com muitos outros estudantes. Os participantes também comentam das vantagens e

desvantagens de se morar com poucas ou muitas pessoas. Segundo Marcio, morar em uma casa com poucas pessoas, como é o seu caso, não gera muita briga, porém ele sente falta de pessoas para conversar.

Em outro momento da interação de Marcio e Brad, retratado no excerto 28, eles comentam sobre os horários do almoço e do jantar, percebendo mais uma diferença e prática cultural (MORAN, 2001) em seus hábitos de vida.

Excerto 28
B: Eu tenho outra pergunta aqui... que horário almoça?
M: Aqui normalmente é meio dia. E vocês ai?
B: Talvez uma da tarde ou duas da tarde. E qual hora janta?
M: Eu normalmente janto quando eu chego da faculdade, umas 10 horas da noite.
B: 10? (Ele faz cara de espantado)
M: E vocês?
B: Ah, 6 ou 7 da noite.
M: É, é bem cedo...
(Transcrição da segunda interação entre Marcio e Brad aos 6:00, 23 de outubro de 2017, via <i>Skype</i>)

Depois de ouvir que Marcio janta às 10, Brad faz uma cara de espanto, demonstrando a grande diferença em seus hábitos. Em seguida, o parceiro norte-americano comenta que seu costume é jantar às seis ou sete da noite, horário considerado cedo por Marcio. A conversa sobre os hábitos de Marcio e Brad demonstra que cultura é tratada como relativa (LEVY, 2007), pois é entendida em comparação uma com a outra. Apesar disso, Marcio e Brad não fazem generalizações, pois estão descrevendo suas vidas particulares. Eles também usam termos como “normalmente” e “eu”, o que evidencia essa individualidade e a não-generalização. No decorrer da interação, Marcio e Brad conversam sobre questões econômicas do Brasil. Esse momento está representado no excerto 29.

Excerto 29³⁷
B: I can imagine because my cousins work in a hospital and they get 100 euros a month. Is that what you get?
M: Even less sometimes.
B: Uau, how do you survive? Is it cheap to live there?
M: Compared with the States yes, but it isn't cheap.
B: How much is your apartment?
M: Here we pay monthly, for you would be 200 dollars.
B: Okay. Okay.

³⁷ A tradução do excerto 29 encontra-se no apêndice 8.

M: That's why you come to Brazil, because it's so cheap, you think that everything here is cheap.

B: Yeah, I feel bad because of that.

(Transcrição da segunda interação entre Marcio e Brad aos 39:00 , 23 de outubro de 2017, via *Skype*)

Os participantes comparam os gastos de se viver nos Estados Unidos e no Brasil. Segundo Marcio, o fato de estrangeiros considerarem barato viver no Brasil é um atrativo para essas pessoas se mudarem para cá. Outro ponto a se considerar é o fato de que eles continuam fazendo comparações entre o Brasil e os Estados Unidos, Marcio demonstra isso quando diz “*compared with the States yes, but it isn't cheap*”. Brad diz se sentir mal pelo fato de tamanha discrepância econômica entre esses dois países quando fala “*Yeah, I fell bad because of that.*”

O excerto 29 também fornece um momento em que Marcio faz uma generalização, quando diz “*that's why you come to Brazil, because it's so cheap, you think that everything here is cheap*”. Nesse momento, Marcio implica que todos os americanos têm o mesmo pensamento quando se trata do porquê eles vêm ao Brasil, todos acham que as coisas aqui são mais baratas. De acordo com Guest (2002 *apud* Levy, 2007), há diversas consequências para as generalizações, inclusive o encorajamento de estereótipos com o intuito de acentuar as adversidades. Em outro momento, eles comentam sobre empregos em ambos os países. O excerto 30 mostra essa parte da interação.

Excerto 30³⁸

B: So, everybody that graduates end up working in Brazil? Do you have any friends that moved to the US or Europe to get a better job?

M: They start in Brazil and then they can move to another country, buy basically everybody starts here in Brazil.

B: Okay. I was thinking... I think that the salary is a bit better in other places.

(Transcrição da segunda interação entre Marcio e Brad aos 40:20, 23 de outubro de 2017, via *Skype*)

Nesse excerto, Marcio diz que normalmente os brasileiros começam a sua carreira em empregos no país. Pela fala de Brad, percebemos a importância de um salário bom e uma generalização: emprego bom é fora do Brasil. De acordo com a interação de Marcio e Brad, podemos inferir que comparações geram julgamentos ao passo que ao comparar os empregos

³⁸ A tradução do excerto 30 encontra-se no apêndice 9.

no Brasil e nos Estados Unidos, o parceiro questiona-se o porquê de os brasileiros não procurarem emprego em outros lugares e finaliza o assunto.

Durante a interação, Brad pergunta a seu parceiro sobre o carnaval. Marcio diz que é uma festa bem famosa no país e que acontece, principalmente, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Marcio faz uma pergunta retórica a seu parceiro – “todo mundo gosta, né?” –, através dessa pergunta percebemos que essa celebração é algo notório sobre o Brasil, pois Marcio considera que todos estrangeiros gostam e, conseqüentemente, conhecem o carnaval brasileiro. A primeira dimensão de cultura que Moran (2001) define é a dos produtos, ou seja, artefatos tangíveis que são produzidos pelos membros da comunidade, podemos dizer que o carnaval é uma festa que se classifica como produto cultural, pois é fruto das ações dos brasileiros. Além disso, é uma festa que se tornou quase uma definição do Brasil.

Em outro momento da interação, Marcio pergunta a Brad se ele gosta do Brasil. O parceiro norte-americano responde que todos gostam do país e que desejam ir ao carnaval, como se essa celebração fosse um símbolo do nosso país. Brad, então, faz a mesma pergunta a Marcio – “você gostou dos Estados Unidos quando veio para cá?”. Nesse momento, podemos perceber a impressão que Marcio tem sobre esse país, pois ele tem memórias positivas da época em que esteve nos Estados Unidos. O excerto 31, a seguir, evidencia essa parte da conversa.

Excerto 31³⁹

M: Do you like Brazil?

B: Yes, yes! Everybody loves, everybody wants to go to Brazil. But they never have time, so... This year I wanted to go to Carnival with some friends, but the price is 500 dollar, I think. It's better than before, so... Did you like the US when you came here??

M: It was fun, because I was 16 years old, I went to high school, it was fun, because I was the only foreign in my school, so I was the Brazilian guy to everybody. I could speak to everybody, everybody wanted to talk to me, so it was fun.

B: Awesome! So you were the celebrity?

M: Yes! Because my school wasn't very big, so I could talk to everybody, everybody invited me to go to their house.

B: Cool!

(Transcrição da segunda interação entre Marcio e Brad aos 13:00, 23 de outubro de 2017, via *Skype*)

Segundo Marcio, morar nos Estados Unidos foi uma experiência divertida pois ele era “diferente” de todos na escola e isso fez com que os seus colegas quisessem conversar e tirar fotos com ele.

³⁹ A tradução do excerto 31 encontra-se no apêndice 10.

Há um momento na interação de Marcio e Brad, retratado no excerto 32, em que eles falam sobre as favelas no Brasil. O parceiro norte-americano questiona se o que se ouve sobre essas construções é realmente verdade. Marcio diz que o Brasil não é só favelas, como se costuma ver, ressaltando que da mesma forma que há coisas negativas nos Estados Unidos, há também no Brasil, ele adiciona “todos nós temos problemas”.

Excerto 32⁴⁰

B: Everything that we see about Brazil is the favelas from Rio de Janeiro and I'm sure that this isn't the only thing in the country.

M: No, no, no...

B: Is it like America from what you've experience? Is it the same?

M: Yes, it's almost the same thing... but here we don't have the same oportunities that you guys have, but I like in here, our food is good, our culture is good, but it's almost the same, we all have our problems... so... [inaudível] I used to live with a host family, so they told me about the US, all the problems.

(Transcrição da segunda interação entre Marcio e Brad aos 24:30, 23 de outubro de 2017, via *Skype*)

Esse excerto mostra que a experiência de vida de Marcio pôde ajudá-lo a formar uma opinião mais concreta sobre esse assunto à medida que ele vivenciou âmbitos negativos nos Estados Unidos e desconstruiu a ideia de que esse país é perfeito, um estereótipo amplamente conhecido e divulgado nos dias atuais graças, em grande parte, à ascensão econômica dos Estados Unidos.

A interação de Marcio e Brad é formada, em sua maioria, por comparações entre a vida do participante brasileiro e a do americano. De acordo com Levy (2007), as comparações são fundamentos para a dimensão de cultura como relativa. Porém, no decorrer dessa interação podemos perceber que os exemplos envolvem, majoritariamente, a individualidade dos dois participantes, como quando eles falam sobre os horários de estudo, locais em que moram, e hora do almoço e jantar. Isso faz com que as comparações não se tornem generalizações. Apesar disso, também há momentos em que generalizações aparecem, por exemplo, quando Marcio justifica o porquê de os americanos visitarem o Brasil. Sendo assim, podemos afirmar que há uma dificuldade de não construir generalizações ao comparar duas culturas.

Telles, Zakir e Funo (2015) sustentam que nós não somos telas em branco e, por isso, ao entrar em contato com outra cultura, levamos (conscientemente ou não) uma bagagem carregada de conceitos, estereótipos e expectativas. A interação de Marcio e Brad é um

⁴⁰ A tradução do excerto 32 encontra-se no apêndice 11.

exemplo dessa dimensão cultural como elemento (LEVY, 2007), uma vez que cada um traz para a interação sua carga e seus conhecimentos de vida. Essa possibilidade de troca pode ampliar o entendimento cultural e possivelmente desmistificar ideias prévias sobre a outra cultura. Há momentos em que os parceiros fazem exatamente isso, eles fazem perguntas com o intuito de constatar se realmente é daquela forma que acontece em determinada cultura, um exemplo disso é quando Brad pergunta sobre as favelas no Rio de Janeiro.

Por fim, podemos considerar a presença, em grande parte, de produtos culturais tangíveis, como quando falam de edificações como as favelas e moradias universitárias e do carnaval, e também de práticas culturais, quando comentam do horário de estudo, almoço e jantar. Moran (2001) argumenta que abordar produtos e práticas culturais faz com que se permaneça na superfície do *iceberg*, não havendo aprofundamento quanto às questões culturais.

3.3.2 Análise da sessão de visionamento com o participante 3

Na sessão de visionamento entre a pesquisadora e Marcio, foram exibidos alguns momentos (previamente selecionados) da interação entre esse participante e Brad, seu parceiro norte-americano. Após a exibição desses momentos, a pesquisadora fez algumas questões e ambos discutiram sobre o que aconteceu naquele momento e, principalmente, sobre as impressões e sentimentos que surgiram durante eles.

O primeiro momento que Marcio assistiu foi sobre a vida universitária, na sua visão, a vida universitária nos Estados Unidos é muito mais intensa em comparação com a no Brasil, pois Brad diz que estuda o dia todo e tem muita coisa para fazer, segundo Marcio. Sobre o espanto de Brad em relação ao horário de almoço e janta de Marcio, o interagente brasileiro comenta que para ele é estranho esse fato causar espanto, pois jantar às dez da noite é um costume e algo normal em sua família. Porém, ele já sabia que isso é um estranhamento para estrangeiros pois quando viveu nos Estados Unidos, o horário do jantar era diferente do seu costume familiar. Possivelmente, quando Marcio viveu isso houve um choque cultural, ou seja, um estranhamento devido às expectativas e representações culturais, o que demonstra o tratamento de cultura como contestada (LEVY, 2007). O excerto 33 mostra esse momento da sessão de visionamento.

Excerto 33

P: Como você se sentiu quando ouviu isso?

M: É muito estranho, porque pra mim é normal, na minha família eu sempre fui criado assim, jantar tarde, minha mãe chega, meu pai chegar e aí a gente vai fazer alguma coisa e pra ele foi um choque. Mas quando eu fiz intercâmbio lá era assim... 5 horas da tarde a gente tava jantando e pra mim isso não é normal, 5 horas é café da tarde. Eu nem penso que janto esse horário.

P: Você também ficou surpreso?

M: Não, eu já esperava isso. Mas pra mim é muito diferente.

(Transcrição da sessão de visionamento entre Marcio e a Pesquisadora aos 4:29, 31 de outubro de 2017)

Um outro momento (excerto 34) a que Marcio assistiu foi quando Brad pergunta sobre as favelas no Brasil. Segundo o brasileiro, ele ficou feliz com o fato de seu parceiro não presumir coisas sobre o Brasil pois, para Marcio, isso mostrou que Brad estava aberto a novas opiniões e a possíveis desconstruções.

Excerto 34

P: Ele falou que a maioria das coisas que eles ouvem é sobre as favelas, mas ele mesmo fala que tem certeza que não é só isso e aí ele perguntou pra você. O que você achou dessa visão dele?

M: Eu achei legal, porque a maioria tem essa visão, é o que passa lá pra eles. Eu achei legal ele falar “ah, eu não sei, então não vou afirmar que é isso”. Isso mostra que ele tá bem aberto, que ele quer conhecer, ele falou que quer vir pro Brasil, então é legal não ficar com essa imagem do que ele vê.

P: Você se incomoda com essa visão negativa que as pessoas tem de nós?

M: Sim, porque a maioria tem essa visão infelizmente. Mas é o que passa pra eles, essas coisas negativas que passam pra eles, por isso que eles têm essa imagem, mas achei legal dele não se prender a isso e ver que tem muita coisa boa.

P: Você acha que a gente faz o mesmo?

M: Acho que dos Estados Unidos não, a gente só vê as coisas boas e vivendo lá você vai ver as coisas ruins, mas pra gente é um paraíso, é um sonho ir pra lá.

P: Você acha que por você ter vivido lá essa visão de “só coisas boas” se desconstruiu?

M: Sim, sim. Você vai achando que é uma coisa, é legal, mas tem muita coisa ruim, que eu não acho certo, principalmente na área de saúde. Eles não têm saúde pública, então às vezes você vai no hospital e tem que pagar. Ai você fala, no Brasil tem a parte ruim, tem, mas tem o SUS que de alguma maneira tá lá. Lá não tem nada assim, é bem diferente. A cultura da escola, eu estudei numa escola que era meio que uma favela, tinha muita briga, spray de pimenta, nunca tinha sentido isso na vida e lá eu senti, foi um choque. Eu morava numa cidade muito pequena, então eu vi que os Estados Unidos não é só Disney e Nova Iorque, é muito mais que isso, quando você vive lá é quando você começa a ver. Esse nacionalismo deles é uma coisa que me incomodava, de falar a América, isso me incomodava muito, porque parece que eu não vivo na América e eles não sabem isso, eles não sabiam onde o Brasil ficava. Ai você começa a ver que tem pontos ali que não é bem como a gente acha que é.

(Transcrição da sessão de visionamento entre Marcio e a Pesquisadora aos 8:30, 31 de outubro de 2017)

Quando a pesquisadora pergunta sua opinião sobre a visão negativa que as pessoas têm do Brasil, Marcio diz que, infelizmente, a visão negativa é construída a partir do que “se passa para eles”, ou seja, a mídia tem uma influência na construção da visão, majoritariamente negativa, que estrangeiros têm do Brasil, de acordo com o participante. Em contrapartida, Marcio argumenta que a visão que se tem dos Estados Unidos é positiva, mas sua experiência lá fez com que ele percebesse que esse país não tem só aspectos positivos, mas tem também negativos, como o Brasil.

Podemos dizer que a experiência de vida de Marcio fez com que ele desconstruísse alguns estereótipos dos Estados Unidos, como ele diz:

A cultura da escola, eu estudei numa escola que era meio que uma favela, tinha muita briga, *spray* de pimenta, nunca tinha sentido isso na vida e lá eu senti, foi um choque. Eu morava numa cidade muito pequena, então eu vi que os Estados Unidos não é só Disney e Nova Iorque, é muito mais que isso, quando você vive lá é quando você começa a ver.

Ademais, Marcio deixa claro a importância de sua experiência no exterior quando responde a uma das perguntas do questionário.

Figura 14: Pergunta do questionário final respondido por Marcio

14) Reflita sobre as interações e responda: a) Você tinha algum estereótipo sobre a cultura do seu parceiro? Acha que ele foi desconstruído? Por quê? *

Eu não tinha, pois já tive uma outra interação de Teletandem e tive a oportunidade de morar nos EUA por um tempo, portanto não tinha um estereótipo.

Fonte: acervo próprio

Segundo Marcio, ele não tinha estereótipos formados sobre a cultura de seu parceiro pois já teve a oportunidade de morar nos Estados Unidos e, possivelmente, os estereótipos que tinha foram desconstruídos. Segundo Kumaravadivelu (2003), todos constroem estereótipos relacionados aos mais diversos temas. Essa formação pode acontecer de forma consciente ou não. Marcio afirma que não tinha estereótipos sobre a cultura de seu parceiro, porém ele pode não estar ciente da construção de estereótipos ou, ainda mais, não perceber que determinada ideia pode ser considerada um estereótipo. Finalmente, o depoimento de Marcio, excerto 35, durante a sessão de visionamento ressalta a superficialidade de visões unilaterais.

Excerto 35

P: No final você conversaram sobre os empregos.

M: Eu acho que essa parte econômica, ele vê que é mais defasada talvez, por ele falar isso. Eu lembro que ele falou que a família tem uma fazenda e ele falou quanto eles fazem por ano, eles acham que é muito superior, tanto que na hora que ele falou quando eles fazem por ano, ele falou de uma maneira mais agressiva, ele vem pra frente da tela. Eu acho que nessa parte eles pensam que a gente é bem atrasado.

P: Como você se sente vendo uma pessoa com essa visão?

M: Ah, é muito ruim, porque aqui tem muito mais que isso, é uma visão muito superficial, a gente não consegue mostrar mesmo o que a gente quer, a gente fala e falando às vezes você não consegue passar bem o que é.

(Transcrição da sessão de visionamento entre Marcio e a Pesquisadora aos 13:00, 31 de outubro de 2017)

De acordo com Marcio, seu parceiro se sente superior quando tratam de dinheiro, inclusive ele diz que Brad aproxima-se da câmera de forma mais agressiva quando falam sobre esse tópico. Isso demonstra uma superficialidade, segundo ele, pois o Brasil é muito mais do que somente questões econômicas.

Liddicoat (2011) sustenta a importância de se envolver propósito e a criação de significado diante de uma pedagogia intercultural, o que buscamos contemplar com a seleção de trechos importantes e que instigassem discussão durante a sessão de visionamento entre Marcio e a pesquisadora. Seguindo a mesma ideia, Marcio faz uma construção ativa pois reflete sobre a sua própria interação ao assistir os trechos selecionados, o que possivelmente acarretará no início de um processo de transformação pessoal.

Quanto ao tempo de fala dos parceiros durante a interação, podemos argumentar que há um equilíbrio e que ambos falam durante tempos parecidos, não havendo momentos de dominância de um ou outro. Por esse motivo, há o processo de interação que Liddicoat (2011) descreve como o momento em que há envolvimento entre interagentes.

Ao seguir o modelo sobre a competência intercultural apresentado por Liddicoat (2011), podemos constatar que Marcio passa pelos estágios de notar, comparar, refletir e chega ao estágio de interação no qual não há passividade e, sim, envolvimento, ao passo que ele não se afeta ao se ver diante de diferenças, pois já havia vivenciado isso anteriormente e isso o deixou de certa forma preparado para lidar com tamanhas diversidades. Liddicoat (2011) também fornece um quadro de progressão de um aprendizado cultural, Marcio é capaz, ao nosso ver, de descentralizar-se e entender a cultura do outro. Essa descentralização aconteceu por conta dos momentos em que Marcio passou inserido na cultura do outro e pôde vivenciar seus costumes e discutir com pessoas da própria comunidade sobre seus hábitos.

3.4 O olhar dos participantes de Teletandem sobre a (inter)cultura(lidade)

A seguir, apresentamos um quadro que ressalta os elementos culturais tratados durante a interação dos três participantes de pesquisa, baseados na classificação de Moran (2001).

Quadro 11: Recorrência de elementos culturais nas interações de Livia, Marta e Marcio

Exemplos de <i>produtos</i> , por Moran (2001):		Há menção (✓), não há menção (X):		
		participante 1	participante 2	participante 3
Objetos tangíveis:	ferramentas	X	X	X
	vestimentas	X	X	X
	documentos escritos	X	X	X
	construções	✓	X	✓
	comida	✓	✓	✓
	esportes	X	✓	X
	animais	✓	X	X
Construções mais elaboradas, mas ainda perceptíveis:	língua falada e escrita	✓	X	X
	música	X	X	X
	organização familiar	✓	X	X
	educação	X	✓	✓
	economia e política	✓	X	✓
	religião	X	X	X

Fonte: elaboração própria

Nas falas da primeira participante, fica evidente que as generalizações que ela fez durante a interação na verdade eram referências à sua vida, aos seus costumes e ao seu modo de pensar e compreender a cultura brasileira. Durante a sessão de visionamento, ao assistir as coisas que ela fala, Livia começa a se retratar e percebe o que fez, fazer a inversão entre, por exemplo, termos como “a gente” (os brasileiros) e “eu” (a própria participante). Ela reconhece que é algo constrangedor e um erro, porém é um erro que ela diz não perceber cometer durante uma conversa. Além disso, quando ela faz generalizações, parece não se dar conta do que faz, mas quando se dá, ou durante a própria interação ou durante a sessão de visionamento, ela percebe o que fez e julga negativamente a si própria.

Desse modo, podemos afirmar que, em um primeiro momento, a primeira participante de pesquisa parte de uma orientação de cultura (LIDDICOAT, 2011) com a utilização de produtos e práticas (MORAN, 2001) e foco em elementos culturais tangíveis. Porém, a sessão de visionamento, juntamente com o distanciamento e a possibilidade de se assistir e de se ouvir, faz com que Livia reflita sobre o modo com que lida com os elementos culturais. Apesar da dificuldade em mensurar uma completa transformação, acreditamos que Livia pôde

se observar mais profundamente e refletir sobre suas atitudes perante à cultura e ao modo com que transmite a cultura brasileira.

Do mesmo modo que a primeira participante de pesquisa, Marta e sua parceira mencionam primordialmente elementos culturais tangíveis. Entretanto, a interação entre elas acaba abrangendo assuntos mais particulares e abstratos como a infância e o capitalismo do dia das crianças, respectivamente. A particularização abre caminho para a desconstrução de estereótipos.

Kumaravadivelu (2003) traz algumas justificativas para a criação de estereótipos. Primeiro, o fato de que estereótipos estão enraizados nas pessoas em decorrência de um sistema racista, o qual é perpetuado pelos aspectos da cultura contemporânea. Segundo, os estereótipos surgem em resposta a uma motivação em manter uma visão positiva de si mesmo e preservar a sua autoestima. Marta e sua parceira não fazem comparações gerais quando falam da infância, mas específicas, isso parece evitar que estereótipos sejam construídos. Porém, ao falar sobre comidas, Marta generaliza e perpetua a necessidade de manter uma distinção entre grupos.

Após o visionamento com a segunda participante, pudemos notar que, da mesma forma que com a primeira, houve reflexão e abriu-se a possibilidade de transformação da interagente. Porém, Marta considerou a sessão de visionamento como um julgamento e, conseqüentemente, talvez esse momento tivesse sido mais positivo se esse sentimento não tivesse prevalecido. Além disso, o momento do visionamento fez com que Marta revivesse seus vídeos e os momentos em que, segundo a participante, ela “havia pecado”. Possivelmente, Marta não compreendeu que falar sobre assuntos como as coisas típicas de um país não é errado, contanto que não se trate disso estereotipadamente como ela faz ao falar sobre as comidas.

Enquanto na interação de Lívia prevalecem generalizações, na interação de Marcio prevalecem comparações. O participante brasileiro e seu parceiro procuram discutir e exemplificar momentos de sua rotina em detrimento do que “os brasileiros fazem.” A ideia de tratar cultura como relativa (LEVY, 2007), ou seja, em comparação com outra também surge na interação de Lívia e na de Marta, apesar dessa última ser de forma mais abstrata e individualizada.

Diferentemente da primeira e segunda participantes de pesquisa, Marcio carrega consigo uma experiência de vida (ter morado nos Estados Unidos), o que faz diferença na formação/desconstrução de estereótipos, de acordo com o próprio participante. Acreditamos que essa experiência de vida pode ter influência na não-surpresa do participante, quando, por

exemplo, eles comentaram dos diferentes horários de almoço e jantar. Ademais, pelo fato de ter morado nos Estados Unidos e convivido com pessoas lá, Marcio é capaz de fazer comparações e desconstruir o estereótipo do “país perfeito” que existe sobre esse lugar, o que ele comenta na sessão de visionamento. Segundo ele, da mesma forma em que há pontos negativos no Brasil, também há pontos negativos nos Estados Unidos.

De modo geral, as sessões de visionamento pretendiam proporcionar um momento para uma reflexão por parte dos participantes, ao assistirem às próprias interações e diante de perguntas facilitadoras que pretendiam instigar a discussão. Diante da análise dos excertos do visionamento da primeira participante, percebemos que as sessões causaram uma reflexão em Livia em relação ao uso de palavras generalizadoras, como “a gente” e “os brasileiros”. Ela reflete sobre a troca que estava fazendo desses termos com o termo “eu”, ou seja, os momentos em que ela generalizava quando deveria individualizar. A participante também evidencia a reflexão que o visionamento proporcionou quando ela afirma que os seus conhecimentos aumentaram no que concerne a “pensar mais a respeito de questões que envolvem cultura” no questionário final.

Quanto às reflexões da segunda participante, percebemos que ela utiliza o momento do visionamento mais para julgar-se do que para pensar nos porquês de determinadas falas suas durante a interação. Entretanto, no questionário final, Marta também afirma que aprendeu “modos de pensar sobre a cultura de seu parceiro”, o que talvez não tenha acontecido com a sua própria cultura.

No que concerne à sessão de visionamento com o terceiro participante, podemos inferir que ela serviu como um momento para Marcio explicar e tecer alguns comentários sobre alguns pontos da interação, por exemplo quando ele comenta que seu parceiro ficou surpreso ao saber que ele jantava mais tarde. Além disso, esse momento serviu para Marcio explicar alguns porquês e suas impressões sobre seu parceiro Brad.

Ao analisar as interações e sessões de visionamento dos três participantes selecionados para essa pesquisa, podemos notar que cultura é como um conjunto de relações e interações sociais, que preveem valores, crenças, atitudes e perspectivas dos indivíduos e por isso é múltipla e determinada por eles. Assim, não é possível encontrar somente uma dimensão de cultura na medida em que cada indivíduo tem diferentes experiências pessoais, que se inter-relacionam de forma dinâmica. Além disso, a observação da própria interação pode instigar reflexões nos participantes no tocante à ideia de cultura que eles transmitem e como a transmitem, promovendo, assim, um autoconhecimento e uma autorreflexão nos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Iniciamos a nossa pesquisa trazendo dois objetivos específicos: (1) observar e analisar quais são os elementos culturais presentes nas interações de teletandem e como são tratados pelos participantes e (2) observar e analisar os impactos da sessão de visionamento para as reflexões sobre (inter)cultura(lidade). A partir desses objetivos construímos duas perguntas de pesquisa: (A) Quais são os elementos culturais presentes nas interações de teletandem e como eles são tratados pelos participantes? e (B) Como ocorrem as reflexões sobre (inter)cultura(lidade) dos participantes de teletandem em sessões de visionamento?

Os objetivos e perguntas de pesquisa nos guiaram para construir uma fundamentação teórica pautada no caminho das novas e velhas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas, nos princípios do teletandem, mediação e pesquisas sobre cultura que envolveram esse contexto, além de referenciais sobre cultura, sujeito, identidade cultural, dimensões culturais e interculturalidade.

Essas duas últimas bases teóricas nos serviram de fundamento para responder a primeira pergunta de pesquisa. Primeiramente, selecionamos elementos culturais – considerando quaisquer manifestações de produto, práticas, perspectivas, comunidades e pessoas – que apareceram durante as interações de teletandem. Após nossa análise, percebemos que esses aspectos culturais se formam, principalmente, de objetos tangíveis e superficiais. Segundo Moran (2001), a utilização de elementos tangíveis gera uma superficialidade no tratamento de cultura, o que promove o aparecimento de estereótipos e generalizações. Além disso, podemos afirmar que o contexto de teletandem promove o tratamento de cultura como elemento, relativa, filiação a um grupo, contestada e individual (LEVY, 2007) à medida que envolve indivíduos e suas particularidades.

Considerando o que Liddicoat (2011) afirma sobre os princípios de uma orientação intercultural, a qual preza por uma transformação no indivíduo em foco, a partir do autoconhecimento e da descentralização, podemos dizer que as interações e, principalmente, a discussão durante a sessão de visionamento fizeram com que os participantes dessem início a esse processo. A primeira participante transformou-se ao perceber que estava fazendo generalizações, a segunda quando questionou a construção de estereótipos e a falta de capacidade de fugir deles ao tratar de elementos culturais e, por fim, houve uma transformação no terceiro participante quando ele traz à sessão de visionamento questionamentos quanto à criação de estereótipos não condizentes com a realidade de uma comunidade cultural. Talvez eles possam dar continuidade a essas mudanças internas e passem por outras transformações ao refletirem sobre essas experiências futuramente também.

Sendo assim, o visionamento parece abrir a possibilidade para os participantes de teletandem olharem e refletirem sobre suas próprias interações. Essa reflexão, principalmente quando é focada na questão cultural, parece ser de extrema importância para a construção de um ambiente mais empático e intercultural. Ademais, momentos que proporcionam essa reflexão têm uma grande relevância para contextos de teletandem, no qual questões culturais são recorrentes. Ao nosso ver, o visionamento poderia ser incorporado à prática de teletandem durante as mediações ou como forma de autorreflexão (ou autoavaliação), correspondendo a uma significativa parte das sessões de interação de teletandem na qual os participantes teriam elementos concretos para observarem suas próprias concepções no que tange à (inter)cultura(lidade).

O tempo hábil que tínhamos para realizar as sessões de visionamento configurou uma limitação ao nosso estudo, à medida que a possibilidade de assistir mais interações poderia causar uma maior reflexão por parte dos participantes. Além disso, nosso trabalho ficou limitado ao passo que não há outras pesquisas que exemplificassem as perguntas de uma sessão de visionamento em contexto de teletandem e, conseqüentemente, uma base para termos seguido. Entretanto, nossa pesquisa pretendeu abrir espaço para a possibilidade de análise do olhar dos participantes de teletandem e, não somente, tecer a análise do ponto de vista do pesquisador. Os resultados também podem servir de base para novas pesquisas que envolvam visionamento em contexto de teletandem, quiçá envolvendo uma mediação que abranja a observação da própria interação.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDREU-FUNO, L. Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2015.

ARANHA, S.; CAVALARI, S.M.S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, 35(2), 183-201, 2014.

BAR-TAL, D. Development of social categories and stereotypes in early childhood: the case of “the Arab” concept formation, stereotype and attitudes by Jewish children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 1996, p. 341-370.

BAR-TAL, D. Formation and change of ethnic and national stereotypes: an integrative model. *International Journal of Intercultural Relations*, 1997, p. 491-523.

BAUMAN, Z. *Identity*. Cambridge: Polity Press, 2004.

BAUMAN, Z. A cultura no mundo líquido moderno. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAX, S. CALL: past, present and future. *System*. v. 31, p. 13-28, 2003. Disponível em <<http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Bax-CALL-System-2003.pdf>>. Acesso em 02/03/2017.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da escrita. *Estudos Avançados*, n. 44, v. 16, São Paulo, 2002. Disponível em <<http://escritoriadolivro.com.br/historias/burke.html>>. Acesso em 02/03/2017.

DERVIN, F. Cultural identity, representation and othering. In: JACKSON, J. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014, p. 181-194.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DOURADO, M.; POSHAR, H. A Cultura na Educação Linguística no Mundo Globalizado. In: ALVAREZ, M. L.; SANTOS, P. (Org.) *Língua e Cultura: no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari, 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

FOX-TURNBULL, W. Autophotography: A Means of Stimulated Recall for Investigating Technology Education. In: Benson, C.; Lunt, J. (Ed.), *International Handbook of Primary Technology Education*. International Technology Education Studies, Vol 7. Rotterdam: Sense, 2011, p. 195-210.

FUNO, L.A.; ELSTERMANN, A.K.; SOUZA, M.G. Fóruns no ambiente Teleduc: Reflexões sobre o papel dos mediadores e estratégias de gerenciamento de debates. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(1), 2015, p. 31-59.

FRESCHI, A.C.; LOPES, Q.B. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem. A importância da mediação. *Revista do GEL*, 13, n.3, 2016, p.49-74.

HENDERSON, L; HENDERSON, M; GRANT, S; HUANG, H. What are users thinking in a virtual world lesson? Using stimulated recall interviews to report student cognition, and its triggers. In: *Journal of Virtual Worlds Research*, vol. 3, n. 1, The Researcher's Toolbox, Nov/2010.

HIGGINS J. J.; Johns T. *Computers in language learning*. London: Collins ELT and Addison-Wesley, 1984.

HINKEL, E. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

JOVCHELOVITCH, S. *Knowledge in Context*. London: Routledge, 2007.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. A formação inicial de professores de línguas para o teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. *Revista Intercâmbio*, volume XVII, 2008, p. 373-391. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

KRAMSCH, C. Language and Culture. In: SIMPSON, J. (Eds.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2013, p. 305-317.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1991.

LEFFA, V. O ensino de línguas mediado por computador. In: Leffa, V. *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p.11-36. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf> Acesso: 03/03/2017.

LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, 2007, p.104-127.

LIDDICOAT, A. Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. In: HINKEL, E. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. II. New York: Routledge, 2011, p. 837-855.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação. *EDUSER: revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação*, Vol 2(2), 2010.

MOORE, D. *Les Représentations des Langues et de leus Apprentissage*. Paris: Didier, 2003.

MORAN, P. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Canada: Heinle & Heinle, 2001, p. 23-33.

NGUYEN, N; McFADDEN, A; TANGE, D; BEUTEL, D. Video-Stimulated Recall Interviews in Qualitative Research, AARE Conference, Adelaide, 2013. Disponível em: <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/8609/video-stimulated-recall-interviews-in-qualitative-research>. Acesso em: 31/07/2017.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Orgs) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editoras, 2015, p. 21-34.

RODRIGUES, D.G. A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (Português/Espanhol). Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos. Orientadora: Dra. Ana Mariza Benedetti, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. *A Cultura e o Ensino de Língua Estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. São José do Rio Preto, 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campos de São José do Rio Preto.

SALOMÃO, A. C. B. Teletandem and telepresence: Rethinking the cultural component in language teaching and language teacher education. *DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(3), 2015, p. 781-800.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C. ; DANIEL, F. G. . A aprendizagem colaborativa in-tandem: Um olhar sobre seus princípios. In: João A. Telles. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas no século XXI*. 1ed. Campinas: Pontes, 2009, p. 75-92.

SOUZA, M.G. Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2016.

TELLES, J.A.; ZAKIR, M.A.; FUNO, L.B.A. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *D.E.L.T.A. - Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(2), 2015, p. 359-389.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M.L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, 2006, p. 189-212.

VALDES, J. (Eds.) *Culture Bound – Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. vii.

VASSALLO, M.L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83-118.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

WARSCHAUER, M.; Healey, D. *Computers and language learning: An overview*. Language Teaching, v. 31, p. 57-71, 1998.

ZAKIR, M.A. Cultura e(m) telecolaboração: Uma análise de parcerias de teletandem institucional. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2015.

ZAKIR, M.A. Cultura e discurso: uma análise translinguística de interações de teletandem. *Letras de Hoje*, v. 51, n. 1, jan.-mar. 2016, p. 147-156.

ZAKIR, M. de A. Telecolaboração e projeto teletandem: modalidades e identificação de temática intercultural. Simpósio 18 - Telecolaboração e PLE: contribuições do projeto Teletandem, Università del Salento, 2017, p. 2977-2994.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário inicial

Questionário Inicial

1. Nome: _____
2. Faixa Etária:
 - a) 16 - 19 anos
 - b) 20 - 25 anos
 - c) 26 - 30 anos
 - d) 30 - 35 anos
 - e) Mais de 35 anos
3. Qual curso de graduação ou pós-graduação que faz na Unesp?
 - a) Letras
 - b) Economia
 - c) Administração Pública
 - d) Ciências Sociais
 - e) Pedagogia
 - f) Odontologia
 - g) Farmácia Bioquímica
 - h) Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia
 - i) Química
 - j) Engenharia Química
 - k) Pós-graduação
 - l) Servidor da Unesp
4. Classifique seu conhecimento da língua inglesa:

	Pouco	Bem	Muito Bem	Excelentemente
Fala				
Ouve				
Escreve				
Lê				

5. Como você geralmente pratica a(s) línguas(s) estrangeiras(s) que está aprendendo?
 - a) Assisto filmes
 - b) Assisto séries
 - c) Escuto música
 - d) Traduzo letras de música
 - e) Leio livros impressos na língua estrangeira
 - f) Leio livros on-line na língua estrangeira
 - g) Leio revistas e jornais impressos na língua estrangeira
 - h) Leio revistas e jornais on-line na língua estrangeira
 - i) Navego na internet
 - j) Pratico conversando com colegas que estão aprendendo a língua estrangeira
 - k) Pratico em sala de aula
 - l) Converso com pessoas de outras nacionalidades via internet (com recursos e áudio e/ou vídeo)
 - m) Uso aplicativos que ensinam idiomas
 - n) Outros: _____
6. Assinale o que você considera que aprenderá durante as interações por Teletandem

- a) Regras gramaticais
- b) Vocabulário
- c) Expressões idiomáticas
- d) Expressões úteis no dia-a-dia
- e) Fluência no idioma
- f) Confiança maior ao falar
- g) Habilidades de escrita
- h) Melhora da ortografia
- i) Compreensão oral da língua
- j) Capacidade de leitura da língua
- k) Novas estratégias para aprender
- l) Novas estratégias para compreender pessoas na língua estrangeira
- m) Informações culturais sobre seu próprio país
- n) Informações culturais sobre o país de seu parceiro
- o) Coisas que nunca havia percebido sobre sua própria língua
- p) Modos de pensar sobre sua própria cultura
- q) Modos de pensar sobre a cultura de seu parceiro
- r) Outros:

-
7. O que fez você se interessar em participar do Teletandem?
 8. Quais são seus objetivos em relação ao ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de Teletandem?
 9. O que você sabe a respeito do Teletandem? Você já vivenciou alguma experiência similar a esse projeto?
 10. Como o seu parceiro poderá influenciar na sua aprendizagem cultural? E como você poderá influenciar na aprendizagem cultural de seu parceiro?
 11. Quais são suas expectativas em relação ao Teletandem?

Apêndice 2: Questionário final**Questionário Final**

1. De que forma o seu parceiro contribuiu para sua aprendizagem cultural?
2. E que atitudes suas contribuíram para a aprendizagem cultural de seu parceiro/a?
3. Reflita sobre as interações e responda: a) Você tinha algum estereótipo sobre a cultura do seu parceiro? Acha que ele foi desconstruído? Por quê?
4. Você acha que criou algum estereótipo sobre a cultura dele/a ou que abriu espaço para que ele/a criasse um sobre sua cultura durante as interações de Teletandem? Explique.

Apêndice 3: Perguntas elaboradas para as sessões de visionamento

Sessão de visionamento com Livia:

02:30 - No início da interação, vocês estavam falando sobre o clima e você falou quantos graus estava no Brasil em Fahrenheit para ela. Por quê fez essa escolha?

03:37 - Quando você mencionou que São Paulo não era tão bonito quanto o México, estava se referindo ao quê?

03:45 - Quando vocês comentaram sobre a violência no Rio, como você se sentiu? Ela até faz uma cara de espantada.

05:00 - Quando vocês comentaram sobre as diferenças culturais no Brasil, qual era o seu objetivo? (sotaque, comida, linguagem corporal, mistura)

08:30 - Quando você falou da questão de ligar antes de visitar no Rio/São Paulo, da onde você soube isso?

14:40 - Mencionaram sobre Florianópolis.

15:20 - Falam sobre São Paulo, Recife.

16:20 - Falam sobre o Rio, sua beleza e a violência. Mencionam o filme Tropa de Elite, o tráfico de drogas, favelas. Percebi que elas conversam sobre coisas boas e ruim do Brasil, mas focam na violência do Rio.

21:30 - Quando ela comentou que foi roubada em São Paulo, como você se sentiu?

22:15 - Senti que logo depois que você falou da violência, você mencionou “as coisas boas” do Brasil, porque sentiu essa necessidade?

Falam sobre brasileiro ser saudável, comer fruta, cachaça.

23:00 - Falam sobre a Amazônia e a diferença do norte. Ela pergunta se há violência lá, você comenta que não sabe muito. Por que você acha que isso acontece?

26:00 - Por que você acha que para o brasileiro é “normal viajar o dia todo”?

27:00 - Por que você menciona que “aqui é tudo floresta”?

46:00 - Você fala que você como brasileira ficou surpresa com a organização do sistema de proteção quando passou por um furacão, porque?

46:30 - Você menciona que ficou tranquila quando a guerra estava acontecendo, que você se sentiu segura, por que? Se você estivesse em outro país, você acha que se sentiria assim?

51:00 - Por que você acha que aqui no Brasil nós somos “loucos por botox”?

Sessão de visionamento com Marta:

06:30 - Você sugeriu algumas séries para ela ver (fábrica de casamentos e bake off), por que escolheu essas?

08:00 - Por que você quis escolher alguns momentos da sua infância para contar para ela? Você acha que isso fez com ela tivesse uma visão diferente do Brasil?

Como foi saber que ela brincava de coisas que você também brincava? (andar de bicicleta, boneca, assistiam os mesmos programas de TV)

- Vocês falaram muito sobre a infância, quais diferenças e semelhanças entre a infância no Brasil e nos EUA você pode perceber? (pais lendo para as crianças, gostar ou não da escola)

25:00 - Como você vê essa diferença entre vocês: você disse que não tinha muita rotina para fazer tarefa quando criança, já ela diz que o pai sempre acordava ela às 10 para fazer lição?

51:00 - Vocês falam de algumas comidas típicas. Como você se sentiu tratando dessas comidas brasileiras? (feijoada, coxinha, pizza, feijão e arroz) - na mediação você comenta que falou de estereótipos, o que aconteceu?

53:00 - Você ficou surpresa quando ela disse que come pasta quase todos os dias. Por quê?

57:00 - Vocês falam de esportes populares no Brasil, você escolheu falar de futebol e vôlei, qual é a sua visão sobre isso?

Em geral, você acha que falar sobre a infância e descrever bastante ajudou a quebrar estereótipos?

Sessão de visionamento com Marcio:

05:00 - Falam sobre “fraternidade”. Por serem estudantes, vocês conversaram muito sobre as suas rotinas. Quais diferenças você percebeu no estilo de vida de um estudante no Brasil e nos EUA?

06:00 - Quando ele pergunta sobre o seu horário de almoço e janta você fala “aqui normalmente é ao meio-dia”, você se referiu a sua rotina ou você acha que isso é geral?

13:00 - Falam sobre o Carnaval. Quais são suas impressões sobre o Carnaval?

20:20 - Você pergunta o que ele sabe sobre o Brasil. Ele fala que todos gostariam de vir para o Brasil, porque você acha que ele disse isso? Ele diz que gostaria de vir para o Carnaval, o que você acha disso?

22:00 - Você disse que era o “brazilian guy”, como você se sentiu com essa experiência?

23:00 - Como foi a experiência de morar e fazer *high school* nos EUA?

24:30 - Ele comenta que tudo que se vê sobre o Brasil são as favelas e depois diz que tem certeza que isso não tem em todo lugar. Como você se sente/o que você pensa sobre essa visão que estrangeiros têm sobre o nosso país? Porque você acha que as pessoas têm essa visão?

40:20 - Qual visão você acha que ele tem sobre os empregos no Brasil? Porque você acha que ele tem essa visão?

Vocês falam bastante sobre as diferenças de vida no Brasil e nos EUA, como quanto as pessoas ganham, tempo, emprego. O que você pensa sobre essas diferenças? Porque você acha que elas existem?

Observação: essas perguntas foram elaboradas com o intuito de servir de base para as sessões de visionamento, entretanto, durante as sessões aconteceu da pesquisadora ter que modificar ou até excluir algumas perguntas para que se evitasse um possível constrangimento do participante e também em detrimento do tempo que tínhamos.

Apêndice 4: Quadro para a seleção de dados a transcrever

Nome do arquivo	Turma e horário	Nomes dos interagentes	Gravação em áudio e/ou vídeo?	Tempo de duração da interação	Dia da interação e número	Dia da sessão de visionamento e número
Lívia 06-01.mp4	Universidade 1 - 10h	Lívia / Joanna	vídeo	51:14	26/09 - interação 1	03/10 - sessão de visionamento 1
Anotações sobre informações interessantes						Tempo que deve ser transcrito (da interação)
Quando falam sobre o clima, ela faz uso de Fahrenheit.						02:30
Quando falam sobre São Paulo, ela fala que São Paulo não é tão bonito quanto o México.						03:37
Quando falam sobre a violência no Rio. A parceira faz cara de espantada.						03:45
Quando comentam sobre as diferenças culturais no Brasil. Elas mencionam sotaque, comida, linguagem corporal, mistura.						05:00
Quando fala sobre o costume de ligar antes de se fazer uma visita no Rio e em São Paulo.						08:30
Quando falam sobre São Paulo e Recife.						15:20
Quando falam sobre o Rio, sua beleza e a violência. Mencionam o filme Tropa de Elite, o tráfico de drogas, favelas. Percebi que elas conversam sobre coisas boas e ruim do Brasil, mas focam na violência do Rio.						16:20
Quando a parceira comentou que foi roubada em São Paulo						21:30
Quando falam sobre “as coisas boas” do Brasil, logo depois de ter falado sobre violência.						22:15
Quando falam sobre a Amazônia e a diferença do norte. A parceira pergunta se há violência lá, a Lilian comenta que não sabe muito.						23:00
Quando fala que para o brasileiro é “normal viajar o dia todo”.						26:00
Quando fala que “aqui é tudo floresta”.						27:00
Quando fala que como brasileira ficou surpresa com a organização do sistema de proteção quando passou por um furacão nos EUA.						46:00
Quando fala que ficou tranquila quando a guerra estava acontecendo nos EUA, que você se sentiu segura.						46:30
Quando fala que aqui no Brasil nós somos “loucos por botox”?						51:00
Nome do arquivo	Turma e horário	Nomes dos interagentes	Gravação em áudio e/ou vídeo?	Tempo de duração da interação	Dia da interação e número	Dia da sessão de visionamento e número
Marta 01-03.mp4	Universidade 1 - 11h	Marta / Sara	vídeo	57:45	17/10 - interação 3	24/10 - sessão de visionamento 3

Anotações sobre informações interessantes						Tempo que deve ser transcrito (da interação)
Quando ela menciona que algumas séries para ela ver (fábrica de casamentos e <i>bake off</i>).						06:30
Quando ela menciona que escolher alguns momentos da sua infância para contar para a parceira.						08:00
Quando soube que a parceira brincava de coisas que ela também brincava (andar de bicicleta, boneca, assistiam os mesmos programas de TV). Elas falam muito sobre as diferenças e semelhanças da infância delas.						08:00
Quando elz diz que não tinha muita rotina para fazer tarefa quando criança, já a parceira diz que o pai sempre acordava ela às 10 para fazer lição.						25:00
Quando falam de algumas comidas típicas (feijoada, coxinha, pizza, feijão e arroz).						51:00
Quando a parceira fala que come massa todos os dias, ela fica surpresa.						53:00
Quando falam de esportes populares no Brasil, ela escolheu falar de futebol e vôlei.						57:00
Nome do arquivo	Turma e horário	Nomes dos interagentes	Gravação em áudio e/ou vídeo?	Tempo de duração da interação	Dia da interação e número	Dia da sessão de visionamento e número
Marcio 01-01.mp4	Universidade 2 - 14h30	Marcio / Brad	vídeo	43:37	23/10 - interação 1	31/10 - sessão de visionamento 5
Anotações sobre informações interessantes						Tempo que deve ser transcrito (da interação)
Quando falam sobre “fraternidade”. Por serem estudantes, eles conversaram muito sobre as suas rotinas.						05:00
Quando parceiro pergunta sobre o horário de almoço e janta do Marcio, ele diz que “aqui normalmente é ao meio-dia”.						06:00
Quando falam sobre o Carnaval.						13:00
Quando Marcio pergunta o que o parceiro sabe sobre o Brasil. Ele fala que todos gostariam de vir para o Brasil						20:20
Quando Marcio diz que era o “ <i>brazilian guy</i> ” durante seu intercâmbio.						22:00
Quando fala sobre a experiência de morar e fazer <i>high school</i> nos EUA.						23:00
Quando o parceiro comenta que tudo que se vê sobre o Brasil são as favelas e depois diz que tem certeza que isso não tem em todo lugar.						24:30
Quando falam sobre os empregos no Brasil.						40:20

Apêndice 5: Tradução do excerto 7

<i>Excerto 12 (tradução)</i>
J: [em inglês] - Qual é o motivo da sua cirurgia?
L: [em inglês] - Ainda bem é só uma coisa plástica, só para tirar essas coisas [aponta para a parte superior e inferior do olho]. Eu fiquei velha e não consigo ler mais, então eles cortam essas partes. Mas isso leve mais ou menos um mês para começar a recuperar. Eu posso dirigir e trabalhar, mas eu vou estar inchada que nem um monstro. Então não se preocupe (risadas).
J: [em inglês] - Boa sorte!
L: [em inglês] - Obrigada!
J: [em inglês] - Eu ficaria assustada de fazer uma cirurgia.
L: [em inglês] - Eu também. Eu estou um pouco assustada, mas eles dizem que se eu não fizer agora, é que aqui [aponta para a parte inferior] eu não precisaria fazer, é só uma coisa estética, mas aqui eu preciso (aponta para a parte superior) porque está caindo e não me deixa ler corretamente. É parte de envelhecer.
J: [em inglês] - Você vai fazer os dois? (refere-se aos dois locais na mesma cirurgia)
L: [em inglês] - Sim, eu pensei... já que vou fazer um, vou fazer o outro também e parecer um pouco melhor (risadas).
J: [em inglês] - Eu provavelmente vou fazer o mesmo, porque vou estar preocupada em parecer melhor.
L: [em inglês] - Aqui no Brasil eles são loucos por botox eu não, eu nunca fiz nada disso e não vou. Mas com a coisa do olho eu preciso fazer.
(Transcrição da interação entre Lívia e Joana, 26 de setembro de 2017, via Skype)

Apêndice 6: Tradução do excerto 22

Excerto 22 (tradução)
S: Qual comida eu devo experimentar quando for ao Brasil?
M: Feijoada... Eu não sei... Tipo feijão preto com... Tem muita carne na feijoada... Eu não sei... Deixe-me pensar em algum outro... Ah... Coxinha, eu não sei... nós geralmente comemos um monte de coisas. Deixe-me pensar em algo mais....
S: Um, parece muito gostoso (vê a foto que Marta manda para ela de uma coxinha). Delícia!
M: Nós geralmente comemos muita pizza também, mas pizza não é comida brasileira, então...
S: Nós temos muita pizza aqui também. Eu adoro!
M: Dependendo do lugar que você vai ficar. Você vai para São Paulo?
S: Sim, sim.
M: São Paulo... Nós geralmente comemos arroz e feijão todos os dias. Arroz branco e feijão normal. Eu não sei se você come esse tipo de comida todos os dias nos Estados Unidos.
S: Não todos os dias, mas de vez em quando.
M: Sim? Nós comemos isso todos os dias.
S: Eu como massa quase todos os dias.
M: Massa? Eu adoro massa também. Você cozinha?
S: Sim, eu adoro porque é rápido e muito fácil de se fazer.
M: Especialmente quando se vive sozinho, eu acho que é muito, muito fácil.
S: É difícil de se cozinhar coisas elaboradas quando se vive sozinha. É difícil de se comer tudo antes que estrague. Mas eu realmente gosto de cozinhar quando eu faço. Qual era sua comida favorita quando criança?
M: Um, Acho que doces, eu não sei...
S: O quê?
M: Doces, doces. Eu acho que são doces.
S: Sim! Nossa professor trouxe alguns brasileiros outro dia.
M: Bombons?
S: Sim, muito, muito bom. Eu gosto de chocolate.
M: Eu também. Eu acho que é uma das minhas sobremesas favoritas... Depois de sorvete.
S: E sorvete... mesma coisa. Eu amo sorvete!
M: Eu também
(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara, 17 de outubro de 2017)

Apêndice 7: Tradução do excerto 23

<i>Excerto 23 (tradução)</i>
S: Você se exercita muito?
M: Eu gostaria, mas eu não tenho tempo para fazer...
S: Sim... Eu tenho ido ao Yoga, mas não com a mesma frequência que antes. Então eu preciso fazer mais. Eu sempre quis ser um corredor, porque me parece que as pessoas gostam. Eles gostam muito de fazer isso, mas nunca consegui chegar neste nível.
M: Puxa, que legal. Deixe-me pensar... Qual seu esporte favorito para se praticar?
S: Softball ou beisebol eram meus esportes favoritos quando eu era adolescente, mas hoje em dia não gosto tanto de esportes.
M: Sim, eu também.
S: Puxa, isso é uma pena, mas tudo bem. Eu tento ir de vez em quando à academia e eu vou para o Yoga. Mas, eu não assisto muito esportes na TV? Eu assisti beisebol na TV nesse final de semana.
M: Eu não gosto de futebol. Futebol é meio chato para assistir na TV, meu pai gosta muito, mas eu não tenho paciência para assistir esse tipo de jogos.
S: Esse é o esporte mais popular no Brasil?
M: Sim, mas depende...Existem outros esportes bem populares também, como Voleibol é bem popular também... Eu não sei, não gosto muito de esportes. .
S: Sim, ne meu. Nós estamos quites com relação a isso.
(Transcrição da terceira interação entre Marta e Sara, 17 de outubro de 2017)

Apêndice 8: Tradução do excerto 29

<i>Excerto 29 (tradução)</i>
B: Ah, eu posso imaginar, porque meus primos trabalham em um hospital e eles só ganham 100 euros por mês. É isso que vocês ganham?
M: Acho que até menos as vezes.
B: Nossa, como vocês sobrevivem? Então é bem barato morar ai?
M: Comparado com os Estados Unidos sim, mas não é tão barato.
B: Quanto é o seu apartamento?
M: Aqui nós pagamos mensalmente, então para vocês seria 200 dólares.
B: Okay. Okay.
M: Por isso que vocês vem para o Brasil, porque é tão barato, vocês pensam que tudo aqui é barato.
B: É, é, me sinto mal por isso.
(Transcrição da primeira interação entre Marcio e Brad, 23 de outubro de 2017)

Apêndice 9: Tradução do excerto 30***Excerto 30 (tradução)***

B: Então, todos que se formam acabam trabalhar no Brasil? Você tem algum amigo que mudou para os Estados Unidos ou para a Europa para conseguir um emprego melhor?

M: Eles começam no Brasil e depois podem mudar para outro país, mas basicamente todo mundo começa no Brasil.

B: Okay. Eu só estava pensando... eu acho que o salário é um pouco melhor em outros lugares do mundo.

(Transcrição da primeira interação entre Marcio e Brad, 23 de outubro de 2017)

Apêndice 10: Tradução do excerto 31

<i>Excerto 31 (tradução)</i>
M: Vocês gostam do Brasil?
B: Sim, sim! Eles amam, todos querem ir pro Brasil. Mas eles nunca tem tempo, então... Esse ano eu estava querendo ir para o carnaval com alguns amigos, mas o preço acho que é 500 dólares. É melhor do que antes... então... Você gostou dos Estados Unidos quando veio para cá?
M: Foi uma época divertida, porque eu tinha 16 anos, eu fui para o ensino médio, foi divertido, porque eu era o único na minha escola, então eu era o <i>brazilian guy</i> para todo mundo. [risadas] Eu podia falar com todo mundo, todo mundo queria falar comigo, todo mundo queria tirar fotos comigo, então foi divertido.
B: Que demais! Então você foi a celebridade?
M: Sim! Porque minha escola não era muito grande, então eu podia falar com todo mundo, todo mundo me convidava para ir na casa deles.
B: Que legal!
(Transcrição da primeira interação entre Marcio e Brad, 23 de outubro de 2017)

Apêndice 11: Tradução do excerto 32***Excerto 32 (tradução)***

B: Tudo que a gente vê do Brasil são as favelas do Rio de Janeiro e eu tenho certeza que o país não é assim.

M: Não, não, não...

B: É tipo a América, pelo que você já experienciou? É tipo a mesma coisa?

M: É, quase a mesma coisa... mas aqui a gente não tem as mesmas oportunidades que vocês têm ai, mas eu gosto daqui, nossa comida é boa, nossa cultura é boa, mas é quase a mesma coisa, todos nós temos problemas... então... [inaudível] Eu costumava morar em uma *host family*, então eles contaram tudo para mim sobre os Estados Unidos, todos os problemas.

(Transcrição da primeira interação entre Marcio e Brad, 23 de outubro de 2017)

Apêndice 12: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A Indissociabilidade entre Língua e Cultura: um olhar sobre a compreensão intercultural em um contexto de Teletandem”.
2. A conexão entre cultura e língua é algo que cada vez mais se manifesta no mundo globalizado em que vivemos, o qual carece de uma educação intercultural. Assim, essa intrínseca conexão existente entre cultura e língua é o que fomenta o estudo da compreensão intercultural no mundo atual e guia esse projeto. Portanto, com o desenvolvimento dessa pesquisa qualitativa, pretendemos analisar a forma com que as pessoas enxergam a sua própria cultura e a cultura do outro, e como elas entendem essa compreensão intercultural em um contexto de Teletandem. Para isso, a pesquisadora irá aplicar questionários (inicial e final), faremos mediações após as sessões, os interagentes irão fazer um diário parcialmente guiado e também gravaremos em vídeo as interações para que eles possam assistir e refletir sobre o modo com que alguns elementos culturais foram tratados, técnica chamada de visionamento. Você foi selecionado por ser um participante de sessões no projeto “Tandem: Língua Estrangeira para Todos” realizado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Araraquara e sua participação não é obrigatória. Os objetivos deste estudo são observar e analisar como os participantes veem a sua própria cultura e como falam sobre ela durante as sessões, analisar de que forma eles interpretam os elementos culturais mencionados durante uma interação e, por fim, apresentar uma proposta de mediação que instigue a compreensão intercultural e autonomia do participante. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionários, participar de interações no Teletandem que serão gravadas em vídeo e responder diários parcialmente guiados.
3. A participação na pesquisa pode fazer com que você se sinta um pouco desconfortável, na medida que você irá responder questionários e diários. Também, iremos gravar em vídeo as interações de Teletandem e, após isso, você irá assistir trechos selecionados, o que poderá deixá-lo(a) envergonhado. Entretanto, gostaríamos de salientar que minimizaremos os riscos de danos imediatos ou posteriores à sua pessoa por meio de um processo de mediação conduzido por uma pessoa habilitada e com conhecimento de ensino e aprendizagem de línguas em Teletandem. Ademais, a sua identidade como participante de pesquisa não será divulgada. Além disso, os dados somente serão usados pela pesquisadora principal. Um nome fictício será criado para representá-lo na análise de dados. Em relação aos benefícios, acreditamos que por meio desta investigação poderemos aumentar a autonomia dos participantes de Teletandem, inclusive a sua. Além de propiciar uma autorreflexão no que tange à transmissão de elementos culturais. Você poderá pedir esclarecimentos a respeito dos procedimentos a qualquer momento durante o curso da pesquisa.
4. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes exclusivamente da pesquisa.
5. Você poderá pedir esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos, e após o seu término.
6. Essa pesquisa será executada pela pesquisadora principal, que assina esse documento e se compromete a cumprir o estabelecido nele.
7. Os materiais coletados serão guardados durante 10 anos pela pesquisadora. Após esse

- período, se a pesquisa já estiver concluída e não houver mais a necessidade de uso dos dados, todos os materiais coletados serão apagados e/ou destruídos.
8. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
 9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, a medida que a pesquisadora principal irá usar um nome fictício como forma de proteger e assegurar a sua privacidade.
 10. Sua participação nessa pesquisa não incorrerá em despesas. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação que não estava prevista no planejamento da pesquisa, ela será ressarcida pela pesquisadora principal mediante apresentação do comprovante de gasto (cupom fiscal).
 11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Laura Braghini Zampieri

Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - Rodovia Araraquara - Jaú, Km 1 -
CEP: 14800-901 - Araraquara - SP - Fone: (16) 99728-0645 - endereço eletrônico:
laura_zampieri@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: _____

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXOS

Anexo 1: Lista de temas para discussão nas interações de Teletandem (fonte: Moodle)

Temas para discussão nas interações de Teletandem:

Você e eu parceiro podem escolher um tema para cada interação. Aqui estão algumas sugestões para vocês.

Temas para se conhecerem melhor:

- Família (como é composta a família de vocês: se moram com os pais, se têm irmãos, se vivem com outros parentes ou conhecidos, etc.)
- Localização (falar sobre as cidades de vocês: sobre o clima, sobre os pontos turísticos, locais de lazer, lugares que vocês gostam, etc.)
- Trabalho (se algum de vocês trabalha e, em caso afirmativo, como é o trabalho)
- Estudos (seus cursos de graduação; quais matérias vocês gostam e quais não gostam; se têm dificuldade em alguma disciplina; quais atividades vocês realizam na universidade depois das aulas; etc.)
- Atividades de lazer (o que vocês gostam de fazer para relaxar)
- Planos para o futuro (o que vocês pretendem fazer depois da universidade; com o que pretendem trabalhar; se pretendem morar sozinhos ou formar uma família; se têm planos de viagem; etc.)
- Países e viagens (quais cidades dos seus países vocês já visitaram e o que acharam; para quais países vocês já viajaram ou pretendem viajar; para qual lugar do mundo vocês não querem ir jamais; etc.)
- Filmes (filmes que vocês assistiram e gostaram (e os que não gostaram); tipos de filme que vocês gostam; próximos lançamentos; filmes que foram lançados recentemente; um filme que vocês aguardam ser lançado; etc.)
- Infância (brincadeiras e jogos de criança; programas de TV que vocês assistiam quando eram mais novos; do que sentem falta; etc.)
- Comida (comidas típicas dos seus países; comidas que vocês gostam; comidas que vocês detestam; comfort food [algum prato que vocês comem para se sentirem bem]; etc.)
- Vida cotidiana (o que você e seu parceiro fazem durante a semana; o que fazem dentro da universidade; o que fazem fora da universidade; etc.)
- Jogo: two truths and a lie (você conta três fatos sobre si mesmo(a); dois desses fatos têm que ser verdade e um tem que ser mentira. Seu parceiro(a) tem que adivinhar qual é a mentira. Vocês podem revezar)
- Jogo: roses and thorns (você e seu parceiro(a) têm que contar uma coisa boa que aconteceu com vocês na semana (uma “rose”) e uma coisa ruim que aconteceu (um “thorn”))

Temas para contrastar/comparar os seus países (de origem ou em que vivem):

- Diferentes tipos de habitação
- Profissões e CV
- Desemprego
- Educação (como funcionam os sistemas educacionais nos países de vocês; que processo é feito para que alguém consiga entrar na universidade; como as universidades em que vocês estudam funcionam; etc.)
- Festivais e cerimônias (que feriados ou dias festivos cada país tem, qual o significado cultural ou histórico que desse dia, o que as pessoas fazem nesse dia; que tipos de cerimônias são realizadas nos países de vocês; o que vocês acham desses festivais e cerimônias; etc.)
- Notícias atuais: locais, regionais ou mundiais (temas que vêm sendo discutidos nos seus

países; alguma notícia que agradou ou desagradou vocês; etc.) (lembrando que vocês podem chegar no Laboratório de Idiomas um pouco antes das interações e ler algumas notícias em sites)

- Estereótipos (quais estereótipos são associados aos países de vocês: o que o seu parceiro pensa do seu país e o que você pensa do país do seu parceiro, e depois o que você pensa dos estereótipos que são atribuídos ao seu país e o que o seu parceiro pensa dos estereótipos atribuídos ao país dele; etc.)
- Imigração (como isso é visto no país de vocês; se os imigrantes são bem acolhidos ou não; etc.) (aqui no Brasil podemos pensar também na polêmica que envolveu o programa Mais Médicos, por exemplo)
- Violência
- Preconceitos

Sugerimos que o mesmo tema seja utilizado para a conversa em cada língua. Por exemplo, caso escolham falar de suas cidades, vocês podem enviar fotos previamente por e-mail um ao outro e no momento da interação falarão sobre elas na língua estrangeira. Desse modo, em uma das metades da interação, o aluno da universidade estrangeira falará sobre a cidade em que vive em língua portuguesa, podendo tirar dúvidas de vocabulário com o parceiro brasileiro ou esclarecer dúvidas quanto ao uso da linguagem. Na outra metade da interação, o aluno da UNESP descreverá sua cidade em língua inglesa, podendo também esclarecer suas dúvidas. Os dois juntos poderão estabelecer comparações e aprofundar seus conhecimentos culturais nos dois momentos. Mas é muito importante lembrar que as línguas não devem ser misturadas. São trinta minutos para cada língua.