



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Lucas Menecheli Garcia da Costa

**Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do
MulTec**

São José do Rio Preto

2022

Lucas Menecheli Garcia da Costa

**Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do
MulTec**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Aranha

São José do Rio Preto

2022

M541d Menecheli, Lucas

Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do MulTec / Lucas Menecheli. -- São José do Rio Preto, 2022
94 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Solange Aranha

1. Teletandem. 2. Multec. 3. Diários de aprendizagem. 4. Cultura. I. Título.

Lucas Menecheli Garcia da Costa

Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do Multec

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

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Solange Aranha

UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Suzi Marques Spatti Cavalari

UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Rozana Aparecida Lopes Messias

UNESP – Câmpus de Assis

Prof^a. Dr.^a Lilia Santos Abreu-Tardelli

UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Suplente

Prof^a. Dr.^a Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

UNESP – Câmpus de Assis

Suplente

São José do Rio Preto

03 de junho de 2022

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, irmão, tia Sueli, e principalmente Dona Dina (*in memoriam*), vocês são a base de tudo. Sem vocês, não teria sido capaz de chegar até o fim dessa quase infinita jornada. Sou o que sou por todo o esforço, educação e por terem sido luz em meio ao breu em que me encontrei em diversos momentos. Esse título é tão de vocês quanto o meu. Minha eterna gratidão.

À minha orientadora, Solange, cuja paciência excede limites. Um dia pretendo ser um pouco da imensidão que você representa para os seus alunos, ex-alunos e orientandos. Obrigado por ser inspiração e por sempre mostrar o caminho certo, por mais doloroso e complexo que seja.

Aos meus amigos, Elienn, Fábio, Fernando, João Lucas e Larissa: obrigado pela paciência, pelos puxões de orelha, pelos conselhos e pelas caminhadas à noite quando eu precisava reclamar. Foram mais de dois anos de muito trabalho, mas vocês se mantiveram presentes mesmo quando o assunto 'mestrado' já estava saturado.

Aos integrantes do grupo de pesquisa do Teletandem - Bárbara, Sidnei, Silvia, Ana Carolina, Priscila, Laura e Suzi - agradeço pelo apoio durante a jornada. Sou muito grato por fazer parte de um grupo acolhedor e me sinto honrado em ter experienciado todas as reuniões, encontros nos bares e apresentações de trabalho com vocês.

Agradeço, também, os integrantes da banca pelos inúmeros apontamentos e valiosas discussões que certamente fomentaram mudanças essenciais em meu trabalho.

Resumo

O Projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos” (Telles, 2006) (doravante TTD) promove o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas, pedagógicas e sociais bem como auxilia os participantes a desenvolverem suas habilidades interculturais. Cultura é estudada em diversas pesquisas no âmbito da comunicação síncrona promovida pelo TTD (Salomão, 2015; Moretti & Salomão, 2019; e Teles, Zakir e Funo, 2015). Em projetos telecolaborativos, é possível encontrar o que Levy (2007) denomina de cinco dimensões de cultura: (i) como elemento; (ii) como relativa; (iii) como filiada a um grupo; (iv) como contestada e (v) como individual (variável e múltipla). Na modalidade do TTD institucional integrado, uma das tarefas exigidas dos participantes é a escrita de diários reflexivos ao final de cada sessão oral de TTD, a fim de reportarem suas experiências linguístico-culturais. São 666 diários (escritos em língua portuguesa e inglesa) armazenados no MulTec (Multimodal Teletandem Corpus) (Aranha e Lopes, 2019). Por meio dos diários, selecionamos as colocações mais frequentes referentes à palavra cultura (tendo em vista que é um termo “guarda-chuva”) e a SOT referente ao diário na qual encontramos episódios relacionados à cultura (Telles, Zakir e Funo, 2015). O objetivo principal deste trabalho é apresentar como as dimensões de cultura (Levy, 2007) aparecem em sessões orais de teletandem por meio das colocações pesquisadas nos diários escritos em língua portuguesa. .

Palavras-chave: Teletandem. Multec. Cultura. Diários

Abstract

The Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (Telles, 2006) (hence TTD) promotes the development of linguistic, discursive, pedagogical and social competencies and help students develop their intercultural skills. Culture is studied in various researches in synchronous communication in TTD contexts (Salomão, 2015; Moretti e Salomão, 2019; Telles, Zakir e Funo, 2015). In telecollaborative projects it is possible to find what Levy (2015) called facets of culture: (i) as elemental. (ii) as relative; (iii) as membership to a group; (iv) as contested; (v) as individual (variable and multiple). In the integrated institutional teletandem modality, one of the tasks required for the participants is to write diaries at the end of each TTD oral session (hence SOT) in order to report their cultural and linguistic experiences. The 666 diaries are stored in MulTec (Aranha e Lopes, 2019). Through them, we search for the most frequent collocations related to the word “cultura” (since it is an umbrella term) and select the SOT in which there are culture related episodes (Telles, Zakir e Funo, 2015). The objective of this work is to show how the different facets of culture appear in the SOTs through the collocations searched in the diaries written in Portuguese.

Key-words: Teletandem. Multec. Culture. Diaries

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. - Dimensões de cultura (elaborado pelo autor, segundo Levy, 2007)	p. 43
Tabela 2. Frequência de palavras e colocações no corpus	p. 61
Tabela 3. Trigramas relacionados à “aspectos”	p. 62
Tabela 4. Colocações relacionadas à “língua”	p. 63
Tabela 5. Trigramas relacionados à “americana”	p. 64
Tabela 6. Trigramas relacionados à “Brasil”	p. 65
Tabela 7. Trigramas relacionados à “diferenças”	p. 66
Tabela 8. Excertos dos diários relacionados à palavra “aspectos”	p. 70
Tabela 9. Excertos dos diários relacionados à palavra “língua”	p. 71
Tabela 10. Excertos dos diários relacionados à palavra “americana”	p. 72
Tabela 11. Excertos dos diários relacionados à palavra “Brasil”	p. 73
Tabela 12. Excertos dos diários relacionados à palavra “coisas”	p. 74
Tabela 13. Excertos dos diários relacionados à palavra “diferenças”	p. 75
Tabela 14. Excertos dos diários relacionados à palavra “novas”	p. 76
Tabela 15. Compilado de SOTs que apresentam episódios relacionados à cultura	p. 77
Tabela 16. Identificação das SOTs analisadas	p. 78

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Triangulação	p. 55
Figura 2. <i>Layout</i> de pesquisa no LancsBox	p. 58
Figura 3. Apresentação das colocações relacionadas à “cultura”	p. 59
Figura 4. Colocações relacionadas à “cultura” e suas frequências	p. 60
Figura 5. Colocações relacionadas à “aspectos”	p. 62
Figura 6. Colocações relacionados à “língua”	p. 63
Figura 7. Trigramas relacionados à “americana”	p. 64
Figura 8. Trigramas relacionados à “Brasil”	p. 65
Figura 9. Trigramas relacionados à “coisas”	p. 65
Figura 10. Trigramas relacionados à “diferenças”	p. 66
Tabela 11. Trigramas relacionados à “novas”	p. 66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ICC *Intercultural communicative competence*

OIE *Online intercultural exchange*

SOT Sessão oral de teletandem

TTD Teletandem

VOIP *Voice over internet protocol*

VE *Virtual Exchange*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 O conceito de cultura e sua complexidade	17
2.2 O conceito de telecolaboração	23
2.3 Cultura em telecolaboração	29
2.4 Teletandem e os episódios relacionados à cultura	34
3. METODOLOGIA	45
3.1 Natureza da pesquisa	46
3.2 Procedimentos metodológicos	58
4. ANÁLISES E DISCUSSÕES	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

INTRODUÇÃO

O constante desenvolvimento de tecnologias e o surgimento de ferramentas tecnológicas (celulares, *softwares*, câmeras, entre outros) ligam-se à alta procura por pedagogias voltadas à aprendizagem de línguas estrangeiras e suas respectivas culturas, já que a tecnologia pode substituir o deslocamento do indivíduo e minimizar as distâncias. Em um contexto tecnológico, com vistas a ações pedagógicas, estão incluídas diversas ferramentas (tais como *Skype* e *Google Meet*) e também projetos telecolaborativos de aprendizagem (tal como o Teletandem (TELLES, 2006)) que facilitam a aprendizagem não somente de uma língua como também da sua respectiva cultura. Esses projetos pedagógicos e telecolaborativos são, segundo Belz (2003, p. 2), “parcerias por meio das quais aprendizes geograficamente separados utilizam ferramentas de comunicação por internet para permitir interação social, diálogo, debates e intercâmbios interculturais”.

Podemos dizer que projetos telecolaborativos agem como combustível para mudanças no contexto de ensino-aprendizagem de línguas e exaltam a importância da inclusão de aspectos culturais no processo de aprendizagem. Godwin-Jones (2019) afirma que a telecolaboração pode fazer mais do que simplesmente proporcionar o ensino/aprendizagem de uma língua devido ao seu caráter dialógico. Algumas das habilidades adquiridas durante momentos de interação real entre aprendizes são de difícil desenvolvimento em uma aula “tradicional”, por exemplo As situações telecolaborativas de aprendizagem não apresentam um *script* a ser seguido e os envolvidos lançam mão de diversas estratégias para que a comunicação seja efetiva. O autor complementa dizendo que “a aquisição de uma competência pragmática em uma língua estrangeira tem sido altamente vista como um dos resultados mais importantes da telecolaboração” (2019, p. 10).

A telecolaboração e as questões culturais estão interligadas entre si no sentido de que o objetivo da primeira é formar cidadãos interculturais competentes e que possam ser capazes de interagir em diferentes contextos linguísticos e culturais, ao passo que a segunda é compreendida como sendo algo heterogêneo, em constante mudança e que depende das interações entre indivíduos para acontecer.

No Projeto “Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos” (TELLES, 2006) (doravante TTD), pares de falantes nativos ou proficientes em determinada língua encontram-se de maneira virtual, com o auxílio de ferramentas VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), semanalmente, de modo a aprenderem a língua e cultura um do outro. Ao fim de cada sessão oral de teletandem (doravante SOT), uma das tarefas esperadas dos alunos brasileiros é a escrita de diários reflexivos de aprendizagem, tarefa pensada com o objetivo de

promover a auto-avaliação e a reflexão sobre momentos de aprendizagem (tanto linguística quanto cultural) durante as SOTs.

O TTD expande a noção de aprendizagem para além da linguística (MORETTI & SALOMÃO, 2019), visto que, em momentos das SOTs, os participantes se deparam com situações em que surgem, por exemplo, discussões acerca de tópicos culturais diversos (TELLES, ZAKIR & FUNO, 2015). Durante os episódios relacionados à cultura, Telles, Zakir e Funo (2015) apontaram a presença de oito temas culturais distintos (futebol, sotaques, música, clima, modos de vida em diferentes contextos, dança, vida acadêmica, política e economia) em excertos da SOT de uma dupla de participantes do TTD. Os autores analisaram esses excertos a fim de caracterizar o conceito de cultura segundo cinco diferentes perspectivas (cultura como elemento, relativa, contestada, individual ou filiada a um grupo) (Levy, 2007).

Diferentemente da pesquisa feita por Telles, Zakir e Funo (2015), esta pesquisa tem como objetivos gerais e específicos os seguintes:

- a. buscar nos diários reflexivos de aprendizagem armazenados no MulTec (Aranha e Lopes, 2019) colocações frequentes relacionadas à palavra “cultura” (visto que é um termo guarda-chuva);
- b. selecionar as SOTs por meio das colocações frequentes;
- c. analisar as SOTs, a fim de discorrermos sobre como as diferentes perspectivas de cultura (Levy, 2007) aparecem.

Tais objetivos, gerais e específicos, nortearam a formulação das seguintes perguntas de pesquisa:

- a. Quais colocações relacionadas à palavra cultura estão presentes no corpus selecionado?
- b. Quais SOTs do corpus escolhido apresentam episódios relacionados à cultura?
- c. Quais dimensões de cultura estão presentes (ou ausentes) nas SOTs analisadas?

Esta pesquisa se encontra organizada da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica. Discutimos acerca do conceito de cultura (KRAMSCH, 2013), do conceito de telecolaboração, das diferentes perspectivas de cultura (LEVY, 2007) e de sua presença no TTD (TELLES, ZAKIR E FUNO, 2015; FUNO, MENEZES E DA SILVA, 2022). Em seguida, tratamos sobre a metodologia de pesquisa e apresentamos os resultados das colocações e apontamos a análise de episódios relacionados à cultura nas SOTs selecionadas de um par de interagentes, de acordo com as perspectivas

levantadas por Levy (2007). Nos encaminhamentos, alertamos para a necessidade de análise de mais SOTs nas quais outras colocações aparecem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos, a seguir, o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, subdividido em quatro partes. Na primeira parte, discorremos acerca do conceito de cultura e apresentamos a definição escolhida para esta pesquisa. Em seguida, apresentamos o conceito de telecolaboração e sua importância para o contexto de ensino-aprendizagem de língua e cultura. Na terceira parte, abordamos trabalhos que exploram o componente cultural em projetos telecolaborativos. Na quarta parte, discorremos acerca da presença do componente cultural no Projeto Teletandem, evidenciando os episódios relacionados à cultura e as diferentes dimensões de cultura que podem aparecer nesse contexto.

1. O conceito de cultura e sua complexidade

O termo cultura, apesar das inúmeras pesquisas dedicadas ao seu entendimento e sua relação com o ensino de línguas estrangeiras (BYRNES, 2002; KRAMSCH, 1993, 1997, 1998; LANGE & PAIGE, 2003; RISAGER, 2006, 2007), continua sendo um tópico em debate, tanto pela sua definição quanto pelo seu lugar no ensino e aprendizagem de línguas e cultura. Kramsch (2013) aponta para três questionamentos principais que permeiam o termo cultura:

1. Cultura com “c” ou “C”?
2. Quais são os objetivos do processo de ensino-aprendizagem de uma língua?
3. São levadas em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, questões de identidade social e nacional?

O primeiro debate surge em torno da diferenciação entre a cultura com ‘c’ e aquela com ‘C’, o que a autora chama de *small c culture* e *big C culture* (2013, p. 58). Enquanto a primeira diz respeito aos costumes e hábitos dos indivíduos de uma sociedade, a segunda está relacionada às literaturas e à arte. Para a autora, o grande debate inicial, portanto, seria qual dessas “culturas” deveria ser ensinada. Tal questão, por sua vez, encontra-se intrinsecamente ligada ao segundo debate. Segundo a autora, seriam objetivos do ensino de cultura: “aumentar a conscientização dos alunos sobre a língua em geral?; dar a esses alunos as habilidades necessárias para se comunicarem?; permitir que eles viajem para outros países como turistas?; ou torná-los estudiosos literários e acadêmicos?”¹ (2013, p. 59, tradução minha) O terceiro debate, por sua vez, leva em consideração a dificuldade em responder às

¹ “(...) to raise students’ awareness about Language in general (MLA, 2007)?; to give them skills necessary to communicate with L2 speakers in a global economy?; to enable them to travel to other countries as tourists or to seek employment abroad?; or to become literary scholars and academics?”

questões acima apresentadas no anterior, visto que podem estar presentes discussões que permeiam identidade social e nacional. Para Kramsch, “o desafio para o professor de língua é o de preparar jovens aprendizes tanto para uma viagem de descoberta quanto para a volta, quando eles descobrirão quem são em virtude do que encontraram no Outro”². (2013, p. 60, tradução minha)

Tendo em vista tais debates, Kramsch (2013) exemplifica o conceito de cultura com uma metáfora entre monumentos vindos de realidades distintas: a Persa e a Francesa. Por meio dessa comparação, que mostra visões de indivíduos diferentes sobre os mesmos lugares, a autora aponta um aspecto importante do que se deve levar em consideração ao compreender a cultura: a necessidade de compreender e perceber o mundo através dos “olhos” do Outro, aspectos estes filtrados pela vivência subjetiva do Eu. Kramsch (2013), ao citar Bakhtin, afirma que “as identidades pessoal e cultural não precedem o encontro com o outro, mas são construídas por meio da obrigação de responder a ele através do diálogo”³ (2013, p. 62, tradução minha). Ao afirmar que “a cultura em estudos de língua deve ser vista como uma forma de fazer sentido que é relacional, histórica, e que é sempre mediada por uma língua e outros sistemas simbólicos”⁴ (p. 71, tradução minha), apontamos a existência do que Welsch (1999) denomina de transculturalidade. O conceito de transculturalidade chama a atenção para o fato de que cultura não é unificadora, ligada a um povo e exclusiva, como visto em sua definição tradicional. É, contudo, segundo o autor, “uma consequência da diferenciação interna e da complexidade de culturas modernas”⁵ (1999, p. 4, tradução minha).

[...] os determinantes de cultura hoje – desde níveis macro, de uma sociedade, aos níveis micro, de um indivíduo – têm se tornado transculturais. O velho conceito de cultura deturpa a sua real forma, seus tipos de relações e até mesmo a estrutura das identidades e formas de viver dos indivíduos. Cada conceito de cultura que pretende pertencer à realidade atual deve enfrentar uma constituição transcultural⁶ (WELSCH, 1999, p. 6, tradução minha)

Compreende-se que, para ambos os autores, o conceito de cultura não se adequa a uma visão tradicional de ensino-aprendizagem de língua, em que comunidades eram vistas

² “The challenge for the language teacher is to prepare them both for this voyage of discovery and for their return voyage when later in life, they will rediscover who they are in light of their encounter with the other”

³ “(...) cultural and personal identity do not precede the encounter with a foreign Other, but rather they get constructed through the obligation to respond to that Other, through dialogue.”

⁴ “(...) culture in language study has to be seen as way of making meaning that is relational, historical, and that is always mediated by language and other symbolic systems”

⁵ “(...) a consequence of the inner differentiation and complexity of modern cultures”

⁶ “Cultural determinants today - from society’s macro level through to individuals’ micro level - have become transcultural. The old concept of culture misrepresents cultures’ actual form, the type of their relations and even the structure of individuals’ identities and lifestyles. Every concept of culture intended to pertain to today’s reality must face up to the transcultural constitution.” (1999, p. 6)

como “enraizadas em uma nação” (1999, p. 64), não sendo, portanto, homogêneas. Para os autores, uma perspectiva pós-modernista é necessária, visto que, segundo Kramsch, cultura se tornou um discurso. Nesse processo, ainda segundo a autora, falantes nativos e não-nativos provavelmente “verão seus horizontes culturais sendo mudados e exibidos no processo de tentativa de compreender outros” (1999, p. 68). A habilidade de compreender o outro, conforme afirma Bakhtin, e de enxergar o próprio indivíduo por meio de uma perspectiva externa é chamada de transgrediência. Segundo Kramsch, é por meio dela que “aprendizes de uma língua aprendem não só como usar a língua corretamente e apropriadamente, mas também como refletir a respeito das suas experiências” (2012, p. 62). Essa reflexão, tanto interna quanto externa, do indivíduo é o que a autora chama de terceiro espaço (ou *third space*) (Kramsch, 1993, 2009).

Advindo de vários campos de pesquisa, o significado de terceiro espaço no ensino-aprendizagem de línguas é revisitado por Kramsch, retomando o próprio conceito na semiótica (BARTHES, 1977; PIERCE, 1898, 1955), na filosofia, na crítica literária (BAKHTIN, 1981), nos estudos sobre cultura (BHABHA, 1994), no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (KRAMSCH, 1993) e na pedagogia (GUTIERREZ *et al*, 1999; KOSTOGRIZ, 2002). Para a autora, é importante que haja essas relações a fim de delimitar o papel que o “terceiro” exerce “na criação de significação simbólica por meio de signos linguísticos e visuais” (2009, p. 233). Essa relação entre os signos se mostra importante, visto que, para Kramsch, o significado só é construído por meio da interação entre o Eu e o Outro. Tal interação, para o linguista da semiótica Charles S. Peirce, é o que traz à tona o significado das coisas. A Teoria dos Signos, de Peirce (1989/1955), segundo a autora, demonstra que um signo não apenas apresenta um objeto com o qual é relacionado, mas evoca, também, na mente do receptor, um outro. Tal movimento é chamado, pelo autor, de “interpretante”, e a ação que ele exerce sobre o indivíduo é chamada de “thirdness”. Kramsch (2012) apresenta o conceito de ‘thirdness’ da seguinte forma:

Se ‘firstness’ é o modo pelo qual apreendemos a realidade e ganhamos consciência imediata de pedaços de informação, ‘secondness’ é o modo pelo qual reagimos a esses pedaços de informação, e pelo qual agimos e interagimos com outros dentro de um contexto histórico. ‘Thirdness’, por outro lado, é uma disposição relacional orientada por processos, que é construída por meio de hábitos e que nos permite perceber a continuidade de eventos, identificar padrões e fazer generalizações. (2009, p. 234)

A construção do significado, segundo Peirce, seguirá três possíveis relações que os signos possam ter. Dentre elas, encontramos a relação entre signos linguísticos, visuais e

acústicos a fim de evocar, no receptor, diferentes caminhos compartilhados para a construção de significado. Há, também, a relação de certos signos com outros pré-existentes, advindos, segundo Kramsch, do acúmulo da imaginação daqueles que os usaram. Por fim, há a relação dos signos com a intencionalidade dos indivíduos que os usam. Conforme a autora pontua, eles “são usados com um propósito (eles são ‘motivados’), e têm a intenção de evocar interpretantes específicos na mente dos seus receptores” (2009, p. 235). Dessa forma, torna-se possível compreender que, dada a heterogeneidade e fluidez das sociedades modernas, os signos dentro de uma cultura não podem apresentar significados presos aos seus respectivos objetos, visto que possibilitam variadas interpretações em indivíduos vindos de diferentes contextos. Segundo Kramsch (2009),

(...) são ressemiotizados por indivíduos de fora que chegam, por indivíduos de dentro, que saíram e entraram em contato com outras culturas e que, agora, dão sentido diferente para signos tradicionais em suas comunidades de origem (2009, p. 235).

Tanto o conceito de “thirdness”, quanto a Teoria dos Signos, ambos propostos por Pierce, auxiliam na compreensão da construção de significado em comunidades heterogêneas, o que favorece pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de línguas a não só ensinar, mas também a compreender tópicos, tais como a cultura, como algo fluido, construído. Para Kramsch, ela deve ser vista e ensinada “não como uma coleção de objetos, fatos e eventos, mas como um sistema de signos que possuem uma lógica própria” (2009, p. 235). Além dessa tensão envolvendo a visão do ensino de cultura e do seu conceito propriamente dito, Kramsch aponta que ainda há um conflito envolvendo os falantes de uma língua, sendo eles nativos ou não-nativos. Para a autora, um falante com sua língua materna e sua cultura que o envolve, aprendendo uma língua estrangeira permeada pela cultura dessa outra comunidade, tem, por consequência, um conflito de *performances* entre sua língua de origem, a estrangeira e as culturas envolvidas no processo de aprendizagem.

Como menciona a autora, BAKHTIN (1981), por outro lado, compreende que o conceito de “thirdness” favorece o entendimento da relação entre o Eu e o Outro, levando à discussão, proposta pelo autor, de qual forma deve-se compreender um signo em uma cultura estrangeira: por um olhar individualista, em que os propósitos do indivíduo se sobressaem daqueles da comunidade?; ou por um olhar coletivo, em que tal indivíduo seja membro de uma comunidade? Essa dicotomia, segundo o autor, permite concluir que o Eu “não apresenta significado, e não pode ser definido sem o Outro” (2009, p. 235) O lugar de

“thirdness”, na teoria do Dialogismo de Bakhtin, sugere que este seja constituído pelas impressões com o Outro e que a identidade pessoal e cultural de um indivíduo não é pré-construída, mas sim co-construída.

Dialogismo não é somente relação, é sempre uma resposta. Para Bakhtin, identidade pessoal e cultural não precedem um encontro, mas são construídas por intermédio de uma língua através do encontro com outros. Um enunciado é sempre uma resposta para um enunciado atual ou que possivelmente precede o mesmo. (2009, p. 235)

À luz do que fora apresentado acima a respeito do conceito de “thirdness” e, conseqüentemente, terceira cultura, Kramsch levanta a questão, já mencionada anteriormente, da tensão existente, nos estudos de ensino-aprendizagem de línguas, entre falantes nativos e não-nativos de uma língua. Essa tensão gira em torno também de outras dualidades, como, por exemplo: língua materna x língua estrangeira (ou segunda língua); Eu vs Outro. Entretanto, tais dicotomias não são o foco dos estudos em terceira cultura, mas sim as suas relações e a heterogeneidade que elas propõem dentro de seus contextos. A terceira cultura é, segundo Kramsch,

um lugar simbólico que não é unitário, estável, permanente e homogêneo. Pelo contrário [...] é múltiplo, sempre sujeito a mudanças e tensões e até mesmo conflitos que se originam do estar ‘no meio’⁷ (2009, p. 238, tradução minha)

Para a autora, “o conceito de terceira cultura foi proposto como uma metáfora para evitar outras dualidades nas quais os estudos de língua se baseiam” (2009, p. 238). No campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o conceito de terceira cultura, ou terceiro espaço, tem, de acordo com Kramsch, três características. São elas:

1. a cultura popular: lugar em que o aprendiz constrói significado baseando-se nas margens, ou fronteiras, de significados pré-existentes. Kramsch explicita esse conceito, afirmando que essa é a forma que o aprendiz encontra de *make do* com os recursos que ele encontra do Outro. Esse *make do* é, segundo a autora, uma forma de “construir nosso espaço dentro e contra o espaço deles, de enunciar o nosso significado com a língua deles”(2009, p. 238);
2. a cultura crítica: sugere que o aprendiz não permaneça dentro do senso-comum quando se trata de uma pedagogia voltada para essa terceira cultura, mas sim

⁷ “(...) a symbolic place that is by no means unitary, stable, permanent and homogeneous. Rather it is (...) multiple, always subject to change and to the tensions and even conflicts that come from being ‘in-between’” (2009, p. 238)

incentivando-o a desenvolver pensamento crítico em relação à cultura do outro. Segundo a autora, o aprendiz deve construir os significados por meio de questionamentos e comparações presentes entre a língua materna e a língua estrangeira (ou segunda língua);

3. a cultura ecológica: aponta a relação intrínseca entre cultura e o ambiente que a permeia. Dessa forma, entender cultura como ecológica significa, também, compreender a influência de reciclagem da língua materna sobre a língua estrangeira. Para Kramsch, “a terceira cultura promove releituras, recontagens, múltiplas recontagens do mesmo texto, diferentes modos de construir sentido (visual, verbal, gestual, musical) e modalidades múltiplas de se expressar (falada, escrita, eletrônica); isso favorece a desconstrução dos signos e sua reconstrução subversiva”(2009, p. 239)

Em suma, tendo em vista o que foi exposto acima, é possível compreender que cultura não é algo estático, singular e homogêneo. Por estar intrinsecamente ligada ao discurso, cultura deve ser vista como algo em constante construção, como já mencionado anteriormente, dada a heterogeneidade das sociedades modernas. Portanto, as visões de cultura trabalhadas aqui – sejam elas embasadas na semiótica e na Teoria dos Signos (Pierce), nos pensamentos pós-estruturalistas (Bakhtin) ou na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Kramsch) – levam-nos a considerar o conceito de cultura como aquele proposto por Kramsch (2012). A autora postula que, em uma visão pós-modernista, embasada em uma perspectiva socioconstrutivista, cultura se tornou um discurso. Já que compreendemos as sociedades modernas como em constante mudança, pode-se dizer que a cultura segue os mesmos parâmetros. Dessa forma, a autora afirma que:

se cultura não é mais presa a um território de uma nação ou Estado ou a sua história, então temos que vê-la como sendo um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído em diversas formas por indivíduos engajados em disputas por um sentido simbólico e por controle das subjetividades e interpretações da história (2012, p. 68)

Posto isso, discorreremos, a seguir, sobre o conceito de telecolaboração.

2. O conceito de telecolaboração

Nesta seção é apresentada uma definição de telecolaboração, bem como a importância do termo e de sua prática para o ensino-aprendizagem de línguas e culturas. Iniciamos abordando de maneira histórica o surgimento do termo e, em seguida, tratamos da sua importância para o contexto desta pesquisa.

O termo telecolaboração, como é amplamente conhecido hoje, teve sua origem na década de 1920, quando Célestin Freinet, na França, produziu em sua escola jornais com conteúdo cultural que, posteriormente, seriam trocados com outras escolas em diversas partes do país (O'DOWD, 2008). Sem a internet, que só seria inventada anos depois, Freinet fez uso das ferramentas e tecnologias à disposição naquele momento. Em 1960, como aponta O'Dowd (2008), outro professor na Itália, Mario Lodi, também trabalharia com projetos telecolaborativos, fazendo com que seus alunos criassem jornais de classe em parceria com alunos de outras instituições, “a fim de desenvolverem uma alfabetização crítica” (p. 343).

Com o surgimento, nos anos 1990, da internet, telecolaboração – e as trocas interculturais online (OIE) – tornaram-se, segundo O'Dowd (2008, p. 343), umas das primeiras atividades a serem exploradas por professores. Em meados dos anos 1990, Brammerts (1996) e Warschauer (1995) foram pioneiros em reportar a existência de projetos colaborativos naquela época.

Assim como aponta O'Dowd (2008, p. 344), OIE e, conseqüentemente, telecolaboração:

“tornaram-se um dos principais pilares de aprendizagem por meio de computadores (CALL) ou ensino de línguas baseados em rede (NBLT), e a contribuição do contato e troca online para o desenvolvimento de uma consciência e competência comunicativa intercultural (ICC) tem sido uma das principais áreas de pesquisa nessa área (Müller-Hartmann, 2000; O'Dowd, 2003; Ware, 2005)”

Tendo em vista que, com o passar dos anos, as ferramentas tecnológicas sofreram mudanças, tornou-se possível um aumento no surgimento de projetos telecolaborativos em meados dos anos 90. Não só isso, como também percebeu-se uma maior complexidade desses projetos e, conseqüentemente, das tarefas presentes neles. O'Dowd e Ware (2009) contabilizam doze tipos diferentes de tarefas, divididas em três categorias: troca de informações, comparação e colaboração (O'Dowd, 2008, p. 345).

O desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, bem como o avanço da internet, têm possibilitado o surgimento de diversos recursos educacionais. O'Dowd e Dooly (2018) tratam desse novo cenário global, apresentando evidências que caracterizam a nossa sociedade atual como detentora de comunidades transnacionais. Appadurai (1996, apud O'DOWD e DOOLY, 2018), apresenta um modelo de fluxo cultural, que contém diversos tipos de cenários de trocas: entre pessoas, entre informação, entre tecnologia, entre finanças e ideias. Esse modelo, bem como os cenários envolvidos, possibilitam uma visão global de uma sociedade interconectada. Nesse contexto, O'Dowd e Dooly (2018) apontam para a necessidade de os aprendizes serem tratados como cidadãos globais e que, por sua vez, necessitam de ferramentas que os preparem para tal contexto, conectando-os às diversas comunidades existentes.

Devido aos evidentes avanços tecnológicos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, Avgousti (2018) revela a importância que as ferramentas – principalmente as pertencentes à Web 2.0 (*chats, webcams, microfones, etc*) – têm no desenvolvimento linguístico dos aprendizes, mais especificamente no intercultural (p. 2). É nesse contexto de ensino-aprendizagem que o termo telecolaboração chama atenção em meio às práticas de ensino orientadas por tecnologia.

Dooly e Sadler (2016), Godwin-Jones (2019), Chun (2015) e O'Dowd (2011) são alguns dos teóricos cujos trabalhos definem telecolaboração como um processo dialógico que auxilia no trabalho colaborativo – distanciado geograficamente – por meio de interação social, envolvendo tecnologias de comunicação síncronas ou assíncronas a fim de auxiliar os participantes a co-produzirem objetivos mútuos e a compartilharem resultados e construções de conhecimento.

O conceito de telecolaboração, portanto, baseia-se primariamente na necessidade de conexão entre aprendizes, podendo gerar projetos de ensino de línguas ou de outras áreas do conhecimento. Diversos são os trabalhos a respeito de telecolaboração (BELZ & THORNE, 2006; DOOLY, 2008; GUTH & HELM, 2010; O'DOWD, 2006, 2007; O'DOWD & LEWIS, 2016 para nomear alguns) e distintas são as formas de se referir ao conceito. O'Dowd & Dooly (2018) elencam pelo menos quatro: (i) conexões virtuais (WARSCHAUER, 1996); (ii) teletandem (TELLES, 2009); (iii) aprendizagem em rede global (STARKE-MEYERRING & WILSON, 2008); (iv) troca e interação online, ou OIE (em inglês *online interaction and exchange*).

A respeito da existência de diversos termos para se referir à telecolaboração, O'Dowd (2021) traz uma reflexão acerca de questões levantadas por Jozef Colpaert (2020). Colpaert (2020) discorre acerca do crescente interesse em pedagogias que possibilitam aprendizes de uma língua estrangeira separados geograficamente a adquirirem aprendizagem linguística e cultural e a desenvolverem suas habilidades digitais. Uma das questões trazidas por ele está na terminologia usada para descrever tais contextos, que, segundo o autor, se afastou de “telecolaboração” em direção ao termo preferido atualmente: “troca virtual” (ou *Virtual Exchange* – *VE* -, no inglês).

O'Dowd (2021) discorre acerca do desconforto sentido por Colpaert (2020) ao se deparar com a frequência com a qual o termo *Virtual Exchange* aparece na literatura em detrimento do termo antes mais usado, o “telecolaboração”. Sua inquietação se dá pela própria origem da palavra *virtual*, que traz em si uma ideia de aproximação de realidades, de algo que é quase real, mas não o chega a ser. Para Colpaert (2020), como comenta O'Dowd (2021, p. 2), diminui-se a prática online em termos gerais, o que pode evidenciar suas limitações em relação a práticas presenciais. O'Dowd (2021) afirma que essas discussões e preocupações não são novas e por isso é necessário apontar os motivos pelos quais se fez a escolha em usar *Virtual Exchange* como termo apropriado.

Com a criação, em 2018, da *UNICollaboration*, “uma organização acadêmica interdisciplinar responsável por apoiar praticantes da telecolaboração e promover a telecolaboração e o intercâmbio virtual no ensino superior”⁸, surgiu o debate entre os pesquisadores a respeito da terminologia correta a ser usada para descrever o que seria feito. O'Dowd (2021) explica que, até então, o termo “telecolaboração” era amplamente utilizado e visto em trabalhos da área, como Warschauer (1996) e Belz (2002). Entretanto, o autor aponta que houve discussões acerca das possíveis limitações desse termo, composto por “tele” e “colaboração”, significando literalmente colaboração à distância. Para os pesquisadores da *UNICollaboration*, o termo não condiz com o que de fato é proposto, “não captando a natureza online e intercultural (...)”⁹ (2021, p. 2) do que é feito, além de não contemplar em seus projetos o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por sua vez, O'Dowd (2021) menciona que sua preferência era em utilizar o termo *Online Intercultural*

⁸ “(...) a cross-disciplinary academic organisation to support telecollaborative practitioners and to promote telecollaboration and virtual exchange in higher education.” Descrição retirada do site da UNICollaboration: <https://www.unicollaboration.org/index.php/about/>

⁹ “(...) ‘collaboration’ did not accurately capture the online and intercultural nature of what we do.”

Exchange (OIE), proposto por ele em trabalhos publicados anteriormente (O’Dowd, 2006 e O’Dowd & Lewis, 2016), visto que, segundo o pesquisador, o termo abrangia o que realmente era abordado nos projetos: alunos de contextos culturais diferentes trabalhando juntos em um ambiente online. Entretanto, o autor menciona que, dentro da *UNICollaboration*, os pesquisadores acreditavam que ainda havia diversos contextos além do ensino e aprendizagem de línguas que não se beneficiavam do que o OIE propunha. Segundo O’Dowd (2021, p. 2), “havia uma urgente necessidade de maior colaboração e comunicação entre esses grupos (...)”¹⁰.

Por sua vez, Helm (2018) (*apud* O’Dowd, 2021) afirma que, em 2011, organizações como Soliya, iEARN e *Global Nomads Group* apontam para uma das primeiras menções do novo termo na literatura. Além dessas, foram observadas outras referências a *Virtual Exchange* em diferentes iniciativas como a *European Commission* e *The Stevens Initiative*. As citações nessas iniciativas fizeram com que *Virtual Exchange* se tornasse o nome amplamente aceito ao se tratar de projetos desse tipo. Entretanto, O’Dowd (2021) frisa que nomear o que era feito não era tão importante quanto compreender a sua prática e entender sua implementação.

Quanto a isso, O’Dowd (2021) refere-se ao texto de Colpaert (2020) no qual o autor também discute acerca das possibilidades de implementação de VE em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Em oposição às práticas presenciais, Colpaert (2020) defende o uso de telecolaboração como facilitador para a construção e desenvolvimento não só de habilidades linguísticas, mas também de habilidades digitais e sociais. Além disso, Colpaert (2020) comenta que práticas presenciais costumam ser mais longas, durando meses em alguns casos, enquanto as práticas virtuais são mais curtas, com duração em torno de 6 a 8 semanas. Durante as práticas presenciais, os participantes se envolvem em uma grande variedade de atividades comunicativas, geralmente sem o auxílio de um tutor ou professor, ao passo que os encontros virtuais possuem uma gama de atividades pedagógicas projetadas segundo o contexto em que os participantes se encontram, além de serem apoiadas por seus professores. Por isso, apesar de serem práticas que envolvem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, comunicativas e culturais, os resultados obtidos por elas no que se refere à aprendizagem são distintos. Buiskool & Hudepohl (2020, p. 6, *apud* O’Dowd, 2021, p. 4) afirmam que:

¹⁰ “(...) there was an urgent need for greater collaboration and communication between these groups (...)”

os formatos virtuais são, em essência, diferentes da mobilidade física, embora possam ser perfeitamente usados como um complemento ou alternativa para a mobilidade física. Há um consenso entre os estudiosos de que nenhuma das formas de aprendizagem é uma alternativa à outra.¹¹

Tanto O'Dowd (2021) quanto Colpaert (2020) apontam para a combinação entre as modalidades, tendo como resultado uma forma de pré-mobilidade ou um formato misto de modalidade. O'Dowd (2020) justifica essa junção com o que diz o Parlamento Europeu:

Ao incorporar a combinação de formas de mobilidade físicas, virtuais ou mistas em um currículo, os aprendizes têm maiores oportunidades de integrar experiências de aprendizagem internacional em seus portfólios e têm maiores oportunidades de desenvolver habilidades tais como interculturais e linguísticas, de colaboração online, habilidades digitais, trabalho em equipe online, *networking*, *open mindedness* e pensamento crítico (p. 6)¹²

Virtual Exchange, no formato de telecolaboração e projetos e-tandem, está presente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras há 25 anos, conforme aponta O'Dowd (2021). Apesar de na maior parte desse tempo VE ter sido vista como uma prática “mal compreendida e desvalorizada” (2021, p. 5), em quaisquer contextos de aprendizagem nas universidades, aos poucos esse *status* foi sendo alterado graças à implantação de projetos telecolaborativos que proporcionaram o desenvolvimento de competências globais aos aprendizes de diferentes universidades.

No ano de 2020, devido ao contexto em que o mundo se encontrou após a crise advinda do COVID-19, viu-se um grande aumento de práticas telecolaborativas nos diferentes contextos de aprendizagem já mencionados. Segundo O'Dowd (2021) A impossibilidade de intercâmbios presenciais fez com que as instituições de ensino fornecessem treinamento aos docentes e às coordenações de modo a promoverem o aumento de projetos telecolaborativos em seus cursos. O'Dowd (2021) menciona que a dificuldade em suprir a necessidade de integração desses projetos fez com que as universidades buscassem por opções prontas, como *Conversifi*, *Talkabroad* e *Linguameeting*, plataformas que proporcionam encontros entre aprendizes de línguas estrangeiras.

¹¹ (...) virtual formats are, in essence, different from physical mobility, although they can be perfectly used as a complement to or alternative for physical mobility. There is general agreement amongst scholars that neither of the forms of learning is an alternative to the other (Buiskool & Hudepohl, 2020, p. 6)

¹² “By incorporating a combination of physical, blended, and virtual forms of mobility into a curriculum, students have greater opportunities to integrate an international learning experience in their portfolio and have more opportunities to develop competences such as intercultural and linguistic skills, online collaboration, media and digital skills, online teamwork and networking, open mindedness, and critical thinking (p. 6)

No que diz respeito ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas, telecolaboração (ou *Virtual Exchange*) é importante pois, segundo Chun (2015), também permite que os aprendizes engajem em momentos de interação com falantes da língua que desejam aprender.

Além disso, também é possível encontrarmos a recorrência do componente cultural em projetos telecolaborativos de aprendizagem de línguas, especialmente durante os momentos de interação entre aprendizes. Isso ocorre devido à recorrência de trocas interculturais em detrimento daquelas focadas somente em língua. Godwin-Jones (2019) apresenta a existência de, tradicionalmente, dois modelos que se sobressaem dentre os vários relacionados à telecolaboração. Um desses modelos, chamado de *e-tandem*, diz respeito ao pareamento de dois aprendizes de línguas diferentes, tendo como objetivo o desenvolvimento de capacidades não só comunicativas, como também interculturais, utilizando ferramentas síncronas ou assíncronas e dividindo esse tempo igualmente entre as línguas envolvidas. Para o autor, a forma com a qual projetos baseados em telecolaboração serão abordados, bem como as ferramentas usadas, plataformas online, papel dos professores/alunos envolvidos, é ditada pelo contexto em que se inserem tais projetos.

Nesse sentido, O'Dowd (2008, p. 350) afirma que projetos telecolaborativos têm se mostrado complexos no que diz respeito à integração de momentos de aprendizagem de língua e cultura em um contexto real de comunicação. O autor afirma que é possível chegar a três conclusões a respeito de trocas telecolaborativas, resumidas a seguir:

- a) projetos telecolaborativos contribuem para os estudos em cultura, bem como o aprendizado dela em si de uma maneira diferente daquela vista em livros didáticos, por exemplo. Para O'Dowd (2008, p. 350), “em oposição a informações objetivas, os apontamentos que os alunos recebem de seus parceiros tendem a ser mais subjetivos e personalizados”;
- b) telecolaboração contribui para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. Segundo o autor, os aprendizes têm reais oportunidades de negociar a construção de significado por meio pontos culturais importantes;
- c) Belz (2002) e Kinginger (2003) reforçam a importância e o potencial que projetos telecolaborativos possuem ao fazerem surgir diferenças culturais importantes para a reflexão interna do aprendiz. Além disso, os autores também apontam para o

desenvolvimento de competências pragmáticas na língua-alvo, que são melhor adquiridas em situações reais de uso daquele idioma.

Falamos aqui a respeito da história de contextos telecolaborativos, qual(is) termo(s) usar, bem como sua relação com o contexto de ensino-aprendizagem de línguas e cultura. Em seguida, apresentamos a relação entre cultura e telecolaboração.

3. Cultura em telecolaboração

O campo dos estudos em ensino-aprendizagem de línguas, bem como os componentes que a constituem, deram apenas recentemente ênfase em cultura, uma vez que, segundo Chun (2016), o foco dos estudos em linguística no começo do século XX era mais estreito, voltado aos componentes da língua, aos sons e às regras gramaticais. Segundo a autora, Agar (1994) já criticava essa visão tradicionalista que não incluía os estudos de cultura nesse foco, o que desencadeou o surgimento do termo “linguacultura” (ou *languaculture*, no original), como um esforço de inseri-los nesse contexto. Tanto Agar quanto Whorf (1956) partilham da mesma opinião ao entenderem que compreender os componentes culturais de uma língua é o mesmo que estudar seus componentes gramaticais e seus sons, por exemplo¹³.

É um fator importante para o desenvolvimento de habilidades comunicativas a compreensão que a interação entre os indivíduos auxilia na aprendizagem de uma nova língua, por exemplo, ao entendermos que, dessa forma, um aprendiz não necessita somente de uma competência gramatical, assim chamada por Byram (1997). É necessário, também, incluirmos no processo uma competência sociolinguística/pragmática e discursiva. Dessa forma, evidencia-se a importância do desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural (ou *intercultural communicative competence* – a ICC). Chun (2016), aponta a complexidade da ICC ao citar Byram, que afirma que:

um indivíduo interculturalmente competente é capaz de trocar efetivamente informações com membros de um cultura-alvo e assim o faz exibindo atitudes de curiosidade e abertura, demonstrando conhecimento de como língua e cultura são relacionadas naquela cultura-alvo, possuindo habilidades de interpretação e relação, e sendo capaz de usar, em conversas em tempo real, uma combinação apropriada de conhecimento, habilidades e

¹³ Nesse sentido, “Risager[A1] (2005) argumenta que “linguacultura” (LC) é um conceito chave no ensino-aprendizagem de língua e cultura e propõe que essas pedagogias foquem no “estudo de significado como é produzido na interface de linguacultura e discurso” (p. 195) (CHUN, 2016, p. 7)

atitudes para interagir com falantes de um país ou cultura diferentes¹⁴.
(2016, p. 7)

Ao tratar língua e cultura como um construto inseparável (KRAMSCH, 1993), torna-se possível, primeiramente, o desenvolvimento de pesquisas e projetos na área a fim de auxiliar no desenvolvimento dessa competência intercultural. Diversos projetos e documentos analisados por Byrnes (2009) – produzidos pelo Conselho Europeu e por organizações como ACTFL e MLA – apontam para a necessidade de se criar indivíduos transculturais. Byrnes (p. 316 apud CHUN, 2016) afirma que cada documento “assume que o uso de uma língua deve ser visto como incorporado em diversas atividades sociais nas vidas das pessoas e povos ao redor do mundo” (2016, p. 7)

A telecolaboração age, portanto, como combustível para as mudanças ideais feitas nos estudos de ensino-aprendizagem de línguas e exalta a importância de incluir cultura como um dos conceitos relevantes de uma língua. De acordo com Avgousti (2018), Schenker (2012) afirma que, para ser proficiente, um aprendiz, além de conhecimentos linguísticos estruturais (como gramática, por exemplo), precisa ser, também, um indivíduo intercultural, no sentido de que ele seja capaz de navegar por diversas experiências culturais. A formação desses indivíduos proficientes seria, segundo os autores, o objetivo atual dos estudos em ensino de línguas mediados por ferramentas tecnológicas.

As ferramentas à disposição para auxiliar na formação desses indivíduos evoluiu nas últimas décadas, causando mudanças no ensino-aprendizagem de línguas e nas pedagogias que o permeiam. Tais transformações, como, por exemplo, a troca das ferramentas de Web 1.0 (como, e-mails e discussões em fóruns) para as de Web 2.0 (ferramentas síncronas como *chats*, *blogs*, *wikis* e redes sociais) substituíram o foco dos estudos de língua: antes salientando o ensino gramatical, agora realçando o desenvolvimento de uma competência intercultural (a *intercultural communicative competence*, em inglês - ou ICC).

O uso dessas ferramentas, bem como o desenvolvimento de atividades telecolaborativas em projetos diversos, também pode ser chamado de Ensino de Línguas Baseado em Redes (ou, como no original, Network-based Language Teaching – NBLT) (O’Dowd, 2006). Essa abordagem, juntamente com a telecolaboração, favorece a

¹⁴ An intercultural competent speaker is able to effectively exchange information with members of the target culture and does so by displaying attitudes of curiosity and openness, demonstrating the knowledge of how language and culture are related in the target culture, possessing skills of interpreting and relating, and being able to use, in real-time conversations, an appropriate combination of knowledge, skills, and attitudes to interact with speakers from a different country or culture (2016, p. 7)

implementação de uma alternativa para métodos mais tradicionais de ensino de línguas. Segundo O'Dowd (2006), elas permitem que os aprendizes interajam e aprendam diretamente de um falante nativo daquela língua, por meio da construção mútua de projetos. Por exemplo:

Atividades que agrupam duas salas de diferentes culturas, tais como colaborar para a criação de websites, discutir a interpretação de filme e literatura (...) proporcionam aos aprendizes uma oportunidade de engajar em uma comunicação intercultural genuína e em aprender mais sobre a cultura dos seus parceiros distantes de uma forma autêntica e motivacional. (2006, p. 10)

O papel exercido pela ICC, nesse contexto, é essencial para o desenvolvimento de indivíduos interculturais competentes. Essa importância se dá pelo fato de que, durante um projeto telecolaborativo, o aprendiz se vê engajado em atos comunicativos significativos, o que, segundo Godwin-Jones (2019), “o atrai para a necessidade de ir além de conhecimento de vocabulário e precisão gramatical para uma língua apropriada e contextualizada” (p. 10). A importância está, também, na própria abordagem telecolaborativa em contexto de ensino de línguas, que, como já mencionado anteriormente, apresenta não só o objetivo de ensinar a gramática da língua com um viés estruturalista, mas, também, de ir além das habilidades pragmáticas. Para Godwin-Jones (2019), telecolaboração é mais do que simplesmente ensinar uma língua, visto que algumas das habilidades adquiridas durante momentos de interação real entre aprendizes são de difícil desenvolvimento e não apresentam um *script* para ser seguido durante as aulas, por exemplo. O autor complementa dizendo que “a aquisição de uma competência pragmática em uma língua estrangeira tem sido altamente vista como um dos resultados mais importantes da telecolaboração.” (p. 10)

Telecolaboração e cultura estão, a partir do exposto até o momento, ligados um ao outro, visto que o objetivo daquela é formar cidadãos interculturais competentes e a definição de cultura adotada para esta pesquisa – apresentada por Kramsch (2013) – vai ao encontro dessa necessidade ao se distanciar de descrições mais tradicionais de cultura, a qual está ligada somente aos indivíduos ou aos grupos, nunca aos discursos. Entretanto, há a necessidade de se rever a relação entre os dois conceitos, visto que, segundo Helm e Guth (2010), telecolaboração ainda reforça um conceito de culturas homogêneas. Isso se dá pelo fato de que durante uma interação entre indivíduos advindos de culturas diferentes haverá a preferência – ou, talvez, uma melhor compreensão – de uma cultura em detrimento da outra. Ao pensarmos em uma troca telecolaborativa entre parceiros, por exemplo, vindos um dos Estados Unidos e outro da França, perceberemos diferenças no discurso ao observarmos

níveis de franqueza, uso de humor ou até mesmo uso de comunicação não-verbal por parte de um dos indivíduos. Esses aspectos, que ora são vistos como parte de uma cultura nacional, segundo alguns autores (GOODFELLOW & LAMY, 2009), podem ser vistos como traços culturais imutáveis e inflexíveis, indo contra o próprio conceito de cultura. Assim, como afirma Godwin-Jones (2019), “telecolaboração devia apresentar uma visão bem mais diferenciada de culturas, uma que corresponda melhor à realidade do mundo de hoje” (p. 14). Helm e Guth (2010, p. 17) dizem que:

globalização, com o crescimento de suas identidades complexas e híbridas bem como suas fronteiras embaraçadas, confere uma nova urgência à necessidade de afastar nossa compreensão de cultura de fronteiras fixas e específicas; listas de traços atribuídos para grupos inteiros de pessoas; e identidades homogêneas.

Compreende-se, portanto, que, apesar do conceito de Kramsch ser relevante ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas “tradicional” – sem o advento de tecnologias, por exemplo –, é necessário repensá-lo de modo a inseri-lo no contexto telecolaborativo. O’Dowd (2011, p. 7) concorda, expressando que

“a verdade se encontra no meio do caminho entre a cultura determinar como as pessoas se comunicam e aquela que sugere que é incorreto dizer que membros de uma certa nacionalidade possuem um gênero comunicativo ou um estilo próprio de se comunicar online”.

Isso se dá devido à globalização que, apesar dos muitos benefícios trazidos à sociedade, é responsável por determinar certos padrões de comportamento, por exemplo, vindos da cultura de uma sociedade dominante. Entretanto, essa consequência ainda é vista como positiva, pois auxilia a criação de um “senso próprio” (Mercer, 2016, p. 6) no indivíduo. Para Godwin-Jones (2019), entretanto, ainda haverá momentos em que nos distanciaremos das nossas próprias crenças e, portanto, da nossa própria cultura, ao sermos influenciados pela língua e cultura de outro povo.

Tais desenvolvimentos acrescem outras dimensões à nossa formação de identidade, assim como nosso ambiente escolar e de trabalho, atividades de lazer e comunidades online. Questões de identidade têm se tornado complexas, uma situação que ecoa nos estudos de aquisição de línguas, onde a ideia que tem se estabelecido é a de que identidade é fluida e multifacetada” (Norton & Toohey, 2011; Wagner, 2015) (2019, p. 14-15)

As diferenças e consequentes conflitos de comunicação presentes entre parceiros de culturas diferentes são, segundo Godwin-Jones (2019), temas bastante explorados em projetos telecolaborativos. Esses conflitos aparecem com frequência, segundo o autor, quando

observamos projetos entre culturas Ocidentais e Orientais, por exemplo. Nesses casos, é possível encontrar barreiras culturais na forma com a qual as pessoas tratam umas às outras, em casos de cordialidade/formalidade e o exercício de individualidades, como aponta o autor. Godwin-Jones (2019) destaca, ainda, que uma das principais causas para esses conflitos comunicativos está na tentativa de agrupar esses falantes de culturas totalmente diferentes (chineses e americanos, por exemplo).

Nesses casos, o contexto em que o projeto telecolaborativo acontece influencia na presença de conflitos. Ao mesmo tempo que auxiliam no desenvolvimento de uma competência intercultural mais abrangente, projetos telecolaborativos, em geral, reforçam a noção de cultura como pertencente ao indivíduo, mas em constante mudança devido às interações com outros indivíduos. Por esse motivo, Godwin-Jones acredita no potencial de projetos telecolaborativos em trazer à tona o que Holliday (1999) chama de “pequena cultura” em oposição à “grande cultura”. Diferente das duas categorias apontadas por Kramsch (2012) – a *small c culture* e a *big c culture* –, a dicotomia apresentada por Holliday não é definida apenas pensando em seu tamanho. Enquanto a grande cultura é vista como global, uma grande imagem social de grupos étnicos, a pequena cultura, segundo o autor, é assim chamada por estar contida dentro de grupos sociais distintos, apresentando outras culturas diferentes que “podem ou não conter qualidades étnicas, nacionais ou internacionais significantes” (1999, p. 240)

Nesse sentido, o foco de uma abordagem baseada em uma grande cultura é o que fazem as culturas, como todos reconhecem que existem, essencialmente diferentes umas das outras. Em oposição, uma abordagem baseada em uma pequena cultura está mais preocupada com processos sociais quando eles surgem. (1999, p. 240)

Os apontamentos aqui presentes contribuem para o entendimento de cultura, portanto, como algo fluido e mutável, descartando a noção tradicional de que ela seja fixa e herdada. Para Goodfellow (2008, p. 555), “as implicações mais importantes dessa definição para uma compreensão pós-essencialista de cultura em grupos online estão na ausência de qualquer requerimento para um ‘grupo interagente’ em ter sua existência reconhecida independente da sua interação (...)” (2019, p. 15). Dessa forma, segundo Godwin-Jones (2019), os participantes das interações são os principais responsáveis em determinarem suas próprias identidades culturais ao serem agentes na criação dos contextos que mais favorecem seus objetivos.

Após discorrermos acerca dos conceitos de cultura e telecolaboração, bem como tratarmos da relação existente entre os dois conceitos, apresentamos, a seguir, a presença do componente cultural no projeto teletandem, contexto em que esta pesquisa está inserida.

4. Teletandem e os episódios relacionados à cultura

Como mencionado anteriormente, o conceito de cultura, desde as primeiras tentativas no século 19 em defini-lo, tem atraído diversos olhares, de diferentes áreas do conhecimento, principalmente devido a sua complexa definição. O mesmo se aplica ao analisarmos o conceito na área de ensino-aprendizagem de línguas, já que, segundo Levy (2007), Omaggio Hadley (1993), Kramsch (1993) e Lo Bianco (2003) são alguns dos autores que apresentaram definições do termo por meio de um contexto histórico. A dificuldade em definir cultura encontra-se no fato de que o termo continua sendo “complexo e enganoso” (LO BIANCO, 2003, p. 11). Byram (1997), Furstenberg, Levet, English & Maillet (2001) e Kramsch & Andersen (1999) são alguns dos autores que chamam atenção para o fato de que a complexidade do conceito vem justamente das diversas abordagens, estratégias e técnicas que podem ser usadas a fim de oferecer suporte para a aprendizagem de uma língua estrangeira e, principalmente, de cultura. Essas abordagens, estratégias e técnicas, apontam, também, para a importância de cultura nesses estudos, chamando atenção para a necessidade dos aprendizes de se tornarem conscientes do efeito que ela pode oferecer no processo de aprendizagem. Segundo Levy (2007), essas estratégias “permitem que aprendizes se tornem mais objetivos em relação a sua própria cultura e herança, mais conscientes de aspectos culturais ‘escondidos’ (Hall, 1966), de listas de atributos ditos representativos de uma cultura em particular (...) entre outros” (2007, p. 104-105).

Para Levy (2007), cultura é

“tanto a manifestação de um grupo, ou uma comunidade quanto a experiência de um indivíduo dentro ou além dele (...) Reconhecer a perspectiva do indivíduo em relação às do grupo é elemento chave em se desenvolver uma abordagem pedagógica” (2007, p. 105)

A questão cultural dentro do TTD é recorrente em diversos trabalhos da área. Nesse quesito, Funo, Menezes e Da Silva (2022) discutem acerca de como a participação no TTD auxilia no processo de formação cultural dos interagentes. Muito mais do que apenas cultural, os autores denominam o processo como (trans)cultural, abordando o conceito de transculturalidade apresentado por Welsch (1999). Tal conceito compreende culturas como estando emaranhadas entre si, visto que, principalmente nos dias de hoje, as comunidades não

mais se encontram separadas. O TTD, nesse sentido, se mostra como forma de ligação das culturas, sendo consequência de processos de globalização constantes.

Em seu texto sobre transculturalidade, Welsch (1999) observa que o termo é, acima de tudo, uma “consequência da diferenciação interna e da complexidade de culturas” (1999, p. 197). Em um nível macro, pensando em cultura como um todo, Welsch (1999) discorre acerca de cultura sendo um fator heterogêneo, e não mais homogêneo, estático, como antes. Os processos de globalização constantes, a presença massiva de ferramentas digitais nas vidas dos indivíduos e a busca por uma formação globalizada são alguns fatores que fazem com que as “fronteiras” entre as comunidades se extingam, aproximando os indivíduos cada vez mais. Além disso, ainda é importante frisar que, segundo o autor, as culturas podem ser vistas como parte de um processo de hibridização, ou seja, “para cada cultura, todas as outras tendem a ser conteúdo interno ou satélites” (1999, p. 198).

Em um nível micro, Welsch (1999) reflete acerca da formação transcultural dos indivíduos. Nesse sentido, o autor afirma que o processo de hibridização nos favorece, no sentido de que somos “compostos” por conexões entre outros indivíduos e que eles, por consequência, trazem uma bagagem cultural próprio para suas relações interpessoais. Dessa maneira, as conexões culturais são, segundo o autor, importantes para a nossa própria formação cultural.

Em suma, Welsch (1999, p. 200) afirma que,

Os determinantes de cultura hoje – desde os níveis sociais (macro) até os individuais (micro) – têm se tornado transculturais. O velho conceito de cultura não representa a sua forma atual, os tipos de relações e até a estrutura dos estilos de vida e das identidades dos indivíduos. Cada conceito de cultura destinado a pertencer à realidade atual deve enfrentar a constituição transcultural

Retomando ao que fora discutido por Funo, Menezes e Da Silva (2022), os autores se baseiam no conceito de cultura elencado por Levy (2007), por meio do qual compreende-se cultura tanto como uma manifestação individual, quanto de um grupo, inseridos ou não em uma mesma comunidade. Tal definição vai de encontro ao conceito de transculturalidade de Welsch (1999) e trazem consigo a ideia de pluralidade das culturas.

No TTD, especificamente, aspectos relacionados à cultura são vistos nos momentos das interações entre os participantes que trazem para elas discussões acerca de si mesmos, das

comunidades às quais pertencem e, principalmente, das experiências que carregam. Zakir (2015, *apud* Funo, Menezes e Da Silva, 2022, p. 4) afirma, portanto, que o TTD pode ser compreendido como sendo um espaço para que discussões além daquelas estritamente linguísticas possam surgir.

Além da definição de cultura apresentada por Levy (2007), Funo *et al* (2022) também se referem às cinco diferentes perspectivas apontadas pelo autor (ou “facetas” assim chamadas pelos autores), de cultura, e as relacionam também com o conceito de transculturalidade. Assim o fazem de modo a corroborar a ideia de heterogeneidade das culturas, visto que, segundo os autores (2022, p. 6),

(...) os conceitos de Levy (2007) estão compreendidos dentro da sua fragmentação não apenas como conceitos pragmáticos, mas como conceitos que compreendem a cultura em seu aspecto plural e tensivo, o que faz, portanto, que seja aqui entendido como partícipe do conceito de transculturalidade

Os autores prosseguem a fim de relacionar língua e cultura e salientam a importância de se compreender o cenário de ensino-aprendizagem de línguas como tendo duas correntes base (SALOMÃO, 2012): uma estruturalista, com enfoque no ensino-aprendizagem de uma língua enquanto sistema, focado em regras gramaticais, por exemplo, e uma pós-estruturalista, levando em consideração o caráter fluido da língua e, evidenciando, cultura como fazendo parte do processo.

Funo *et al* (2022) afirmam que não devem ser vistas somente como relacionadas entre si, língua e cultura são integrantes no processo de aprendizagem de uma língua. Nesse quesito, afirmam que a BNCC trata o inglês especificamente como língua franca e que evidencia o papel social da língua. Os autores comentam que

a visão tradicional de que o inglês corretamente falado seria o dos EUA ou da Inglaterra, tornou-se uma noção de caráter obsoleto, sobretudo quando estamos pensando em TTD, no qual o indivíduo pode ser falante da língua materna (...) ou de SL, sem que haja comprometimento do processo (2022, p. 7)

Compreendemos a língua enquanto elemento constituinte da sociedade, logo, as relações entre os indivíduos são mediadas por ela. Língua e cultura estão associadas entre si no sentido de que ao pensarmos a língua como um instrumento social, entendemos o papel de cultura como facilitadora das relações entre os indivíduos. Nesse âmbito, os autores

mencionam o trabalho de Zakir (2016), que, por meio do ponto de vista bakhtiniano, descreve a constituição da sociedade e, por consequência da cultura, por meio da linguagem. Para a autora,

a perspectiva bakhtiniana possibilita pensarmos exatamente na questão social, na dimensão interativa da noção de cultura, porque a cultura está no social. Não se trata, portanto, de se pensar a cultura além da língua, mas de se levar em conta que a cultura e a sociedade estão na língua (2016, p. 149)

O fato de haver inúmeras possibilidades de definição e compreensão do que é cultura está atrelado, de fato, ao papel da língua enquanto dimensão sociocultural, bem como o fato de que língua e cultura estão associadas entre si. Dessa maneira, a presença do componente cultural no TTD é frequente e inevitável, visto que língua só existe em um contexto vivo de uso. Funo *et al* (2022) mencionam que Telles (2006) já notava o aparecimento de discussões acerca de cultura nas interações do TTD, e acreditava ser, inclusive, um dos motivos pelos quais os alunos buscavam participar do projeto.

Compreende-se, portanto, que “(...) a cultura nos é apreendida pelo intermédio da linguagem, dado que todas as relações são mediadas por ela, mesmo as corpóreas, visuais ou rítmicas atextuais.” (Funo *et al*, 2022, p. 9). No TTD, é um componente imprescindível para o entrosamento entre os participantes do projeto, visto que cultura está atrelada a tudo e todos.

A partir das reflexões trazidas até aqui, discutiremos acerca das dimensões de cultura apresentadas por Levy (2007). Ao expandir o conceito apresentado por Kramsch (1998; 2012), o autor acrescenta as ideias de Skelton e Allen (1999, p. 4), e aponta cinco diferentes perspectivas de cultura: (i) cultura como elemento; (ii) cultura como relativa; (iii) cultura como filiada a um grupo; (iv) cultura como contestada e (v) cultura como individual (variável e múltipla). A intenção de Levy (2007) é a de apresentar, em seu trabalho, como tais perspectivas aparecem - ou não - dentro de projetos telecolaborativos que têm como objetivo o ensino e aprendizagem de cultura. Serão apresentadas a seguir definições das perspectivas descritas pelo autor:

a. Cultura como elemento

Para Levy, iniciamos nossa vida herdando uma cultura que nos é imposta. Nesse sentido, hábitos, costumes e crenças são “adquiridos” conforme crescemos. Não obstante, ao iniciarmos estudos em uma língua estrangeira, não devemos ser considerados como uma

“lousa em branco”, especialmente quando se trata tanto de aspectos culturais quanto linguísticos. Savignon e Sysoyev (2002) apontam que aprender uma cultura diferente — e, obviamente, claro sua respectiva língua — não deve iniciar do zero, já que o aprendiz traçou um caminho similar ao aprender sua própria língua. Por conta disso, ele já possui uma série de concepções da sua própria cultura, bem como certas expectativas em relação à estrangeira. Tais aspectos afloram, segundo Levy (2007), duas qualidades importantes de cultura: o fato de que ela está sempre presente (ou “onipresente”, como aponta o autor) e de que sempre projetamos nossa própria cultura no outro. Em relação à última qualidade, o autor ao citar Omaggio Hadley (1993, p. 359; apud GALLOWAY, 1992) afirma que essa projeção é um fator importante para modelar nossas próprias crenças, atitudes, emoções e valores além de ser uma noção reconhecida nos estudos de ensino de uma língua estrangeira. Dessa forma, compreende-se cultura como elemento quando se trata daquela herdada no nascimento e que é constituída por crenças, costumes, hábitos e valores tanto internos quanto consequência de reflexos de outras culturas diferentes.

b. Cultura como relativa

No sentido em que cultura é elemento, também compreende-se que ela seja relativa — e não absoluta —, de modo que só pode ser compreendida por meio de outra. Levy afirma que o aprendiz de uma cultura estrangeira se vê atraído essencialmente por uma abordagem na qual há o contraste entre o que ele faz e o que o outro é capaz de fazer. A fim de exemplificar essa visão do aprendiz, Lo Bianco e Crozet (2003), em seu livro sobre ensinar cultura, apresentam certos temas culturais sendo discutidos em diferentes línguas (chinês, inglês, francês, alemão, italiano e japonês). Segundo os resultados apontados pelos autores, algumas generalizações foram feitas e destacam-se, entre elas, a forma como algumas culturas expressam emoções e sentimentos, a forma como termos de endereçamento devem ser usados e como níveis de polidez são expressados em cada uma. Essas generalizações, são, segundo Levy, elementos-chave quando tratamos de cultura como relativa. Para o autor, há uma crença de que o que fazemos e o que é feito pelo outro é comum para ambas as partes. Portanto, em detrimento a uma abordagem analítico-contrastiva que acarretaria em alguns problemas, Guest (2002) recomenda uma aproximação às características individuais dos falantes, de modo a não se conformar com uma “fórmula” geral de cultura. Para o autor (2002, p. 157), “portanto, ao invés de uma abordagem abertamente cultural, parece que o método mais compreensivo aos modelos interativos psicológicos ou de pequena escala seria, em última análise, mais preciso e produtivo.”

O que Guest aponta aqui, segundo Levy, é que o aprendiz deve ser visto como participante ativo do seu próprio processo e que o conceito de cultura não deve ser aquele tradicional, estático e distante, mas sim dinâmico e em constante mudança. Concordamos com o autor que essa perspectiva de cultura como relativa é mais recorrente e prática com novas tecnologias, especialmente ferramentas que possibilitam uma interação síncrona, como chats, câmeras e microfones – contexto em que o TTD se encontra –.

c. Cultura como filiada a um grupo

Partindo da premissa de que os indivíduos vivem em comunidade, pode-se inferir que os aprendizes de uma língua estrangeira consequentemente necessitam desse senso de grupo para atingir objetivos comunicativos efetivos. Ao compreendermos cultura como membro de um grupo, é possível compreender que, segundo Levy, junto a ela estão características compartilhadas por todos os componentes de certa comunidade. Lindsay, Robins e Terrell (1999, p. 26-27), assim como Kramsch, afirmam que “cultura é tudo que você acredita e tudo que te permite identificar pessoas que são como você e que te distingue de outras as quais diferem de você [...] Uma cultura é um grupo de pessoas identificadas por histórias compartilhadas, valores e padrões de comportamento”

O compartilhamento desses ideais é o que faz cultura ser vista como parte de uma comunidade e, juntamente com uma perspectiva em grupo, permitem aos componentes um senso de pertencimento. Por conta disso – e também como consequência disso – pode-se dizer que a língua compartilhada entre eles age para ligar as pessoas dentro dessa mesma comunidade. Assim, Levy apresenta uma definição de cultura trazida por Hymes (1974, p. 51) que se torna relevante aqui por dar mais ênfase nesse senso de grupo:

Cultura é compreendida como uma ‘comunidade discursiva’: um grupo ‘compartilhando conhecimento de regras para a conduta e interpretação de discursos. Tal compartilhamento compreende o conhecimento de pelo menos uma forma de discurso e dos seus padrões de uso.

De encontro à definição de Kramsch (2012), é possível perceber a importância que as comunidades discursivas apresentam no conceito de cultura. Hymes demonstra, com sua definição, a forma como discursos conectam e mantêm juntos os membros de um grupo. Entretanto, reforça-se também a importância das habilidades pragmáticas de uma língua de forma a, segundo Levy, tornar o falante capaz de “reconhecer pistas contextuais que contribuem para o entendimento do que é realmente dito” (p. 108)

“Assim, a definição de Hymes vai muito além da exigência de um código linguístico compartilhado. Inerente a esta definição está também a de que

cultura evolui e muda por meio da interação entre participantes” (LEVY, 2007, p. 109)

Faz-se importante apontar aqui que a relevância das questões pragmáticas para o entendimento de cultura como membro de um grupo pode ser, segundo Levy, um desafio em ambientes *online* nos quais as pistas contextuais são reduzidas ou quase nulas. Nesse sentido, compreende-se que as comunidades *online* – e, por consequência, as culturas digitais criadas dentro delas – fazem-nos repensar, de acordo com o autor, “questões de identidade, de pertencimento e de comunidade e as formas com as quais indivíduos se tornam membros de tais grupos, bem como a forma como suas mensagens contribuem para a identidade e cultura de um grupo” (2007, p. 109).

d. Cultura como contestada

Uma das razões que torna a aprendizagem de uma língua estrangeira um processo complexo — mas recompensador — é, segundo Levy, a contestação de uma cultura (tanto a do aprendiz, quanto a do outro), visto que as crenças e os valores de um indivíduo são “desafiados, re-orientados e resetados” (2007, p. 109) durante esse processo. A contestação surge em um nível interno ao indivíduo — quando ocorre o choque cultural — e em um nível externo — se pensarmos em uma visão mais ampla (como em uma nação ou Estado). Ao simplesmente aprender uma língua estrangeira, ou se mudar para um país falante dela, a contestação ocorre internamente no sistema de crenças e valores do indivíduo — ao se deparar com uma situação que o traga desconforto, por exemplo —, bem como de uma maneira mais ampla, quando, consciente ou inconscientemente, o indivíduo se vê contrastando e/ou comparando culturas “maiores” .

Visões de uma cultura como contestada são recorrentes visto que a natureza mutável e construível do conceito nos leva a compreendê-la, segundo Levy, como não sendo somente “ecoada e transmissível, mas contestada e desafiada” (2007, p. 110) . Autores como Giroux (1988) - segundo o qual cultura é um “terreno de batalhas” (p. 97), Berger (1969) - que diz que cultura deve ser “continuamente produzida e reproduzida” (p. 6) e Moon (2002) - que afirma ser uma “zona contestada” (p. 15) - corroboram com a visão de Kramsch de que cultura é um construto social. Levy, ao citar Markus, Kitayama e Heiman (1996, p. 863), concorda que

influência cultural não envolve somente uma transmissão direta de uma ‘jeito de ser’. Ao entrar em uma conversa, importa o que o participante traz para a conversa e se e como as mensagens e imperativos culturais são aceitos, ou melhor, resistidos e contestados.

Faz-se importante aqui analisar não somente o papel do aprendiz no processo de aquisição de uma língua estrangeira, mas também aquele exercido pelo falante nativo. Pode-se afirmar que a ideia de cultura como contestada, nesse caso, mostra uma relação entre falante não-nativo e nativo, de certa forma, conflitante. Graddol (2006, p. 114), citado por Levy (p. 110), afirma que “(...) falantes não-nativos são vistos como trazendo consigo uma bagagem cultural na qual aprendizes querendo usar inglês primeiramente como uma língua internacional possam não estar interessados (...)”. Segundo os autores, é nesse ponto que cultura é contestada: o processo de aprender uma língua traz consigo perspectivas de uma cultura que possam estar associadas a ela e que não são, necessariamente, “úteis” ao aprendiz.

e. Cultura como individual (variável e múltipla)

Levando em consideração a natureza mutável do conceito de cultura, é possível entender que perspectivas da mesma mudem de indivíduo para indivíduo (Robins, 2005; Terracciano et al, 2005) e que, conseqüentemente, a representação delas e a forma como são compreendidas também mudem. Isso, em um contexto de ensino de línguas, significa que tanto aprendiz quanto professor possuem noções diferentes de sua própria cultura (mesmo estando em uma mesma comunidade) e que, segundo Levy, serão influenciadas por “conhecimento de mundo, experiência em outro país, consciência política, entre outros” (p. 111). O autor afirma que

[...] quando um indivíduo se encontra em uma posição de representar sua própria cultura, como professor ou aprendiz, sua interpretação será subjetiva e pessoal. Além disso, novos entendimentos culturais que surgem de contatos e trocas culturais estarão similarmente sujeitos a interpretações individuais

Mesmo em um contexto no qual o professor de línguas tente ser imparcial - provendo uma visão mais geral e equilibrada da cultura estrangeira -, há a interferência de suas perspectivas daquela cultura. Levy afirma que não importa o material usado, nem recursos disponíveis, a opinião do professor a respeito das visões daquela cultura estará presente no momento em que for ensiná-la. Essa tensão entre uma visão mais geral e outra individual na construção dos estudos de ensino de cultura é apontada por Kramsch (1993), a qual é citada por Levy, enfatizando o contexto como elemento-chave para resolvê-la. A autora (p. 11) afirma que

dado que os professores de línguas precisam ensinar um sistema lingüístico normativo e suas instâncias variáveis de uso, a atenção ao contexto exige um tipo de pedagogia que promova maneiras diretas e indiretas de

transmitir conhecimento, que valorize não apenas fatos, mas relações entre fatos, que incentive a diversidade de experiências e a reflexão sobre essa diversidade (KRAMSCH, 1993, p. 11)

Se pensarmos em um contexto telecolaborativo — ou simplesmente mediado por tecnologias —, é possível compreender a necessidade de expandir o conceito de cultura nesse contexto. Assim como experiências vividas em países falantes de outras línguas e, conseqüentemente, o contato com essas culturas, a participação em ambientes online afeta a percepção, entendimento e interpretação de fatores culturais visto que, segundo Levy, “nosso perfil cultural não é estático e cresce e se desenvolve por meio de tais experiências interculturais” (2007, p. 111). É possível compreender, portanto, que a interpretação é um elemento importante na compreensão de cultura como individual, mas variável e múltipla, visto que ela dependerá do falante e de suas experiências.

Dessa forma, é possível compreender que, de acordo com Levy, as cinco perspectivas apontadas acima representam novas formas de se olhar para o conceito de cultura e que, a fim de atingir uma abordagem ou metodologia para o ensino dela, é necessário que se repense também nas novas “faces” que um ambiente tecnológico tem a oferecer. Resumimos as cinco perspectivas na tabela abaixo:

Elemento	Relativa	Filiada a um grupo	Contestada	Individual (variável e múltipla)
Somos profundamente embutidos na nossa própria cultura; Temos que aprender sobre ela de modo a compreender melhor nosso quadro de referências; Visa a “objetividade prática” e reflexão, com o aprendiz como pesquisador.	Uma abordagem contrastante é inevitável, mas problemática; Generalizações têm seu valor, contanto que não sejam consideradas absolutas; Métodos/modelos de interação em menor escala são úteis; Visa ao engajamento direto de modo a desenvolver uma perspectiva sutil.	A participação em grupos é estratificada e múltipla; É, também, regulamentada formal e informalmente; Visa a aumentar a sensibilidade de grupos culturais aos quais pertencemos e como a língua é usada para negociar e sustentar tão filiação.	Cultura é contestada em muitos níveis; É, também, contestada por meio de diversas interações em vários idiomas; Visa a aumentar a consciência, identificando pontos de contestação e gerenciando diferenças;	Conhecimento cultural varia de pessoa para pessoa e opera em diversos níveis; Aprendizes e professores são seletivos na forma como representam suas respectivas culturas; Visa ao compartilhamento de experiências individuais e a construção sobre elas.

Tabela 1 – Dimensões de cultura (elaborada pelo autor, segundo Levy, 2007)

A partir do exposto até o momento é possível concluir que a junção do processo de aprendizagem cultural, apontado por Zhu, em um contexto como o do TTD, resulta no que Zhu e Telles, Zakir e Funo (2015) chamam de episódios relacionados à cultura. Esses

episódios se referem a “momentos de discurso falado em sala de aula que focam na construção colaborativa de compreensão e conhecimento cultural, como significados negociados e emergentes de práticas discursivas situadas.” (ZHU, 2012, p. 9)

Em seguida, trataremos da metodologia desta pesquisa, abordando sua natureza. Além disso, trazemos o contexto em que ela se encontra (o projeto Teletandem), bem como os dados utilizados. Para tal, trataremos de falar sobre o MulTec, o *Multimodal Teletandem Corpus*. Além disso, discutiremos a respeito da seleção dos dados e quais são os procedimentos de análise adotados.

Neste capítulo, apresentamos a natureza desta pesquisa, o contexto em que ela está inserida, seus sujeitos, os critérios de seleção dos dados e os seus procedimentos metodológicos de análise.

METODOLOGIA

Natureza da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa. Inicialmente, caracterizamos as pesquisas qualitativas, depois as quantitativas para, então, apontar as vantagens do paradigma quali-quantitativo de pesquisa.

Segundo Dörnyei (2007), o paradigma qualitativo é de difícil definição, diferentemente de seu oposto, o paradigma quantitativo. O autor explica que essa dificuldade está relacionada à história do surgimento daquele paradigma. Para o autor, métodos qualitativos foram apenas utilizados em pesquisas ao final da primeira década do século 20. Até então, eram expressivos os números de pesquisas no eixo quantitativo, visto que, como defende o autor, elas produziam avanços substanciais, enquanto que pesquisas qualitativas eram tidas como suplemento àquelas. Entretanto, desde meados dos anos 90, Dörnyei (2007) afirma que tem havido um aumento de pesquisas no eixo qualitativo, principalmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Esse aumento está relacionado ao fato de que pesquisas qualitativas são capazes de observar aspectos relacionados à aquisição de línguas determinados por fatores sociais e culturais. Para o autor (2007, p. 36), “a pesquisa qualitativa é ideal para fornecer *insights* sobre tais condições e influências contextuais”. Antes de elencar as características de uma pesquisa qualitativa, Dörnyei (2007) finaliza afirmando que apesar de serem poucas as pesquisas feitas nesse eixo, o impacto de seu surgimento no contexto de linguística aplicada é grande.

Por sua vez, Mason (2002) discorre a respeito das tentativas em definir o que são pesquisas qualitativas. Tais tentativas, dentro do campo das ciências sociais, têm mostrado a complexidade dessa prática de pesquisa. Além disso, o autor aponta que, na realidade, não há um consenso em sua definição, visto que, como aponta a autora, pesquisas qualitativas “certamente não são um conjunto unificado de técnicas ou filosofias (...)” (2002, p. 2), mas sim uma variedade de estratégias e técnicas. Dessa maneira, apesar de compreender que pesquisas qualitativas não apresentam uma natureza que lhes permitam ser rotuladas, Mason (2002) discorre acerca de três características que possam definir pesquisas nesse eixo:

- A primeira diz respeito à natureza interpretativista de pesquisas qualitativas. Como aponta a autora, a interpretação dos fenômenos sociais é subjetiva, o que possibilita a existência de análises diferentes advindas de pesquisadores diferentes. Porém, independente das formas divergentes de se observar os fenômenos, a autora afirma que será comum, entre os pesquisadores, a observação desses fenômenos como significativos e todos fazendo parte do mesmo contexto multifacetado.

- A segunda característica apontada por Mason (2002) está relacionada aos dados observados. Para a autora, tais dados “são flexíveis e sensíveis (...)” (p. 4), no sentido de que fazem parte de um contexto social real e não criado para tais fins.
- A última característica se relaciona aos métodos. Mason (2002) aponta que eles são baseados em análises, explicações e na criação de argumentos baseados nos dados obtidos. Tais dados, como afirma a autora, são ricos visto que fazem parte de um contexto real. Apesar de, em sua maioria, não se valerem de alguma forma de quantificação, como afirma a autora, pesquisas qualitativas podem utilizar dados estatísticos como forma de análise. Esse método, porém, não é central.

Dessa maneira, Mason (2002) expõe a importância de pesquisas no eixo qualitativo, visto que possibilitam observar o mundo como ele realmente é, analisar situações subjetivas por meio de um olhar crítico e relacionar fenômenos sociais com metodologias que “celebram riqueza, profundidade, nuances, contexto, multidimensionalidade e complexidade (...)” (2002, p. 1). Para a autora, é necessário ter esse olhar em relação aos benefícios das pesquisas qualitativas, visto que, na maioria das vezes, apenas as fraquezas desse eixo de pesquisa são apontadas. É, segundo a autora, um eixo paradigmático desafiador que, por sua vez, apresenta um enorme potencial para a compreensão dos significados do mundo real.

No que diz respeito aos pontos positivos que pesquisas nesse eixo possuem, Dörnyei (2007) também discorre acerca da importância de pesquisas qualitativas e assim o faz apontando e caracterizando seis características principais, das quais cinco estão presentes nesta pesquisa:

- Pesquisa de natureza emergente: essa característica está diretamente ligada ao fato de que uma pesquisa qualitativa não apresenta um design necessariamente construído e rígido. Isso significa que, nesse paradigma, as pesquisas podem apresentar uma certa fluidez, o que condiz com o possível surgimento de novos detalhes durante o processo de pesquisa. Como defende Dörnyei (2007), tal fluidez ainda se aplica às próprias questões de pesquisa, que podem sofrer alterações no decorrer dos trabalhos. Além da fluidez, o autor também chama atenção para o fator de estreitamento do foco do pesquisador. Para Dörnyei (2007, p. 37), essa característica emergente da pesquisa proporciona ao pesquisador a possibilidade de gradualmente estreitar seu foco conforme as categorias de análise forem surgindo.
- A natureza de dados qualitativos: diversos são os tipos de dados que são trabalhados por pesquisas qualitativas. Podem variar desde entrevistas gravadas, a diferentes tipos de textos (como anotações, diários e outros documentos) e até mesmo imagens (de

foto ou em vídeo) e, por essa razão, de modo a padronizá-los, os dados são transformados em formato textual. Isso se dá pelo fato de que uma pesquisa qualitativa busca observar fenômenos muito específicos daqueles dados, como detalhes pessoais ou culturais, tornando necessário que os dados sejam trabalhados dessa maneira a fim de, segundo Dörnyei (2007), obter o máximo de aproveitamento deles.

- Características do ambiente de pesquisa: por se tratar de um eixo paradigmático responsável por observar fenômenos sociais, a pesquisa qualitativa ocorre em um ambiente natural, sendo ele o real momento em que a ação estudada ocorreu, por exemplo o diário escrito ou uma sessão de interação de teletandem.
- Olhar interno: como apontado acima, e reafirmado por Dörnyei (2007, p. 38), “uma pesquisa qualitativa se preocupa com opiniões subjetivas e sentimentos de indivíduos e, assim, o objetivo explícito da pesquisa é explorar os pontos de vistas dos participantes da situação que está sendo estudada”. Apenas esses participantes podem transmitir os significados e as intenções das suas ações, o que atribui a uma pesquisa qualitativa um olhar interno, voltado ao participante.
- Análise interpretativa: essa talvez seja a característica mais marcante de pesquisas qualitativas. Dörnyei (2007) postula que elas são, fundamentalmente, interpretativas, portanto, se preocupam em observar fenômenos subjetivos dos dados. Por serem fenômenos subjetivos, são passíveis de diferentes interpretações por diferentes pesquisadores. Haverkamp (2005, *apud* Dörnyei, 2007, p. 38) afirma que “em pesquisas qualitativas, os valores, a história e o posicionamento acerca de gênero, cultura, classe social e idade do pesquisador se tornam parte integral da investigação”.

Para Dörnyei (2007, p. 39), pesquisas no eixo qualitativo apresentam pontos positivos e negativos. Dentre as diversas qualidades elencadas pelo autor, aponto dois pontos importantes que se mostram pertinentes a esta pesquisa:

- Natureza complexa: para o autor, pesquisas nesse eixo são próprias para analisar fenômenos complexos e a interpretação subjetiva dos pesquisadores nas análises é de suma importância para que critérios específicos para os diferentes tipos de dados sejam criados de modo a facilitarem a análise.
- Interpretações diversas: como aponta o autor, ao citar Duff (no prelo), pesquisas qualitativas proporcionam um sentimento de generalização, não nas análises, mas nas possíveis interpretações. Não há uma que seja correta, mas um repertório de possíveis interpretações, como sugere Dörnyei (2007, p. 40).

Assim, é possível caracterizar pesquisas qualitativas, segundo Dörnyei (2007), como aquelas que envolvem procedimentos de coleta de dados não numéricos, que são analisados por meio de métodos não estatísticos.

Apesar desta pesquisa ser caracterizada inicialmente como um estudo qualitativo na medida em que pretende analisar os diários de aprendizagem feitos pelos participantes do TTD, procurando observar neles os episódios relacionados à cultura (Telles, Zakir e Funo, 2015) e apontar quais dimensões do conceito (Levy, 2007) podem estar presentes ou ausentes nesses excertos, há envolvido, também, um procedimento quantitativo que permitiu a seleção desses dados.

Como uma forma de tornar as pesquisas em ciências sociais mais objetivas, investigações no paradigma quantitativo apresentam características que são relevantes para esta pesquisa especificamente. Duas delas são, segundo Dörnyei (2007):

- O uso de números: característica mais importante de pesquisas nesse eixo, os números permitem análises diversas. Apesar de se mostrarem amplos nesse sentido, Dörnyei (2007) destaca para a obrigatoriedade em estarem “ligados” a um contexto, visto que sem ele “número são impotentes em si mesmos porque em contextos de pesquisas eles não significam nada sem ‘apoio contextual’” (2007, p. 32). No que diz respeito a esta pesquisa, os números nos auxiliam a selecionar, dentre os mais frequentes do corpus, os termos que contribuem para a análise. Dessa maneira, não são apenas números, mas sim frequências dos dados.
- Classificação prévia: relacionado ao item acima, essa característica demonstra que é preciso compreender, delimitar e selecionar os critérios aos quais os números se relacionarão antes de se iniciar a pesquisa em si. No caso desta pesquisa, o critério para tratar dos números é o de frequência dos termos pesquisados no corpus. Assim, ao iniciarmos a pesquisa, temos os números como demonstradores do termo mais ou menos frequente, o que nos auxilia na seleção ou exclusão dos mesmos.

Pesquisas no eixo quantitativo, ou que se utilizam de características desse paradigma, se beneficiam de sua natureza objetificadora, ou seja, o olhar para os dados acontece de uma maneira racional, sistemática, focada. Essa vantagem, segundo Dörnyei (2007, p. 34), faz com que pesquisas quantitativas produzam dados confiáveis e, também, replicáveis, ou seja, que possam ser (re)utilizados em outras pesquisas e contextos.

Dessa maneira, pode-se dizer que esta pesquisa apresenta natureza mista, ou seja, traz características tanto do paradigma qualitativo, quanto quantitativo. A respeito dessa natureza, Dörnyei (2007) afirma que pesquisas nesse eixo têm se tornado mais frequentes visto que a

junção de diferentes abordagens metodológicas auxilia pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

Com início na segunda metade do século vinte, as discussões acerca do método misto se basearam, inicialmente, na prática de coleta de dados diferentes entre si. Segundo Dörnyei (2007), a combinação das características dos paradigmas qualitativo e quantitativo se iniciou com o aparecimento do termo “triangulação”, emprestado da área das navegações. Nela, significava delimitar um ponto desconhecido por meio de outros dois já conhecidos. Nas ciências sociais, Dörnyei (2007) afirma ser a combinação de fontes de dados diferentes com o objetivo de se observar o mesmo fenômeno.

Por se tratar de uma combinação entre os dois paradigmas descritos acima, o paradigma de pesquisas mistas carrega em si as qualidades de ambos. Uma delas é, segundo Dörnyei (2007), o fato de que é possível eliminar um certo viés no momento da seleção de dados por meio do paradigma qualitativo. A junção do paradigma quantitativo nesse momento permite que o pesquisador escolha os dados por meio de resultados numéricos concretos, por exemplo ao pesquisar a frequência das unidades de pesquisa em um corpus e utilizar somente as mais frequentes em sua análise. Por outro lado, o autor menciona que o eixo quantitativo é muitas vezes visto como muito simplificado e descontextualizado, podendo causar uma generalização dos dados que são usados. Ao incorporar características do eixo qualitativo nesse momento, torna-se possível trazer significado e objetivo aos procedimentos utilizados para a pesquisa das unidades de análise no corpus, por exemplo.

Explicitadas a natureza desta pesquisa e suas especificidades, apresentamos as características de pesquisas com diários e, discorreremos acerca dos dados desta pesquisa: os diários reflexivos do teletandem.

Dados do MulTec: *Multimodal teletandem corpus*

O MulTec (*Multimodal teletandem corpus*) (Aranha e Lopes, 2019) é resultado da coleta, identificação, anonimização e organização dos dados do TTD descrito por Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015). O corpus é composto por dados oriundos de 282 participantes do TTD, a partir das participações na modalidade institucional integrada e semi-integrada. Compila, também, 581 horas e 19 minutos de gravações em vídeo das SOTs, 663 diários de aprendizagem, 351 registros de conversas por chat usados durante as SOTs, 956 produções textuais (escritas em língua portuguesa pelo parceiro estrangeiro e comentadas pelo brasileiro, e em língua inglesa, escritas pelo parceiro brasileiro e comentadas por

falantes proficientes de língua inglesa), 91 questionários iniciais e 41 finais. Ao todo, são 145 GB de dados compilados no MulTec¹⁵.

Nesta pesquisa, especificamente, analisamos as SOTs por meio da seleção dos diários reflexivos de aprendizagem. Os diários são, portanto, instrumentos desta pesquisa. Tais diários são escritos após o término de cada SOT e exigem que os participantes comentem acerca de situações ocorridas nelas. Para auxiliá-los na produção dos diários, são apresentadas cinco perguntas norteadoras¹⁶:

1. Que assunto(s) foi(ram) discutido(s) na sessão?
2. O que você aprendeu nessa sessão?
3. Retome as metas de aprendizagem que você estabeleceu ao responder ao questionário inicial e explique de que maneiras (ou se) sua participação no TTD está te ajudando a alcançar tais metas? Caso você chegue à conclusão de que não está indo em direção às metas estabelecidas, pense nos ajustes que você precisará fazer.
4. Comente: (i) os momentos da interação em que houve algum conflito ou em que você enfrentou algum tipo de dificuldade; (ii) as causas para esse problema ter acontecido; (iii) como (ou se) o problema se resolveu.
5. Seu parceiro tem apoiado sua aprendizagem? De que maneiras? Vocês negociaram essas questões durante a interação?

Além disso, fica a critério dos interagentes brasileiros escreverem os diários em língua portuguesa ou inglesa. O corpus utilizado para análise nesta pesquisa contém diários escritos em ambas as línguas, mas somente os de língua portuguesa são usados para a análise, visto que, por si só, representam um número grande de dados compilados. Dos 663 diários, X são escritos em língua portuguesa (Y em língua inglesa), os quais possuem XYZ palavras ao todo.

Discorremos, a seguir, acerca de pesquisas com diários reflexivos de aprendizagem a fim de caracterizar esta pesquisa.

Pesquisas com diários reflexivos de aprendizagem

De acordo com Mattos (1999), diários reflexivos de aprendizagem são excelentes instrumentos tanto de coleta de dados quanto de reflexão a respeito do processo de aprendizagem, como o próprio nome sugere. Apesar de a autora mencionar a vantagem desse instrumento de reflexão para o desenvolvimento de professores em formação, também é um

¹⁵ Descrição obtida em: <http://www.teletandembrasil.org/multec.html>

¹⁶ Perguntas retiradas do site: <https://teletandemriopreto.wixsite.com/ibilce/como-produzir-o-diario>

instrumento valioso para esta pesquisa, no que diz respeito à observação e percepção de diferentes dimensões de cultura por meio dos diários. A autora sugere que o processo de reflexão feito durante a escrita dos diários permite o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, além de também promover habilidades metacognitivas e o pensamento crítico. Além de Mattos (1999), Helm (2009) também evidencia a importância do uso de diários em pesquisas sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que eles proporcionam análises do processo de reflexão sobre a aprendizagem e possíveis fatores que o influenciam.

Como mencionamos anteriormente, caracterizamos esta pesquisa como sendo de natureza mista. Entretanto, Helm (2009), em seu trabalho sobre diários e a aquisição de uma competência intercultural, afirma que a linguística de corpus apresenta características de pesquisa de natureza predominantemente quantitativa. Conforme aponta a autora, também é possível que aspectos qualitativos se façam presentes. No que diz respeito ao contexto apresentado por Helm (2009), citamos Flowerdew (2000), que descreve o uso de ferramentas da linguística de corpus para analisar qualitativamente as atitudes de professores em formação em relação à língua. Apesar de sua intenção estar focada na aquisição de língua, e não cultura, Flowerdew explora as atitudes dos aprendizes em seus diários baseando-se em características quantitativas para construir análises qualitativas.

Helm (2009), na seção dedicada à metodologia da sua pesquisa com diários, aponta para dois tipos de abordagens que também se mostram úteis para a nossa pesquisa. São elas: (a) uma abordagem horizontal e (b) uma abordagem vertical. Para a autora, a primeira tomaria como ponto de partida o corpus como um todo, enquanto que a segunda permitiria uma análise de dados mais específicos desse mesmo corpus. É por meio dessa divisão em abordagens que Helm (2009) aponta para a importância do uso de pesquisas com métodos mistos em pesquisas que incluam análises de reflexões linguístico-culturais. Conforme a autora afirma, métodos quantitativos permitem análises numéricas de um corpus, mas não no que diz respeito ao desenvolvimento de uma competência intercultural, como em seu estudo. Para observar o desenvolvimento dessa competência, é preciso que o método quantitativo seja complementado pelo qualitativo.

No que diz respeito a esta pesquisa, evidenciamos que a presença de uma análise quantitativa é útil de modo a facilitar a delimitação estatística dos dados. Analisar os diários por meio do paradigma quantitativo nos dará uma ideia da frequência de palavras que podem trazer à tona a presença dos episódios culturais nesses diários; para que a análise subjetiva desses episódios seja feita, de modo a compreendermos o componente cultural e em seguida apresentarmos as dimensões do conceito presentes ou ausentes nesses episódios, é necessário

utilizarmos métodos de uma análise qualitativa. Justifica-se, portanto, que esta pesquisa se caracterize como sendo de natureza mista, visto que é necessária a junção dos paradigmas para que o objetivo proposto seja atingido.

Helm (2009), por sua vez, observa diários de aprendizagem de alunos participantes de um projeto telecolaborativo a fim de determinar o que podem dizer acerca da aquisição de uma competência intercultural. O contexto da sua pesquisa é o projeto *Confronti*, responsável pelo ensino e aprendizagem das línguas italiana e inglesa. Nos EUA, o projeto ocorre na Universidade da Pensilvânia, enquanto que os participantes italianos são alunos do curso de Línguas e Culturas Modernas Estrangeiras, na Universidade de Padova. Esse projeto, que se baseia no modelo *Cultura* (Furstenberg et al, 2001), adota uma abordagem baseada em tarefas e permite que alunos construam colaborativamente os conhecimentos acerca de seus valores e dos do outro.

O *website* do projeto é constituído por quatro componentes: respostas a questionários, observação e comparação das produções dos outros participantes, participação em fóruns e a página do próprio participante. Os questionários têm como objetivo a reflexão acerca de impressões sobre os EUA e a Itália. Após responderem aos questionários, os participantes observam as respostas lado a lado e as comparam, a fim de encontrarem padrões, contrastes e possíveis explicações para as discrepâncias encontradas. Como Helm (2009, p. 92) menciona, essa comparação é feita para que “por meio de uma troca de visões, os alunos em ambos os lados consigam compreender não somente a cultura do outro, mas a sua própria”.

O corpus analisado pela autora é composto por diários produzidos por 25 alunos durante um semestre de 2003, com duração de 10 semanas. Cada aluno escreveu, em média, nove diários, totalizando 52.259 palavras. Por meio de análises metodológicas quali-quantitativas, a autora elenca no corpus de diários uma série de palavras-chave com o auxílio da ferramenta “lista de palavras-chave” do *Concord*. Mediante a comparação entre um corpus de referência e o que está sendo analisado, Helm (2009) consegue delimitar estatisticamente a significância dessas palavras e, observando em contexto por meio da ferramenta KWIC (*keywords in context*), delimita um total de 54 palavras mais recorrentes em seu corpus. Entretanto, a autora apresenta as nove mais frequentes, que são: *culture*, *American*, *war*, *feel*, *Confronti*, *Americans*, *people*, *they* e *belong*. O motivo pelo qual essas são as palavras mais frequentes se dá pelo fato de que as tarefas exigidas no projeto visam à comparação entre as culturas Americana e Italiana. Ademais, como menciona a autora, no momento em que o projeto ocorreu (2003) a Guerra no Iraque havia eclodido, por isso a presença da palavra *war* entre as mais frequentes.

Flowerdew (2000), analisa diários reflexivos de aprendizagem a fim de identificar as atitudes de professores em formação em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de divergir com os objetivos desta pesquisa, visto que o autor busca compreender a experiência de aprendizagem de uma língua (ou *LLE*, *language learning experience*, no original) e não de uma cultura, é interessante mencionar o percurso metodológico feito por ele.

O autor estabelece três grandes categorias de análise dos diários: (i) relacionadas a sentimentos, (ii) às estratégias de aprendizagem e (iii) *language awareness*. Ao observar o primeiro grupo, Flowerdew (2000) busca nos diários por *keywords* usando a ferramenta de *word frequency list* e *concordance*, das quais aponta 29 palavras mais frequentes referentes aos sentimentos, divididas em duas categorias: positivas e negativas. Para o segundo grupo, o autor classifica as *keywords* segundo a taxonomia de Oxford (1990) para estratégias de aprendizagem e elenca 26 palavras ao todo. Por último, acerca de *language awareness*, Flowerdew (2000) apresenta cinco categorias de análise: (i) curiosidade sobre gramática, (ii) regras de formação, (iii) palavras de função ou palavras de conteúdo, (iv) concordância entre verbo e sujeito e (v) resistência (ou antipatia) em relação à gramática. Ao observar o diário de apenas um aluno, o autor apresenta as 23 palavras mais frequentes.

Para atingir seu objetivo, Flowerdew (2000) utiliza uma abordagem qualitativa do uso de ferramentas da linguística de corpus, que são, em sua maioria, de abordagem quantitativa. Por meio de suas análises, o autor reforça a importância do papel da reflexão presente nos diários dos alunos e de que é possível analisá-la por meio de uma abordagem qualitativa e não quantitativa.

Os dados usados como ponto de partida para as análises feitas nesta pesquisa são os diários reflexivos de aprendizagem. Como apresentado anteriormente, segundo Dörnyei (2007), os resultados de uma pesquisa no eixo qualitativo são provenientes das interpretações do pesquisador, que por sua vez são subjetivas e, conseqüentemente, demoram para serem atingidas. Para Maxwell (1996, p. 236), pesquisas qualitativas tendem a integrar diferentes tipos de dados e, dessa forma, métodos de análises. Dessa maneira, é preciso que haja a triangulação de dados.

Sobre esse princípio, Azevedo, Oliveira, Gonzalez e Abdalla (2013), o caracterizam como sendo originário das ciências militares. Nelas, o princípio da triangulação significava olhar para um ponto específico, a partir da utilização de outros dois pontos distintos em um mapa, por exemplo. Em 1959, segundo os autores, incluiu-se o termo na psicologia por Campbell e Fiske na tentativa de utilizarem diferentes técnicas qualitativas para atingirem seu

objetivo de pesquisa. Após ser revisitado por Webb *et al* (1966), o termo ganhou espaço entre as pesquisas qualitativas visto que as auxilia na obtenção de resultados críveis, mais válidos. Segundo Azevedo *et al* (2013), Denzin (1978) definiu triangulação como um princípio de combinação de métodos de estudo de um mesmo fenômeno, ao qual os autores acrescentam afirmando ser uma forma de olhar para o mesmo fenômeno a partir de dados diferentes.

Defendendo que a triangulação é uma estratégia que pode ser usada por pesquisadores de áreas diversas, Azevedo *et al* (2013) discorrem acerca dos principais objetivos dessa estratégia. São eles:

- A triangulação permite combinar métodos e fontes de dados tanto qualitativos quanto quantitativos, assim como métodos diferentes de análises de dados;
- Permite, também, ampliar o olhar para os dados, no sentido de aperfeiçoar a compreensão do pesquisador para com os dados;

No que diz respeito a esta pesquisa, o processo de triangulação se dá pela convergência entre os termos buscados nos diários e a observação dos episódios relacionados à cultura nas SOTs referentes a eles, para então fazermos as análises segundo a teoria, tal como ilustra a figura abaixo.

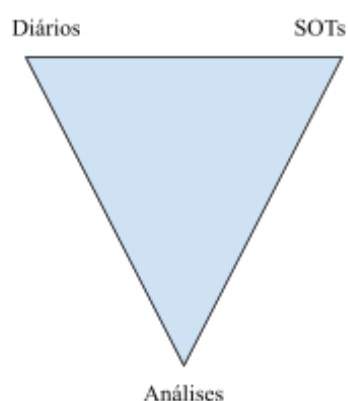


Figura 1. Triangulação (elaborada pelo autor)

Por meio do que fora exposto até então, pode-se afirmar que a questão da frequência das *keywords* é recorrente nas pesquisas mencionadas. Anterior à análise propriamente dita, é necessário que haja o estabelecimento de unidades de análise para que, por meio delas, possamos determinar os termos e suas frequências. Os procedimentos metodológicos serão apresentados em seguida, mas é necessário apresentar as características da ferramenta da linguística de corpus que será usada para facilitar a condução das análises: o Lancsbox.

A ferramenta *Lancsbox*

Software desenvolvido pela Lancaster University, o LancsBox¹⁷ (Brezina, V., Weill-Tessier, P., & McEnery, A., 2020) permite analisar dados linguísticos presentes em corpora, dados estes que podem ser os previamente adicionados, como os casos do *American National Corpus* e do *Australian Corpus of English*, mas também permite a inserção de quaisquer dados em corpus do próprio pesquisador. O *software* possui diversas ferramentas, descritas a seguir, segundo Brezina, Weill-Tessier e McEnery (2020).

- ***KWIC (Keywords in context)***

Segundo o manual de instruções do Lancsbox, disponibilizado para *download* gratuito no site do *software* (<http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/index.php>), a ferramenta KWIC permite gerar uma lista de todas as palavras pesquisadas no corpus, em formato de concordância. Por meio dessa lista, é possível encontrar a frequência de palavras ou frases no corpus, a frequência de diferentes classes de palavras (como verbos, substantivos e adjetivos) e estruturas linguísticas complexas (como voz passiva, por exemplo). Além disso, essa ferramenta permite classificar, filtrar e randomizar linhas de concordância, bem como fazer análises estatísticas ao comparar termos de corpora diferentes.

- ***WHELK***

Essa ferramenta fornece informações a respeito de como os termos pesquisados estão distribuídos no corpus. Ademais, pode ser usada para encontrar a frequência relativa ou absoluta dos termos pesquisados no corpus, para filtrar os resultados de acordo com diferentes critérios e para classificar os arquivos de acordo com a frequência relativa e absoluta do termo buscado.

- ***GraphColl***

Permite identificar colocações, as exibe em uma tabela e em formato de gráfico. Pode ser usada também para encontrar as colocações de uma palavra ou frase, coligações (que são co-ocorrências de categorias gramaticais), para visualizar colocações e coligações, identificar colocações compartilhadas de palavras e frases e resumir o discurso de acordo com seu uso.

- ***Words tool***

Por meio dessa ferramenta, é possível analisar profundamente os tipos de frequência, de lemas e partes dos discursos, assim como a comparação de corpora diferentes usando a técnica de palavras-chave.

¹⁷ Download gratuito disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/download.php>

- **Ngram tool**

Essa ferramenta permite análises aprofundadas de n-gramas, que são sequências contínuas n itens de um determinado corpus. A ferramenta também produz n-gramas chave ao comparar dois corpora diferentes usando palavras-chave.

- **Text**

Por fim, essa ferramenta permite um olhar detalhado do contexto em que a palavra ou frase pesquisada se encontram. Além disso, é possível checar os diferentes níveis de anotação do texto e do corpus.

Nesta pesquisa, por meio de duas das ferramentas citadas acima (a *KWIC* e a *Words Tool*), é possível observarmos o número da frequência dos termos pesquisados e o contexto em que se encontram no corpus. Ao utilizarmos a *KWIC*, é possível adicionarmos um asterisco aos termos pesquisados para buscarmos pelas suas variáveis, como por exemplo o plural.

Apresentada a natureza metodológica desta pesquisa, bem como as características do corpus e as ferramentas presentes no *software* a ser utilizado, passamos aos procedimentos metodológicos.

Procedimentos metodológicos

Esta seção abrange os procedimentos metodológicos de análise da pesquisa, subdivididos em quatro passos:

1. delimitação dos termos que podem deflagrar episódios relacionados à cultura ;
2. separação dos diários em que há presença de episódios culturais;
3. seleção das SOTs referentes aos diários separados;
4. transcrição das SOTs (Marcuschi, 2003) e análise das transcrições por meio das ideias propostas por Levy (2007)

Por se tratar de um *corpus* que contém diários escritos em duas línguas diferentes, julgou-se necessário a separação desses dois tipos de dados em dois arquivos distintos, a fim de facilitar a leitura deles por meio do Lanksbox. Dessa forma, anteriormente ao passo 1, fez-se a seguinte divisão:

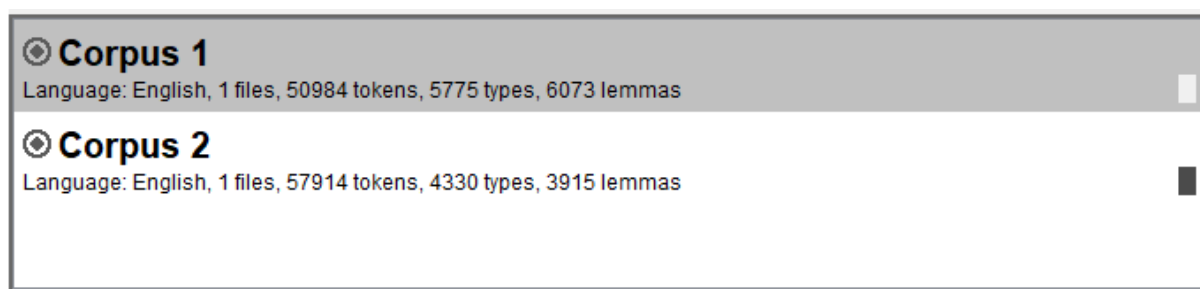


Figura 2. Layout de pesquisa no Lanksbox

A imagem acima ilustra a interface do software ao incluirmos os arquivos, sendo o *corpus* 1 constituído pelos diários em português e o 2 em inglês. Observamos, também, os números de *tokens*, ou seja, de palavras que cada *corpus* possui.

Trataremos, a seguir, do primeiro passo: os critérios que levaram à delimitação e seleção das *keywords* nos *corpus* em português e inglês, respectivamente.

1. Delimitação e seleção dos termos nos diários em língua portuguesa

Telles, Zakir e Funo (2015) trabalharam com temas relacionados à cultura (oito, no total), enquanto que Flowerdew (2000) e Helm (2009), em suas especificidades, investigaram as *keywords* mais frequentes em seus respectivos corpora. Esta pesquisa, por sua vez, busca por termos a partir da delimitação das colocações mais frequentes referentes às palavras “cultura”. É possível falar de cultura sem, necessariamente, usar o termo em si, visto que é um termo “guarda-chuva”, ou seja, ele designa, contém ou descreve uma gama de outras

Index	Status	Position	Collocate	▼ Stat	Freq (coll.)	Freq (corpus)
1	o	R	e	48.0	48	1649
2	o	L	sobre	42.0	42	851
3	o	L	a	41.0	41	1557
4	o	R	de	31.0	31	1499
5	o	L	aspectos	20.0	20	36
6	o	R	que	18.0	18	1936
7	o	L	da	17.0	17	511
8	o	R	do	16.0	16	526
9	o	L	mais	16.0	16	360
10	o	R	uma	12.0	12	367
11	o	M	língua	10.0	10	132
12	o	M	um	10.0	10	477
13	o	R	americana	9.0	9	22
14	o	L	em	9.0	9	831
15	o	R	no	9.0	9	476
16	o	R	o	9.0	9	1275
17	o	R	como	8.0	8	397
18	o	L	conversamos	8.0	8	215
19	o	R	dos	8.0	8	125
20	o	L	as	7.0	7	379
21	o	L	nossas	7.0	7	57
22	o	L	também	7.0	7	250
23	o	R	foi	6.0	6	373
24	o	R	hoje	6.0	6	118
25	o	M	inglês	6.0	6	306
26	o	L	aprendi	5.0	5	41
27	o	R	brasil	5.0	5	150
28	o	R	coisas	5.0	5	77
29	o	L	diferenças	5.0	5	43
30	o	R	me	5.0	5	476
31	o	R	na	5.0	5	374
32	o	L	nossa	5.0	5	88
33	o	L	novas	5.0	5	28
34	o	R	país	5.0	5	31

Figura 4. Colocações relacionadas à “cultura” e suas frequências

Nos diários em português, encontramos as seguintes palavras lexicais que fazem colocação com o termo “cultura”: aspectos, língua, americana, conversamos, também, foi, hoje, inglês, aprendi, Brasil, coisas, diferenças, novas, país.

A partir dessas palavras lexicais, optou-se por escolher somente as colocações formadas pelos substantivos e adjetivos, visto que ambas classes gramaticais caracterizam, dão qualidades, explicam o termo “cultura”. Sendo assim, ficamos com nove palavras no corpus (aspectos, língua, americana, inglês, Brasil, coisas, diferenças, novas, país).

A **Tabela 2** abaixo apresenta a frequência (*freq*) das palavras no corpus (Corpus) bem como a frequência da colocação a qual se refere (*freqcol*), listadas em ordem da colocação mais frequente para a menos frequente.

Corpus	<i>Freq</i>	<i>Freqcol</i>
aspectos	36	19
língua	132	9
americana	22	9
inglês	306	6
brasil	150	5
coisas	77	5
diferenças	43	5
novas	28	5
país	31	5
Total	825	68

Tabela 2. Frequência de palavras e colocações no corpus

Após esse recorte, observamos como cada colocação aparece no corpus. Para isso, utilizamos a ferramenta *Ngrams*, do LancesBox. Como mencionado anteriormente, ela permite analisar os *N-gramas*, que são, na linguística de corpus, sequências de *n*-itens de uma determinada amostra de texto. Tais itens podem ser fonemas, sílabas, letras ou palavras, de acordo com a busca. *N-gramas* compostos por um item são chamados de unigramas, por dois itens são bigramas e três, os trigramas.

Iniciaremos a busca dos trigramas mais frequentes relacionados à palavra cultura.

- “aspectos”

O termo aparece 36 vezes no corpus, dentre as quais somente 19 ocorrências estão relacionadas ao termo “cultura”, como mostra a figura abaixo. Pode-se observar que as ocorrências acima não são todas compostas por trigramas. Para delimitarmos quais são, é preciso buscar na ferramenta *Ngrams* o termo “aspectos” e navegar no corpus, apertando a tecla *ENTER*, a fim de encontrar os trigramas relacionados e selecionar, por meio da leitura dos excertos apresentados, os trigramas. Essa escolha é feita por localização das palavras. A coluna *node* diz respeito ao termo central da colocação (no caso desta pesquisa, a palavra **cultura***). As colunas *left* e *right* dizem respeito ao conteúdo do corpus, ou seja, os excertos

dos diários, dispostos na esquerda e direita, respectivamente. Em azul, encontramos o termo relacionado à colocação, neste caso, “aspectos”. Por se tratar de um trigrama, selecionamos as colocações que apresentam três termos relacionados à cultura*, dispostos tanto na esquerda quanto na direita.

Index	File	Left	Node	Right
2	Corpus_PT.tx	de mostrar ao participante aspectos da nossa	cultura	e curiosidades que julgamos pertinentes. Considero ótimo
16	Corpus_PT.tx	Algumas palavras novas e feriados e aspectos	culturais	dos Estados Unidos e da Colômbia e
19	Corpus_PT.tx	filme Central do Brasil e os aspectos	culturais	que ela observou com mais atenção. Comentamos
25	Corpus_PT.tx	usos da língua, oralidade, escrita e aspectos	culturais.	Hoje iniciamos a interação em inglês, comentando
27	Corpus_PT.tx	e U0F14 conversamos sobre determinados aspectos da	cultura	norte-americana. Pesquisei sobre esses aspectos na Internet,
29	Corpus_PT.tx	escrita em inglês. Conversamos hoje sobre aspectos	culturais	como o comportamento de adolescentes e as
50	Corpus_PT.tx	como o curso que fazemos e aspectos	culturais.	Não conseguimos separar um tempo para cada
51	Corpus_PT.tx	atividades físicas e também sobre alguns aspectos	culturais	que são diferentes nos Estados Unidos, tais
54	Corpus_PT.tx	interação correu bem. Conversamos sobre vários aspectos	culturais	de cada país, uma vez que não
56	Corpus_PT.tx	e ao baseball. -Aprendi muitos aspectos da	cultura	americana. -Como a conversa começou em inglês,
58	Corpus_PT.tx	dia 22 de outubro foram discutidos aspectos	culturais	do Brasil e Estados Unidos tanto durante
59	Corpus_PT.tx	da interação em inglês foram levantados aspectos	culturais	do sul dos EUA, mais precisamente música
61	Corpus_PT.tx	feita em português, trabalhou-se principalmente aspectos da	cultura	brasileira associadas as escolhas gramaticais feitas pelos
63	Corpus_PT.tx	textos, aprendi novas palavras e novos aspectos	culturais	da cultura americana, coisas talvez inimagináveis no
64	Corpus_PT.tx	novas palavras e novos aspectos culturais da	cultura	americana, coisas talvez inimagináveis no modelo mental
79	Corpus_PT.tx	discutir, a maioria deles relacionada a aspectos	culturais	de nossos países. Uma fala de U0F18
80	Corpus_PT.tx	bem e alguns aspectos de ambas as	culturais	puderam ser aprendidos: como funciona o colegial
83	Corpus_PT.tx	foi bem interessante, conversamos sobre vários aspectos	culturais	de ambos os países. Tive a oportunidade
85	Corpus_PT.tx	legalização dos imigrantes. Quanto aos demais aspectos	culturais,	conversamos sobre a tradição do halloween, que

Figura 5. Colocações relacionadas à “aspectos”

A Tabela 3, apresentada abaixo, ilustra, também, a frequência dos trigramas no corpus.

Trigrama	Frequência
aspectos culturais dos	1
aspectos culturais que	2
e aspectos culturais	3
aspectos da cultura	3
sobre aspectos culturais	1
alguns aspectos culturais	1
vários aspectos culturais	2
aspectos culturais do	2
novos aspectos culturais	1
aspectos culturais da	1
demais aspectos culturais	1
Total de colocações:	18

Tabela 3. Trigramas relacionados à “aspectos”

- “língua”

O termo aparece, em colocação com “cultura”, nove vezes no corpus. Entretanto, apenas duas são trigramas. São elas: “língua e cultura” (com duas ocorrências no corpus) e “cultural da língua” (com uma ocorrência).

Index	File	Left	Node	Right
22	Corpus_PT.tx	conversa de maior duração falando-se assuntos	culturais	e sociais da língua, gostei muito!) Nas
23	Corpus_PT.tx	um pouco mais detalhado era a parte	cultural	da língua, ou seja, que ele me
25	Corpus_PT.tx	usos da língua, oralidade, escrita e aspectos	culturais.	Hoje iniciamos a interação em inglês, comentanc
28	Corpus_PT.tx	para poder aprender mais sobre a nossa	cultura	e língua. No restante do tempo conversamos
32	Corpus_PT.tx	creio que o vínculo entre língua e	cultura	é indissociável e, portanto, a discussão entre
36	Corpus_PT.tx	para a Áustria, conhecendo um pouco da	cultura	e da língua alemã. Ele me disse
37	Corpus_PT.tx	acerca de minha língua e de minha	cultura.	Na realidade, eu que introduzia tópicos em
52	Corpus_PT.tx	para esclarecer dúvidas quanto à língua e	cultura	do outro. A correção do UOM24 me
72	Corpus_PT.tx	outra língua.- Hoje conversamos sobre nossas	culturas	e as diferenças da língua portuguesa e

Figura 6. Trigramas relacionados à “língua”

Trigrama	Frequência
língua e cultura	2
cultural da língua	1
Total de colocações	3

Tabela 4. Colocações relacionadas à “língua”

- “americana”

O termo “americana” possui nove ocorrências, dentre as quais quatro são trigramas, como ilustram a **Tabela 3** e a **Figura 6**, respectivamente:

Trigrama	Frequência
a cultura americana	2
sobre cultura americana	2
da cultura americana	2
na cultura americana	1
Total:	7

Tabela 5. Trigramas relacionados à “americana”

Index	File	Left	Node	Right
6	Corpus_PT.tx	para aprender mais um pouco sobre a	cultura	americana e sobre a visão que eles
7	Corpus_PT.tx	a oportunidade de tirar certas dúvidas sobre	cultura	americana e literatura. Hoje foi minha quarta
10	Corpus_PT.tx	de vocabulário. Além disso, aprendo muito sobre	cultura	americana e sobre autores que eu gosto
21	Corpus_PT.tx	ela está a mais tempo inserida na	cultura	norte americana. Quando UOM12 chegou, era tempo
56	Corpus_PT.tx	e ao baseball. -Aprendi muitos aspectos da	cultura	americana. -Como a conversa começou em inglês,
60	Corpus_PT.tx	testado da Georgia e proximidades. Aprofundamento na	cultura	americana também é um dos pontos de
63	Corpus_PT.tx	textos, aprendi novas palavras e novos aspectos	culturais	da cultura americana, coisas talvez inimagináveis no
64	Corpus_PT.tx	novas palavras e novos aspectos culturais da	cultura	americana, coisas talvez inimagináveis no modelo mei
71	Corpus_PT.tx	relembrar varias palavras e conhecer melhor a	cultura	americana, meu inglês foi mais fluído me

Figura 7. Trigramas relacionados à “americana”

- “Brasil”

A palavra “Brasil” aparece cinco vezes em colocação com “cultura” e possui três trigramas.

Trigrama	Frequência
culturais do Brasil	2
cultura no Brasil	1
cultura do Brasil	1
Total:	4

Tabela 6. Trigramas relacionados à “Brasil”

Index	File	Left	Node	Right
5	Corpus_PT.bo	em português, procurei passar algumas informações	culturais	do Brasil. Expliquei, por exemplo, a diferença
19	Corpus_PT.tx	filme Central do Brasil e os aspectos	culturais	que ela observou com mais atenção. Comentamos
53	Corpus_PT.tx	texto e sua correção, falamos sobre a	cultura	no Brasil e coisas estranhas sobre ela.
57	Corpus_PT.tx	interações ajudarei UOF16 a conhecer mais da	cultura	do Brasil e se familiarizar com a
58	Corpus_PT.tx	dia 22 de outubro foram discutidos aspectos	culturais	do Brasil e Estados Unidos tanto durante

Figura 8. Trigramas relacionados à “Brasil”

- “coisas”

O termo “coisas” possui cinco ocorrências, mas apenas um trigrama: “coisas sobre cultura”, com uma ocorrência no corpus.

Index	File	Left	Node	Right
14	Corpus_PT.tx	errado e me contava muitas coisas sobre	cultura	que eu nem fazia ideia de como
53	Corpus_PT.tx	texto e sua correção, falamos sobre a	cultura	no Brasil e coisas estranhas sobre ela.
63	Corpus_PT.tx	textos, aprendi novas palavras e novos aspectos	culturais	da cultura americana, coisas talvez inimagináveis no
64	Corpus_PT.tx	novas palavras e novos aspectos culturais da	cultura	americana, coisas talvez inimagináveis no modelo mental
77	Corpus_PT.tx	aprendeu nessa sessão? Aprendi mais sobre a	cultura,	sobre as coisas que ela gosta, e

Figura 9. Trigramas relacionados à “coisas”

- “diferenças”

O termo “diferenças” aparece cinco vezes em colocação com “cultura”, dentre as quais quatro são trigramas.

Trigrama	Frequência
as diferenças culturais	1
nossas diferenças culturais	1
discutidas diferenças culturais	1
muitas diferenças culturais	1
Total:	4

Tabela 7. Trigramas relacionados à “diferenças”

Index	File	Left	Node	Right
17	Corpus_PT.tx	com isso também pude notar as diferenças	culturais	entre nós e relembrar o vocabulário sobre
18	Corpus_PT.tx	dentro e fora do câmpus; -Nossas diferenças	culturais;	-Nossas experiências com o inglês e com
45	Corpus_PT.tx	ação (em português) foram discutidas diferenças	culturais,	como feriados, páscoa, comidas, etc. Já na
70	Corpus_PT.tx	parceiros aprendemos sobre muitas diferenças	culturais	e muitas palavras novas, como também a
72	Corpus_PT.tx	a outra língua.- Hoje conversamos sobre nossas	culturas	e as diferenças da língua portuguesa e

Figura 10. Trigramas relacionados à “diferenças”

- “novas”

O termo “novas” possui cinco ocorrências, mas apenas um trigrama: “de novas culturas”, com uma ocorrência no corpus.

Index	File	Left	Node	Right
16	Corpus_PT.tx	Algumas palavras novas e feriados e aspectos	culturais	dos Estados Unidos e da Colômbia e
24	Corpus_PT.tx	eu estava disposto a conhecer uma nova	cultura,	novas pessoas e ter uma nova visão
26	Corpus_PT.bde	, principalmente, ganhamos conhecimentos de novas	culturas,	ampliando nossas visões de mundo. E muito
63	Corpus_PT.tx	textos, aprendi novas palavras e novos aspectos	culturais	da cultura americana, coisas talvez inimagináveis no
70	Corpus_PT.tx	e meu parceiros aprendemos sobre muitas diferenças	culturais	e muitas palavras novas, como também a

Figura 11. Trigramas relacionados à “novas”

Os termos “também”, “hoje”, “inglês”, “aprendi” e “país” não apresentam trigrama com o termo “cultura*”.

A delimitação dos trigramas descrita resultou no agrupamento de 38 ocorrências que contêm relação com o termo “cultura” em todo o corpus de diários escritos em língua portuguesa. A seguir, descreveremos o passo seguinte, ou seja, a seleção das SOTs referentes às ocorrências nos diários.

2. Seleção das SOTs referentes aos diários

Assim como Telles, Zakir e Funo (2015) descrevem episódios culturais como quaisquer momentos da SOT em que há discussões acerca de tópicos culturais, aqui chamaremos de ocorrências culturais aquelas em que é possível, por meio da leitura dos excertos dos diários selecionados, indicar que houve discussão sobre algum tópico cultural.

Apesar de termos encontrado 38 ocorrências ao todo, não significa dizer que encontramos 38 SOTs diferentes. Esse número é menor, visto que o *LancsBox* dispõe todos os diários em sequência e não indica se há repetição dos termos nos diários, ou seja, é possível que em um excerto de um mesmo diário encontremos duas vezes o mesmo trigrama citado. Logo, a SOT referente a esse trecho será a mesma, apesar das duas ocorrências encontradas. Além disso, também encontramos nos diários ocorrências gerais e não culturais, ou seja, momentos em que o interagente apenas menciona o termo cultura em seu diário e não indica que houve, na interação correspondente a ele, discussão acerca de tópicos culturais. As tabelas abaixo ilustram, usando os ITs (Identificação Teletandem) descritos por Lopes (2019), os diários selecionados, separados pelos trigrama escolhidos a partir dos critérios acima descritos, e suas respectivas SOTs, bem como o excerto em que o trigrama aparece. Destaco, em vermelho, as amostras que não foram utilizadas para análise por descreverem ocorrências gerais, e não culturais, do trigrama.

“Aspectos”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I9F12	2012_I9F12_UGA2i_SOTin5	2012_I9F12_UGA2i_D6	“Algumas palavras novas e feriados e aspectos culturais dos Estados Unidos e da Colômbia e ela, do Brasil.”
I9F3	2012_I9F3_UGA2i_SOTin1	2012_I9F3_UGA2i_D2	“Falamos sobre o tema da redação, o filme Central do Brasil e os aspectos culturais que ela observou com mais atenção.”
I8F14	2013_I8F14_UGA1i_SOTin3	2013_I8F14_UGA1i_D4	“Falamos sobre atividades físicas e também sobre alguns aspectos culturais que são diferentes nos Estados Unidos, tais como o hábito de dar gorjetas aos garçons, que não existe aqui no Brasil (...)”
I8F6	2012_I8F6_UGA3i_SOTi	2012_I8F6_UGA3i_D1	“Espero que ao longo das interações, aprendamos muito uma com a outra no que diz respeito aos usos da língua, oralidade, escrita e aspectos culturais. ”
I8F14	2013_I8F14_UGA1i_SOTi	2013_I8F14_UGA1i_D1	“Na primeira interação, eu e meu parceiro de teletandem, U0M24, conversamos um pouco sobre coisas pessoais como o curso que fazemos e aspectos culturais. ”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I8F4	2012_I8F4_UGA1i_SOTin2	2012_I8F4_UGA1i_D3	“Na interação de hoje, eu e U0F14 conversamos sobre determinados aspectos da cultura norte-americana. Pesquisei sobre esses aspectos na Internet, e perguntei à ela se eles eram verdadeiros.”
I8F18	2014_I8F18_UGA4si_SOTi	2014_I8F18_UGA4si_D1	“Aprendi muitos aspectos da cultura americana.”
I8M11	2014_I8M11_UGA3i_SOTin3	2014_I8M11_UGA3i_D4	“Durante a primeira fase da conversação, que foi feita em português, trabalhou-se principalmente aspectos da cultura brasileira associadas as escolhas gramaticais feitas pelos falantes da língua portuguesa no Brasil”
I8F12	2013_I8F12_UGA3si_SOTin3	2013_I8F12_UGA3si_D4	“Conversamos hoje sobre aspectos culturais como o comportamento de adolescentes e as diferenças entre meninas e meninos no que diz respeito à maturidade.”
I8F7	2013_I8F7_UGA1i_SOTin4	2013_I8F7_UGA1i_D5	“Conversamos sobre vários aspectos culturais de cada país, uma vez que não tínhamos mais nenhum assunto pessoal para tratar. Comparamos as temperaturas de cada lugar nas estações do verão e inverno.”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I8F1	2015_I8F1_UGA3i_SOTf	2015_I8F1_UGA3i_D7	“Nossa ultima interação foi bem interessante, conversamos sobre vários aspectos culturais de ambos os países.”
I8M11	2014_I8M11_UGA3i_SOTin1	2014_I8M11_UGA3i_D2	“Na interação do dia 22 de outubro foram discutidos aspectos culturais do Brasil e Estados Unidos tanto durante a conversação em português quanto na conversação em inglês.”
I8M11	2014_I8M11_UGA3i_SOTin2	2014_I8M11_UGA3i_D3	“Nos minutos restantes da interação em inglês foram levantados aspectos culturais do sul dos EUA, mais precisamente música do estado da Georgia e proximidades.”
I8M11	2014_I8M11_UGA3i_SOTin4	2014_I8M11_UGA3i_D5	“Além dos textos, aprendi novas palavras e novos aspectos culturais da cultura americana (...)”

Tabela 8. Excertos dos diários relacionados à palavra “aspectos”

“Língua”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I9M7	2013_I9M7_UGA2i_SOTin3	2013_I9M7_UGA2i_D4	“Podemos, ainda, discutir sobre algumas questões culturais e sobre seus planos de viajar a praias brasileiras, por exemplo. Acho que isso foi interessante, pois creio que o vínculo entre língua e cultura é indissociável”
I8F14	2013_I8F14_UGA1i_SOTf	2013_I8F14_UGA1i_D7	“No geral, eu acho que as interações foram úteis para esclarecer dúvidas quanto à língua e cultura do outro.”
I9F2	2012_I9F2_UGA2i_SOTin4	2012_I9F2_UGA2i_D5	“Um aspecto que gostaria que fosse um pouco mais detalhado era a parte cultural da língua ”

Tabela 9. Excertos dos diários relacionados à palavra “língua”

“Americana”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I9F15	2012_I9F15_UGA2i_SOTin2	2012_I9F15_UGA2i_D3	“Além dessas questões aproveitei a conversa para aprender mais um pouco sobre a cultura americana e sobre a visão que eles possuem sobre o Brasil.”
I10F4	2015_I10F4_UGA2si_SOTin2	2015_I10F4_UGA2si_D3	“Com a interação de hoje pude relembrar varias palavras e conhecer melhor a cultura americana ”

Tabela 10. Excertos dos diários relacionados à palavra “americana”

“Brasil”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I9M1	2012_I9M1_UGA2i_SOTi	2012_I9M1_UGA2i_D1	“Na segunda parte da interação, em português, procurei passar algumas informações culturais do Brasil . Expliquei, por exemplo, a diferença entre paulista e paulistano, o que pareceu ser, pela reação do parceiro”
I8F13	2013_I8F13_UGA1i_SOTin5	2013_I8F13_UGA1i_D6	“Nesta sexta interação (que na verdade foi a quinta, porque não pude vir na semana passada), falamos bem pouco sobre o texto e sua correção, falamos sobre a cultura no Brasil e coisas estranhas sobre ela”
I8M11	2014_I8M11_UGA3i_SOTi	2014_I8M11_UGA3i_D1	“Diante desta situação, dada a disponibilidade da minha parceira, tentarei condensar pequenas dúvidas para saná-las de maneira rápida em outras ocasiões, da mesma forma que ajudarei fora das interações ajudarei U0F16 a conhecer mais da cultura do Brasil e se familiarizar com a gramática da língua portuguesa do Brasil.”

Tabela 11. Excertos dos diários relacionados à palavra “Brasil”

“Coisas”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I9F15	2012_I9F15_UGA2i_SOTf	2012_I9F15_UGA2i_D8	“Tive sorte de poder conversar com uma menina tão bacana e que sabia respeitar minhas dúvidas e tentava ao máximo me explicar o que eu falava de errado e me contava muitas coisas sobre cultura ”

Tabela 12. Excertos dos diários relacionados à palavra “coisas”

“Diferenças”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I9F9	2012_I9F9_UGA2i_SOTin2	2012_I9F9_UGA2i_D3	“Conversamos também sobre comidas, e com isso também pude notar as diferenças culturais entre nós e relembrar o vocabulário sobre esse tópico.”
I9F8	2012_I9F8_UGA2i_SOTi	2012_I9F8_UGA2i_D1	“Em nossa interação, eu e meu parceiro U0M34, conversamos sobre (...) nossas diferenças culturais (...)”
I8M3	2013_I8M3_UGA1i_SOTin3	2013_I8M3_UGA1i_D4	“Na primeira parte da interação (em português) foram discutidas diferenças culturais , como feriados, páscoa, comidas, etc.”
I10F4	2015_I10F4_UGA2si_SOTin2	2015_I10F4_UGA2si_D3	“Eu e meu parceiros aprendemos sobre muitas diferenças culturais e muitas palavras novas, como também a pronúncia de algumas delas.”

Tabela 13. Excertos dos diários relacionados à palavra “diferenças”

“Novas”

Interagente	SOT	Diário	Excerto
I8F6	2012_I8F6_UGA3i_SOTf	2012_I8F6_UGA3i_D7	“Pude perceber o quão proveitosa é a experiência do Teletandem. Além de desenvolver a escrita e a oralidade, principalmente, ganhamos conhecimentos de novas culturas ”

Tabela 14. Excertos dos diários relacionados à palavra “novas”

Os dados apresentados acima compilam um total de 22 SOTs que contêm episódios relacionados à cultura, separadas por data. Encontramos sete SOTs nos anos de 2012 e 2013, cinco em 2014 e três em 2015, de acordo com os critérios escolhidos.

Ano	Nº de SOTs
2012	7
2013	7
2014	5
2015	3
Total:	22

Tabela 15. Compilado de SOTs que apresentam episódios relacionados à cultura

Inicialmente, foram selecionadas três SOTs de cada ano para a análise, visto que é o número máximo de ocorrências que encontramos no ano de 2015, seguindo a disposição da tabela acima. Das 12 SOTs restantes, excluimos as de alunos repetidos. Ao todo, temos 10 SOTs selecionadas para análise. Entretanto, constatamos que três SOTs não possuem gravações armazenadas no MulTec, e duas apresentam interferência sonora e/ou gravações incompletas, impossibilitando suas análises.

A interação referente ao interagente brasileiro I8F12 não condiz com o que fora mencionado no diário. As interagentes discutem sobre assuntos culturais diversos, porém não foi possível observar a discussão sobre o comportamento dos adolescentes e as diferenças entre meninas e meninos

A interação referente ao interagente brasileiro I8M11 apresenta interferência sonora, o que torna o áudio incompreensível em boa parte da sessão. Além disso, a gravação é interrompida, o que também impede a compreensão do que é discutido entre os interagentes.

Dessa maneira, analisamos três interações no total. As identificações das SOTs escolhidas estão dispostas na tabela abaixo, na ordem em que aparecem na tabela acima. As destacadas em vermelho representam aquelas cujas gravações não constam no corpus ou têm interferência sonora/gravação incompleta. As destacadas em negrito representam as analisadas.

Interagente	Ano	Identificação das SOTs	Identificação dos diários
I9F12	2012	2012_I9F12_UGA2i_SOTin5	2012_I9F12_UGA2i_D6
I9F3	2012	2012_I9F3_UGA2i_SOTin1	2012_I9F3_UGA2i_D2
I8F4	2012	2012_I8F4_UGA1i_SOTin2	2012_I8F4_UGA1i_D3
I8F14	2013	2013_I8F14_UGA1i_SOTin3	2013_I8F14_UGA1i_D4
I8F12	2013	2013_I8F12_UGA3si_SOTin3	2013_I8F12_UGA3si_D4
I8F7	2013	2013_I8F7_UGA1i_SOTin4	2013_I8F7_UGA1i_D5
I8F18	2014	2014_I8F18_UGA4si_SOTi	2014_I8F18_UGA4si_D1
I8M11	2014	2014_I8M11_UGA3i_SOTin1	2014_I8M11_UGA3i_D2
I8F1	2015	2015_I8F1_UGA3i_SOTf	2015_I8F1_UGA3i_D7
I10F4	2015	2015_I10F4_UGA2si_SOTin2	2015_I10F4_UGA2si_D3

Tabela 16. Identificação das SOTs analisadas

Apontados a natureza desta pesquisa, o contexto em que se insere, bem como os dados utilizados e os critérios de seleção dos diários e das SOTs, passamos para o próximo capítulo: a análise dos dados.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresenta as análises e discussões dos dados, tendo como objetivo geral apresentar quais dimensões de cultura estão presentes nas SOTs e suas relações com o conceito de cultura escolhido, bem como com as discussões feitas na fundamentação teórica acerca de cultura.

Este capítulo se encontra dividido em duas partes: a primeira traz análises e discussões dos dados elencados por meio dos diários reflexivos escritos em língua portuguesa, enquanto que a segunda utiliza os dados advindos dos diários escritos em língua inglesa. Para o processo de transcrição, nos baseamos em Marcuschi (2003) (ver anexo) para selecionarmos normas de transcrição que se adequam ao contexto do TTD.

Para o processo de análise dos dados, primeiramente discorreremos brevemente acerca do contexto da SOT em questão, dispondo do trecho do diário em que encontramos o trigrama pertinente (em destaque). Feito isso, apresentamos a transcrição do momento da SOT descrito no trecho do diário em que há indícios de discussões acerca de cultura, ou seja, os episódios relacionados à cultura. Em seguida, conduzimos a análise de modo a identificar a presença (ou ausência) das dimensões de cultura (Levy, 2007) e como aparecem nos episódios.

2012_I9F12_UGA2i_SOTin5

Em sua quinta interação com sua parceira estrangeira, a participante brasileira comenta em seu diário que aprendeu sobre feriados e aspectos culturais dos Estados Unidos e da Colômbia, país de origem de sua parceira. O excerto do diário com a informação apontada se encontra descrito abaixo:

O que você e/ou o seu parceiro aprendeu nessa sessão? Algumas palavras novas e feriados e **aspectos culturais** dos Estados Unidos e da Colômbia e ela, do Brasil. (2012_I9F12_UGA2i_D6)

Como o relato nos parece generalizado, visto que a colocação não nos traz informações específicas sobre quais aspectos culturais são esses, fez-se necessário observar a SOT como um todo, a fim de encontrarmos discussões acerca de tópicos culturais.

Dessa maneira, na SOT em questão referente ao momento mencionado no diário, vemos as interagentes iniciando a conversa em inglês, a pedido da professora mediadora da turma estrangeira. De início, comentam a respeito de uma apresentação feita pela participante hispano-americana sobre sua parceira de TTD. Em seguida, discutem acerca da produção textual feita pela interagente americana.

Após as correções linguísticas serem feitas, a participante americana indaga a parceira brasileira acerca das atividades feitas por ela durante as férias de verão. Confusa, a brasileira

menção que o verão, para nós, se inicia em dezembro e termina em março, diferente do verão norte-americano (que se inicia em junho e termina em agosto). Nesse momento, há a presença de um episódio relacionado à cultura e a presença das dimensões de Levy (2007).

A discussão sobre o início do verão no Brasil traz consigo a dimensão de cultura como elemento no momento em que a interagente brasileira comenta que no Brasil é sempre muito calor o tempo todo, dando voz à presença de uma orientação cultural herdada, adquirida pela vivência em um sistema de crenças e valores, muitas vezes de maneira imperceptível pelo falante daquela língua. Tal momento pode ser observado pela parte em negrito, transcrita abaixo:

101 E: What are you doing for the summer? Do you have summer? How's school there?
 102 B: Summer?
 103 E: Yeah... like... like summer break
 104 B: Oh yes but summer here is in... dec... eh from december to... february
 105 E: Oh... and then... but do you have like any kinda break right now like soon coming up
 106 B: In july... it's like winter... **but in Brazil we don't have winter (ri) it's very hot every time 107 every month every day (ri)**

2012_I9F12_UGA2i_SOTin5

Como afirma Levy (2007, p. 105), ao pensarmos em cultura como elemento, observamos uma qualidade importante do conceito: a de que não o percebemos, ou que estamos quase sempre inconscientes com relação a ele. Cultura é, portanto, invisível, sendo que a partir do momento em que nos dispomos a observá-la propriamente dita, não conseguimos refletir sobre ela de forma completa. Essa qualidade é percebida no discurso da brasileira quando comenta sobre o calor em seu país, sem perceber, de certa maneira, as inclinações culturais impostas sobre ela e por ela na discussão com sua parceira.

No momento seguinte, ainda sobre o clima nos países, percebemos a dimensão de cultura como relativa. A participante hispano-americana busca compreender a cultura de sua parceira por meio de uma comparação com a sua própria, ao afirmar que o mesmo acontece na Colômbia, seu país de origem.

108 E: **It's the same in Colombia... it's exactly the same... they have like winter break... but we don't call it winter break we just like...** it's because it rains more than it usually does so that's
 109 the only thing but... it's kinda funny because people don't wanna go
 110 B: Yes (ri) In july we have like vacation and... just a month cuz in IN summer december and
 111 january we have hum vacations because eh... of the christmas and new year
 112 E: YEAH

2012_I9F12_UGA2i_SOTin5

. É comum percebermos, nessa dimensão, uma certa generalização. Entretanto, segundo Levy (2007), essa generalização não deve ser vista enquanto uma abordagem contrastante das ideias, mas sim de que deve-se observar os indivíduos enquanto seres únicos,

singulares. Em um contexto pedagógico, Guest (2002, *apud* Levy, 2007, p. 108) recomenda uma mudança de olhares: do aluno enquanto observador, para o aluno enquanto participante ativo do seu processo de aprendizagem. Além disso, Guest (2002) também vai de encontro ao proposto por Kramsch (2013) de que o conceito de cultura não deve ser visto como sendo algo estático e distante, mas sim dinâmico e diretamente engajado. Em projetos telecolaborativos, segundo Levy (2007), essa perspectiva se mostra frequente visto que possibilitam interações síncronas com falantes de outras línguas e praticantes de outras culturas.

Em um momento próximo, as interagentes continuam a discussão e encontram um ponto em comum: ambas não gostam do calor. A brasileira menciona que o mês mais quente em seu país é janeiro, ao passo que sua parceira comenta não gostar do calor.

114 B: And it's the... the hottest month in the year it's... january so we WE go to the pool to the...
 115 E: **I don't like the heat I don't like when it's hot it's annoying** (brasileira acena e sorri)
 116 B: **I... I don't have an option actually** (ri)
 117 E: **YEAH**
 118 B: **In Brazil we have to like and or to like cuz it's always** (ri)

2012_I9F12_UGA2i_SOTin5

Nesse momento, ambas balançam as cabeças em sinal de concordância e riem. O fato de estarem em sua quinta interação favorece para uma relação amigável entre elas e possibilita que encontrem pontos em comum entre suas personalidades e gostos. Isso faz com que a dimensão de cultura como filiada a um grupo seja observada. Segundo Levy (2007), a identificação mencionada acima pode ocorrer de maneiras distintas (desde localização geográfica, visão política e costumes à religião, roupas e comidas, por exemplo).

Para Telles, Zakir e Funo (2015), essa perspectiva se mostra frequente no TTD nos momentos em que os interagentes buscam por um sentimento de pertencimento, de identificação com seus parceiros, o que, eventualmente, os tranquiliza e suaviza a interação.

Por fim, também identificamos no trecho apresentado acima a dimensão de cultura como individual (variável ou múltipla) na fala final da participante brasileira.

118 B: **In Brazil we have to like and or to like cuz it's always** (ri)

2012_I9F12_UGA2i_SOTin5

Quando insinua que, no Brasil, temos que gostar do calor pois não temos outra opção, a interagente sugere uma interpretação singular (e generalizada) de sua própria cultura, que possivelmente não é compartilhada com o restante dos brasileiros. Essa dimensão vai ao encontro da ideia de transculturalidade de Welsch (1999) no sentido de que cultura é heterogênea e não estática, única, como acreditava-se. A compreensão de cultura tanto em níveis micro quanto macro (ou seja, individuais e relacionados a grandes grupos de

indivíduos) deve levar em consideração o processo de transculturalidade, ou seja, que compreende cultura enquanto soma de formações de identidades individuais e de comunidades.

Ao levarmos em consideração a formação transcultural do indivíduo, não podemos descartar o fato de que somos culturalmente híbridos. O processo de hibridização do indivíduo, segundo Welsch (1999), é responsável pela nossa formação identitária. A dimensão de cultura como individual (variável e múltipla) está relacionada com esse processo, no sentido de que o indivíduo se conecta com outros, que por sua vez trazem uma bagagem cultural diferente, transformando todos os indivíduos inseridos no contexto.

Em outro momento da conversa, as participantes conversam sobre os feriados que existem em cada país. Em português, a participante hispano-americana pergunta à brasileira qual feriado acontecerá na semana seguinte. A brasileira responde que é o dia do trabalho e afirma que, no Brasil, há muitos feriados e que isso é desnecessário, segundo ela.

119 E: **É... por que feriado na próxima semana?**

120 B: **Por que... eh... dia primeiro... dia 1 de maio é dia do trabalho**

121 E: Oh

122 B: **Então... dia do trabalho as pessoas não trabalham**

123 E: (ri)

124 B: Brasil tem muitos feriados é meio.... **Tem MUITO feriado as vezes é uma coisa desnecessária**

2012_I9F12_UGA2i_SOTin5

No momento em que faz essa generalização, percebem-se duas dimensões de cultura presentes na fala da brasileira: como elemento, visto que ela parece inserir na discussão elementos da sua cultura que são pré-definidos, ao dizer que há muitos feriados no país; e como individual (variável e múltipla) no sentido de que a interpretação de sua cultura é única e não necessariamente condiz com a das demais pessoas de sua comunidade, ao afirmar que muitos feriados são desnecessários.

Observa-se, novamente, a dimensão de cultura como filiada a um grupo no momento em que a participante hispano-americana confirma que, na Colômbia, também há muitos feriados, fato que parece aproximar as duas culturas.

Em outro momento da interação, ainda conversando sobre “feriados”, as interagentes discutem sobre o dia de ação de graças e o natal e comparam as celebrações em suas respectivas culturas. Quando a parceira brasileira compara as duas culturas, dizendo que o equivalente ao *Thanksgiving* no Brasil é o Natal (visto que em ambos há fartura de comida), observamos novamente a presença da dimensão de cultura como relativa. A presença dessa

dimensão é constante nas interações do TTD conforme apontam Telles, Zakir e Funo (2015), visto que os interagentes parecem compreender melhor a cultura do outro ao compará-la com a sua própria.

125 E: Na... hum... na colômbia é a mesma coisa
 126 B: Estados não tem tanto feriado né?
 127 E: Estados Unidos.... hum... (tosse) na primavera
 128 B: Thanksgiving
 129 E: Na primavera este semestre somente tem um feriado que é por Martin Luther King
 130 E: O dia de ação de graças... hum... jogo de futebol americano muito importante então todo mundo eh... comendo e jogo de futebol americano
 131 B: Ah sim
 132 E: Mas eu não gosto de futebol americano... (incompreensível)
133 B: Aqui no Brasil o dia que nós comemos... a data que nós comemos muito é o Natal o CHRISTMAS
134 E: uhum
135 B: Aí nós comemos peru frango... eh... essas aves... eh... que nem dia de ação de graças eu penso que seja... tem muita comida

2012_I9F12_UGA2i_SOTin5

2012_I9F15_UGA2i_SOTin2

A SOT em questão conta com a participação de duas interagentes femininas em sua terceira interação. A interagente brasileira comenta em seu diário que nesse dia aprendeu diversos tópicos a respeito da cultura americana, principalmente sobre a visão que os americanos têm sobre o Brasil.

“Além dessas questões aproveitei a conversa para aprender mais um pouco sobre **a cultura americana** e sobre a visão que eles possuem sobre o Brasil.”

No início da interação, as participantes, em inglês, a respeito da correção da produção escrita da brasileira, feita pela americana. Após discutirem acerca de questões linguísticas, a interagente americana comenta sobre sua viagem ao Brasil em breve, fazendo com que a brasileira prossiga dizendo como é o Brasil aos seus olhos. Ela afirma que é como Bogotá (país já visitado pela americana), mas que será uma viagem mais interessante.

101 E: I'm really excited though because hum I feel like I really enjoy learning about... Brazil and hum meeting people that are from there here in my department so I'm just really excited to see like where they're from and see it in person
 102 B: YEAH oh you're gonna enjoy here
 103 E: YEAH
104 B: I think it's a little bit like... hum... You been to Bogota RIGHT
105 E: Uhum
106 B: I think its... like the same but I think you will be more EXCITED more HAPPY (ambas riem)

2012_I9F15_UGA2i_SOTin2

Nesse trecho, observamos a presença da dimensão de cultura como relativa. Apesar de

não comparar a sua cultura com a da interagente americana, a brasileira a compara com uma terceira ideia (a de que Bogotá é um lugar parecido com o Brasil) a fim de fazer com que a americana imagine o que a espera em sua viagem ao Brasil.

A partir dessa discussão inicial, ambas trazem para a interação tópicos culturais que tendem à comparação entre as duas culturas, ou seja, a dimensão de cultura como relativa predomina. Em um desses momentos, a brasileira traz à tona uma discussão sobre programas de TV americanos e questiona a parceira se em seu país as pessoas têm o costume de tingir o cabelo. Tal discussão, mostra a presença de três dimensões de cultura.

Primeiramente, a americana comenta (104-106) que muitas mulheres mais velhas fazem isso e faz uma analogia entre os estados americanos para que a brasileira compreenda. Nesse momento, observa-se a dimensão de cultura enquanto individual (variável e múltipla) na analogia feita pela americana, mostrando que a mesma cultura pode ter interpretações diferentes em contextos distintos.

No trecho seguinte (107-109), observa-se a dimensão de cultura enquanto relativa na fala da brasileira, ao fazer generalizações acerca de sua própria cultura, a fim de aproximá-la com a cultura de sua parceira.

Por fim, no trecho seguinte (110-115), observa-se a presença de cultura enquanto filiada a um grupo, no sentido de que ambas encontram um ponto em comum (não gostam de tingir os cabelos) o que parece favorecer uma aproximação entre elas.

101 B: (incompreensível) something really interesting about... hum... I was watching some american... like... TV shows like what not to wear

102 E: Uhum... did you like it?

103 B: YEAH (ri) but I have a question like... in ameri... in united states do you have the costum... no not the costum the habit of dying your hair?

104 E: Uhum... I DON'T dye my hair but hum... I would say a lot of older women do... I'm trying to think of... I look around the room and don't see many girls with dyed hair BUT... oh OK I know how to explain it... a lot of times people connect the West Coast do you know like the states of California and Arizona...

105 B: Yeah

106 E: I would say people always there dye their hair they always like to have blonde hair and look very beachy and hum I would say that in the north east states like New York and Vermont people are very dark and they usually dye their hair dark DARK and hum other than that I don't... I sometimes... (incompreensível) YEAH I guess maybe like 40% of women dye their hair

107 B: Oh like here in Brazil there's a fever of dying hair blonde

108 E: Oh really... oh BLONDE

109 B: I'm looking around here every girl (ri) is blonde I'm the ONLY one with brown hair (ri) Minha professora falou que agora a gente tem que falar em português

110 E: Oh ok. Então você não quer... hum... pintar... como se diz to dye...

111 B: É pintar

112 E: Pintar o seu cabelo

113 B: Não (ri)

114 E: Eu também não (ri) por que depois você tem que pintar o cabelo quase... quase... três... a cada três semanas (ambas riem) é caro e não faz sentido

115 B: Estraga o cabelo

2012_I9F15_UGA2i_SOTin2

2013_I8F14_UGA1i_SOTin3

Nesta sessão, a interagente brasileira conversa com uma professora brasileira responsável pelo laboratório de TTD estrangeiro, visto que a parceira original à qual havia sido atribuída inicialmente, faltou. Essa é uma prática comum no TTD quando o aluno não comparece. Cabe ressaltar que a professora em questão é falante de português como língua materna e demonstra fluência na língua inglesa. De qualquer modo, as duas participantes conversaram sobre diversos tópicos divergentes entre as culturas, como apontado no diário.

“Falamos sobre atividades físicas e também sobre alguns **aspectos culturais** **que** são diferentes nos Estados Unidos, tais como o hábito de dar gorjetas aos garçons, que não existe aqui no Brasil (...)”

Em um dos momentos, a interagente americana pergunta à brasileira se os alunos da universidade trabalham e estudam ao mesmo tempo. Como resposta, a brasileira diz que alguns alunos do curso de tradução trabalham em escolas de idiomas ministrando aulas, mas também ocupam cargos em shoppings e livrarias, por exemplo. A partir de então, a americana afirma que há uma grande diferença entre os Estados Unidos e o Brasil: o fato de que lá os estudantes trabalham e estudam ao mesmo tempo, ao passo que aqui essa prática não é comum. Nesse momento, percebe-se a presença da dimensão de cultura como contestada no sentido de que a americana contesta uma informação trazida pela sua parceira, sem causar estranhamento, porém mostrando a relação entre as línguas. Essa relação corrobora a ideia proposta por Levy (2007) de que as visões de cultura como contestada são recorrentes, visto que a natureza mutável e construtível do conceito nos leva a compreendê-la, segundo o autor, como não sendo somente “ecoada e transmissível, mas contestada e desafiada” (2007, p. 110).

101 E: And this is the big difference I see here in the States and Brazil cuz here... it's very
102 common for part-time students to work in restaurants like a waiter or a waitress and...
103 it's very common to work in supermarkets you know... when you... you... the
104 checkout where you pay or to pack the things AND in Brazil it's not common RIGHT

2013_I8F14_UGA1i_SOTin3

Ao continuar a discussão sobre emprego e estudo, a professora exemplifica o que está sendo discutido ao mencionar sobre a profissão de garçom. Em sua fala, a professora comenta que os cargos são diferentes nas duas culturas: aqui paga-se um salário e pouco se fala em gorjetas, enquanto que nos EUA “*tipping*” é uma prática comum. A brasileira concorda e traz

consigo a vivência em sua pequena cidade natal, onde a prática parece ser comum entre pessoas ricas. Esse momento exemplifica a presença da dimensão de cultura como relativa, devido a comparação entre as realidades, mas também percebe-se a presença da dimensão de cultura como filiada a um grupo, no sentido de que ambas encontram pontos em comum e partilham da mesma opinião. Como dito anteriormente na descrição desta dimensão, as questões pragmáticas da língua são pouco perceptíveis em um ambiente *online*, porém são importantes para a compreensão não somente da língua, como também da cultura. Nesse caso, a noção de pertencimento, de compartilhamento de ideias e ideais, de filiação a uma comunidade discursiva, “suavizam” e auxiliam o processo de aquisição de uma cultura estrangeira.

105 E: And hum... and also.. THE WAY it works is pretty different like in Brazil if you're
 106 a waiter that's a JOB like I mean you have a... you have... your wage you have your
 107 salary and all that RIGHT in HERE the... the payment for a waiter are very very little
 108 (incompreensível) they make money on tips (incompreensível) and IN BRAZIL we
 109 don't usually tip RIGHT
 110 B: It's not common here just rich people give tips (incompreensível) some waiters
 111 (incompreensível)
 112 E: (ri) it's funny and HERE it's... about 15% or sometimes 20% if the service is really
 113 GOOD you give like 20% and hum... if it's what you expect it it's 15% BUT that's
 114 how waiters and waitresses make money because the salary they make is very little and
 115 many there are many brazilians who come to the states and they DON'T like to TIP
 116 because you know it's not a (incompreensível) I don't have to tip but here it's different
 117 because the waiters are not making money IF you don't tip (incompreensível)
 118 B: here I don't know people don't have a relationship with the wai... the waiter I
 119 DON'T KNOW if it's GOOD the work is GOOD it's ok it's expected but if it's NOT
 120 GOOD they are always complaining and it's ridiculous

2013_I8F14_UGA1i_SOTin3

Neste capítulo, tivemos como objetivo apresentar as análises das SOTs selecionadas de modo a apresentar as dimensões de cultura presentes e discorrer, com base nos conceitos apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa, como elas aparecem. O capítulo seguinte trata das considerações finais, respostas às perguntas de pesquisa, limitações encontradas e encaminhamentos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta parte da pesquisa dedica-se, respectivamente, a apresentar as respostas às perguntas de pesquisa e, também, discorrer acerca das considerações finais. Além disso, também encontram-se nesta seção as limitações do estudo, bem como os encaminhamentos futuros.

Respostas às perguntas de pesquisa

Antes de respondermos às perguntas, cabe lembrar os objetivos desta pesquisa, que são: (i) verificar em nosso corpus as SOTs nas quais é possível apontarmos episódios relacionados a cultura, como proposto por Telles, Zakir e Funo (2015) e, (ii) analisá-las a fim de identificarmos a presença ou ausência das dimensões de cultura em ambientes telecolaborativos, propostas por Levy (2007). Tais objetivos orientaram a elaboração de duas perguntas de pesquisa, retomadas abaixo:

1. Quais SOTs podem apresentar episódios relacionados à cultura?
2. Quais dimensões de cultura (Levy, 2007) aparecem ou não nos episódios identificados?

No que diz respeito à primeira pergunta, trataremos das diferenças entre os dados analisados. Telles, Zakir e Funo (2015) analisaram, em seu trabalho, excertos temáticos advindos de uma SOT de um par de interagentes. Esta pesquisa, por outro lado, observou a presença de episódios culturais relacionados às colocações referentes à palavra cultura, presentes em diários reflexivos no MulTec, um corpus maior. O proposto pelos autores, porém, influenciou a metodologia desta pesquisa, que ao invés de buscar por temas nas SOTs, buscou pelas colocações nos diários escritos pelos participantes brasileiros, para então analisar as SOTs que pudessem deflagrar tais episódios. Ademais, é importante ressaltar a pertinência do trabalho dos autores com relação às análises feitas nesta pesquisa, visto que em ambas foi possível encontrar as dimensões propostas por Levy (2007).

Dentre as 38 SOTs selecionadas após a busca pelas colocações, 22 apresentam alguma discussão acerca de tópicos culturais. No total, 10 SOTs foram selecionadas para a análise, porém cinco apresentam algum tipo de interferência (seja no som, na imagem, ou ambos), o que dificultou as suas análises.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, a análise e discussão dos dados mostraram a presença das cinco dimensões de cultura (Levy, 2007). Entretanto, os dados mostram que algumas tiveram maior ocorrência em detrimento de outras. Tal fato vai de encontro ao que Telles, Zakir e Funo (2015) comentam acerca da presença das dimensões no

TTD. Segundo os autores, a dimensão relativa, por exemplo, se mostra recorrente em interações do TTD (em interações síncronas, no geral), visto que a comparação é um elemento-chave para a compreensão e aquisição de uma cultura. Além disso, isso se dá pelo fato de que em uma conversa entre pessoas de culturas diferentes, há uma “tendência à supersimplificação e à generalização (por meio de conceitos pré-existentes ou sedimentados da cultura do outro)” (2015, p. 369). Os autores ainda chamam atenção para o fato de que os interagentes interpretam essa relação entre as culturas de uma maneira subjetiva. Por outro lado, a dimensão de cultura como contestada tem pouca ocorrência nas SOTs analisadas, visto que não houveram momentos de desconforto entre os participantes. Acredita-se que esse desconforto possa ocorrer na primeira interação, quando os participantes ainda não se conhecem e precisam estabelecer um vínculo.

A análise da frequência das dimensões nos remete ao que Telles, Zakir e Funo (2015, p. 387) comentam:

“as trocas interativas entre pessoas de nacionalidades, culturas e experiências diferentes, proporcionadas pela comunicação *online* e intercultural em teletandem engendram muitas possibilidades de se compreender a cultura em suas várias dimensões”

Tal observação é pertinente ao nosso contexto, que possui um corpus robusto e extensas horas de SOT, fazendo com que seja possível encontrar diferentes dimensões em uma única SOT. Assim como também observamos uma maior recorrência de algumas dimensões em relação a outras, como no caso da dimensão de cultura como relativa.

Por fim, acreditamos que as análises dos episódios relacionados à cultura feitas nesta pesquisa corroboram com o conceito de cultura apresentado por Kramsch (2013) de que ela é parte de uma comunidade discursiva. As dimensões apontadas por Levy (2007) nos levam a compreender o conceito de cultura como realmente é: mutável, flexível. Isso vai de encontro ao conceito de transculturalidade, apontado por Welsch (1999), de que a cultura não é algo estático, fixo, mas sim um conceito em constante mudança. Tal conceito é melhor percebido por meio da variabilidade de SOTs analisadas e das diferentes dimensões percebidas nelas.

Adiante, apresentaremos as limitações desta pesquisa e quais encaminhamentos futuros julgamos pertinentes.

Limitações da pesquisa e encaminhamentos futuros

Dentro do proposto pelos objetivos deste trabalho, apontamos que uma das limitações se encontra na escassez dos trabalhos a respeito de episódios relacionados à cultura no TTD. Telles, Zakir e Funo (2015) e Levy (2007) foram leituras importantes para que pudéssemos obter a devida orientação para esta pesquisa, mas julga-se necessário expandir os estudos acerca desses episódios de modo a contemplar outros trabalhos e, consequentemente, outras categorias de análise.

Além disso, também julgamos importante apontar a necessidade para o melhoramento da captação das gravações das SOTs. Como visto na seção de análise, duas SOTs não foram analisadas por interferência sonora e/ou carência de gravação no corpus. Por se tratar de um corpus compartilhável, faz-se necessário o uso de ferramentas de captação que condizem com a natureza do corpus.

Acreditamos ser necessário, também, a análise de mais sessões orais de modo a ampliar os resultados acerca das discussões sobre cultura em TTD. Nesta pesquisa, propusemos a investigação de apenas três SOTs, o que torna a discussão limitada. É mister que outros trabalhos continuem o debate sobre cultura em ambientes telecolaborativos e que possam trazer à tona outras unidades de análise.

Dessa maneira, expostas as limitações desta pesquisa, consideramos como encaminhamentos futuros a abrangência do embasamento dos estudos em cultura, visto que, como muitos teóricos em ensino-aprendizagem de língua e cultura apontam, a complexidade do conceito o transforma em um tópico vasto e de considerável importância nos estudos sobre língua. Além disso, julgamos importante estabelecer critérios mais englobantes para que análises sejam feitas, a fim de produzirem maiores resultados acerca do componente cultural dentro do TTD.

Concluimos, com base no exposto nesta pesquisa, que a presença do componente cultural no TTD é um fator importante que permite reflexões acerca da cultura tanto do falante quanto do aprendiz. Essas reflexões tornaram possível observarmos não somente as diferentes dimensões de cultura presentes no TTD, o que corrobora com a ideia de que cultura é um conceito em constante mudança, mas também concluirmos acerca da notabilidade do próprio conceito, que em sua complexidade, permite a condução de diversas pesquisas. O TTD, por sua vez, se mostra um ambiente propício para a aprendizagem não somente de línguas estrangeiras, como também de suas respectivas culturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, S., LOPES, Q. *Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case*. The ESPECIALIST, 40(1). 2019. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i1a8>
- ARANHA, S., LEONE, P. *The development of DOTI (Databank of oral teletandem interaction)*. In: FISHER, D.; BEIBWENGER, M. (Orgs.). *Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world*: 172-190. University Press, Faculty of Arts.
- ARANHA, S., LUVIZARI-MURAD, L. H., MORENO, A. C.. 2015. *A Criação De Um Banco De Dados Para Pesquisas Sobre Aprendizagem Via Teletandem Institucional Integrado (TTDii)*. Revista (Con)textos Linguísticos, v. 9, n. 12, p. 274–293.
- AVGOUSTI, M. I. *Intercultural communicative competence and online exchanges: a systematic review*. Computer Assisted Language Learning. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713>
- BELZ, J. A. *The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships*. In: O'DOWD, R. (Org.). *Online Intercultural Exchange: an introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters. p. 127-166. 2007.
- BUVOLINI, P. de C.; MIRANDA, K. R. M.; GARCIA, D. N. de M. *A emergência de questões culturais no teletandem: perspectivas e reflexões*. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 50, n. 1, p. 57–73, 2021. DOI: 10.21165/el.v50i1.3001. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3001>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- CHUN, D. M. *Language and culture learning in higher education via telecollaboration*. In: *Pedagogies: An International Journal*, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775>
- DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press. 2007.
- DOOLY, M., O'DOWD, R. *Telecollaboration in the foreign language classroom: a review of its origins and its application to language teaching practice*. In: *In this together teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects*. 2018.
- DOOLY, M. *Crossing the intercultural borders into 3rd space culture(s): implications for teacher education in the twenty-first century*. Language and Intercultural Communication, 11:4, 319-337. 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708477.2011.599390>
- GODWIN-JONES, R. *Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence*. 2019. In: LLT – Language Learning & Technology. Volume 23, Issue 3. pp. 8-28. 2019.
- GUEST, M. *A critical 'checkbook' for culture teaching and learning*. ELT Journal, 56(2), 154-161. 2002.

FLOWERDEW, J. *Computer-assisted analysis of language learner diaries: a qualitative application of word frequency and concordancing software*. In: KETTEMANN, B., MARKO, G. *Teaching and learning by doing corpus analysis*. Rodopi. 2002. pp. 231-243.

HELM, F. *Language and culture in an online context: what can learner diaries tell us about intercultural competence?* In: *Language and intercultural communication*. Vol. 9, Nº 2, pp. 91-104. 2009.

GODWIN-JONES, R. *Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication compentece*. In: *LLT - Language learning & technology*. Volume 23, Issue 3, pp. 8-28. Outubro, 2019.

HOLLIDAY, A. *Small cultures*. In: *Applied Linguistics*. Oxford University Press. pp. 237-264. 1999.

KRAMSCH, C. *Culture in foreign language teaching*. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 2013. pp. 57-78.

LEVY, M. *Culture, culture learning and new technologies: towards a pedagogical framework*. In: *LLT – Language Learning & Technology*. Volume 11, Nº 2. pp. 104-127. 2007.

MARCUSCHI, L. A. *A transcrição de conversações*. In: _____. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003; e GONÇALVES, S. C. L; TENANI, L. E. *Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista)*. Niterói, n.25, 2008, p. 165-183.

MASON, J. *Qualitative Researching*. 2nd Edition, Sage Publications. London. 2002.

MATTOS, A. M. de Almeida. 1999. *Estudo com diários*. In: *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.8, n.1, p. 147-158.

MENEZES , R. B., DA SILVA , G. M. M. ., & FUNO , L. A. B. . 2022. *(Trans)cultural training in the teaching-learning process of Teletandem: an experience report analysis*. The ESPECIALIST, 43(1). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43ila17>

MORETTI, G., SALOMÃO, A. C. B. *O componente cultural nas interações de Teletandem: teorias e reflexões*. In: *Rev EntreLínguas*, Araraquara, v.5, n.2, p. 378-393, jul/dez. 2019.

O'DOWD, R. *Intercultural communicative competence through telecollaboration*. In: *The Routledge Handbook of Language & Intercultural communication*. 1st edition. 2012.

O'DOWD, R. *The Competences of the Telecollaborative Teacher*. *The Language Learning Journal*. 43. 1-14. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272037687_The_Competences_of_the_Telecollaborative_Teacher

O'DOWD, R.. *Intercultural communicative competence through telecollaboration*. In: *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 340-356. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288023353_Intercultural_communicative_compete

[nce_through_telecollaboration](#)

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>.

SADLER, R., DOOLY, M. *Twelve years of telecollaboration: what we have learnt*. In: *ELT Journal*, Volume 70, Issue 4, October 2016, Pages 401-413, <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>

SALOMÃO, A. C. B. *O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8641534>. Acesso em: 30 jun. 2022.

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

TELES, J. A., ZAKIR, de Alcântara, M., FUNO, L, B, A. 2015. *Teletandem e episódios relacionados a cultura*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445084549183239327>

WELSCH, W. *Transculturality – the puzzling forms of cultures today*. In: *Spaces of culture*., Londres, p. 194-213. 1999.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto. 2015.

ZAKIR, M. A. *Cultura e discurso: uma análise translinguística de interações de teletandem*. *Letras de hoje*, 51.1: 147-156. 2016.

ZHU, J. *Weaving language and culture together: the process of culture learning in a Chinese as a foreign language classroom*. 456 f. Tese (Doutorado em Second Language Acquisition), 2012. Graduate College of the University of Iowa, Iowa city.

ANEXO 1 - Normas de transcrição (adaptado de RAMPAZZO, L. 2017)

Normas de transcrição	
Ocorrências	Sinais
Indicação de turnos	“B” para o participante brasileiro e “E”, para o estrangeiro
Nomes dos participantes	Os nomes são omitidos, mas uma nota é inserida entre colchetes duplos
E-mail dos participantes	Os e-mails são omitidos, mas uma nota é inserida entre colchetes duplos
Nomes das universidades	Os nomes são omitidos, mas uma nota é inserida entre colchetes duplos
Nomes das cidades	Os nomes são omitidos, mas uma nota é inserida entre colchetes duplos
Numerais	São escritos por extenso
Interrogação	Ponto de interrogação
Exclamação	Ponto de exclamação
Interjeições	São escritas por extenso, da maneira como são faladas
Momentos de citação	A citação é transcrita entre aspas duplas
Sobreposição de vozes	São usados colchetes simples, seguidos da inicial do participante que sobrepõe o turno
Interrupção de turno	Inserção de uma nota entre colchetes simples
Truncamentos	Barra
Pausas	Reticências
Ênfase	Letra maiúscula
Trecho incompreensível	Inserção de uma nota entre colchetes duplos
Datas	Uso de numerais
Nomes de livros, filmes, programas de TV, bandas e músicas	São usadas aspas duplas
Horas	São escritas em numeral