

HELOÍSA BACCHI ZANCHETTA

**ASPECTOS CULTURAIS COMO FIOS
CONDUTORES DE INTERAÇÕES EM TANDEM
NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: INTERCULTURALIDADE,
ESTEREÓTIPOS E IDENTIDADE(S)**



HELOÍSA BACCHI ZANCHETTA

**ASPECTOS CULTURAIS COMO FIOS
CONDUTORES DE INTERAÇÕES EM TANDEM
NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: INTERCULTURALIDADE,
ESTEREÓTIPOS E IDENTIDADE(S)**

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – S.P.
2015

HELOÍSA BACCHI ZANCHETTA

**ASPECTOS CULTURAIS COMO FIOS
CONDUTORES DE INTERAÇÕES EM TANDEM
NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: INTERCULTURALIDADE,
ESTEREÓTIPOS E IDENTIDADE(S)**

Data da defesa: 28/04/2015

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara – SP.

Membro titular: Profa. Dra. Cibele Rozenfeld

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara – SP.

Membro titular: Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto – SP.

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

*Dedico este trabalho à minha mãe, companheira
desta e de outras jornadas. E ao meu pai, que será
sempre uma luz a me acompanhar.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado o dom da vida e o equilíbrio espiritual, fundamental a cada dia para superar meus obstáculos.

Aos meus pais, Marina e Wagner (em memória), que sempre me apoiaram e são meus maiores exemplos de sabedoria e superação. Obrigada pelo amor incessante e por acreditarem em mim. Vocês são minha segurança e certeza de que não estou sozinha nesta caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, cuja orientação me conduziu não somente à perspicácia acadêmica, mas também à maturidade e seriedade. Obrigada pela atenção, apoio, compreensão e dedicação ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, pelo incentivo à pesquisa, pelo carinho e atenção não só ao longo do desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso, que se transformou em dissertação, mas também ao longo do curso de mestrado.

À banca examinadora, Profa. Dra. Cibele Rozenfeld, Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, Prof. Dr. Nelson Viana e Profa. Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, pela disposição em ajudar-me e por assegurarem a competência científica ao meu trabalho.

A toda família *Bacchi* e *Zanchetta*, que sempre demonstrou apoio e compreensão em nossos momentos de convivência. Por torcerem pelo meu sucesso e por me divertirem em nossos encontros.

Às minhas queridas e presentes amigas, Andressa Somensi e Patricia Bomtorim, pela amizade, pelas risadas, pelas experiências compartilhadas e por serem companheiras nas horas sérias e descontraídas.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, Cinthia, Natália, Thiago e Anna, por tornarem o ambiente de trabalho mais descontraído e nossa jornada acadêmica mais divertida.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante a realização desta pesquisa.

À participante, sujeito de pesquisa, que gentilmente contribuiu e forneceu dados para este trabalho.

À Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara, ao programa de pós-graduação, e aos professores, pelo incentivo à pesquisa científica.

A todos os meus amigos que não estão aqui mencionados, mas que de alguma forma contribuíram e apoiaram a realização deste trabalho Obrigada pelas conversas e incentivos permanentes, pelos sorrisos e trocas de experiências.

“É indispensável trabalhar, pois um mundo de criaturas passivas seria também triste e sem beleza. Precisamos, entretanto, dar um sentido humano às nossas construções. E, quando o amor ao dinheiro, ao sucesso nos estiver deixando cegos, saibamos fazer pausas para olhar os lírios do campo e as aves do céu”.

(VERISSIMO, 1995, p. 176)

RESUMO

Capaz de possibilitar diversos estudos no âmbito do intercâmbio de informações sobre uma língua estrangeira, a modalidade de ensino e aprendizagem tandem é uma parceria entre pessoas que querem aprender umas com as outras, visto que envolve pares de falantes nativos ou competentes, que entram em contato com o conhecimento alheio, aprendendo a habilidade do parceiro e ao mesmo tempo ajudando o outro a aprender a habilidade em que são proficientes, por meio de sessões bilíngues de conversação (TELLES, 2009). Este estudo observa e apresenta dados coletados a partir de interações em tandem entre uma estudante estrangeira e uma brasileira. O objetivo central de nossa pesquisa é analisar em que medida a modalidade tandem favorece a inclusão de aprendizagem de aspectos culturais de uma língua alvo. A fim de cumprir isso, fez-se necessário: 1) Investigar a possibilidade da discussão de tópicos culturais influenciarem e/ou colaborarem no desenvolvimento da competência intercultural da interagente estrangeira. 2) Pesquisar a manifestação de estereótipos que emergem na fala da interagente estrangeira. 3) Observar a construção e reconstrução de identidades na aprendizagem de PLE da interagente estrangeira. Os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho destacam: a relação intrínseca entre língua e cultura; a importância do conhecimento desta última na aprendizagem de línguas; as concepções de interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade no âmbito do ensino de línguas; e a questão dos estereótipos e identidades transitórias (re)construídas diante da aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Tandem. Interculturalidade. Estereótipos. Identidades.

ABSTRACT

Able to allow several studies on the exchange of information about a foreign language, the modality of teaching and learning tandem is a partnership between people who want to learn from each other. It involves pairs of competent native speakers who have contact with the knowledge of the others, learning the skill of the partner while helping others learn the skill which is proficient in, through bilingual chat sessions (TELLES, 2009). This study presents data collected from interactions in tandem between a foreign student and a Brazilian one. The central aim of this research is to analyze to what extent the tandem mode favors the inclusion of learning cultural aspects of a target language. In order to accomplish this, it was necessary: 1) To investigate the possibility the discussion of cultural topics influence and/or collaborate in the development of intercultural competence of the foreign interacting. 2) Search stereotypes manifestations that emerge in the speech of the foreign interacting. 3) Observe the construction and reconstruction of identities in Portuguese Foreign Language learning of the foreign interacting. The theoretical assumptions that guide this work highlight: the intrinsic relationship between language and culture and the importance of this knowledge in learning a language; the concepts of intercultural, multicultural and transcultural in the context of language teaching; and the issue of stereotypes and transient identities, which can be (re)built on language learning.

Keywords: Tandem. Interculturality. Stereotypes. Identities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema de concepções	36
Quadro 2 - Princípios básicos do tandem.....	48
Quadro 3 - Metodologia de questionários	66
Quadro 4 - Símbolos de transcrição.....	65
Quadro 5 - Temas das interações	67
Quadro 6 - Esquema remissivo	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos da aprendizagem colaborativa.....	45
Figura 2 - Bicicleta tandem, demonstrando a força colaborativa.....	46
Figura 3 - Tandem como meio para alcançar a competência comunicativa.....	55

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - PONTOS DE PARTIDA	13
1.1.Introdução	13
1.2. Justificativa.....	15
1.3. Objetivos	16
1.4. Organização da dissertação.....	17
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS	19
2.1.1.Cultura: um percurso de definições	20
2.1.2.A importância do conhecimento cultural na aprendizagem de línguas.....	25
2.1.3.Inter, Multi e Transculturalidade.....	30
2.1. 4. Estereótipos e identidades.....	38
2. 2. TANDEM E ENSINO DE LÍNGUAS	43
2.2.1.Aprendizagem colaborativa	43
2.2.2. A modalidade Tandem de ensino de línguas	45
2.2.3. Variedades do tandem.....	50
2.2.4.Tandem como estratégia comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas.....	51
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1. Metodologia da pesquisa	57
3.2. Método de coleta de dados.....	60
3.3. Questionários	61
3.4. Gravações em áudio	63
3.5. Transcrição das interações	64
3.6. Diários reflexivos.....	65
3.7. Sujeitos e cenários da pesquisa	66
3.8. Perfil da interagente estrangeira	68
3.9. Perfil da interagente brasileira	70
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	72
4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INTERAÇÕES.....	72

4.1.1. Culinária e hábitos alimentares	72
4.1.2. Cinema e televisão	76
4.1.3. Esportes	79
4.1.4. Celebrações e festas típicas.....	83
4.1.5. Relacionamentos.....	85
4.2. FORMAS DE PERCEPÇÃO DE ASPECTOS CULTURAIS.....	95
4.2.1. Estranhamentos.....	96
4.2.2. Compreensão e/ou reconhecimento	98
4.2.3. Conservação.....	99
4.2.4. Assimilação	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
ENCAMINHAMENTOS FUTUROS	106
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	111
Apêndice 1 - Questionário inicial	112
Apêndice 2 - Questionário final.....	114
ANEXOS	117
Anexo 1 - Termo de consentimento Interagente Estrangeira.....	118
Anexo 2 - Termo de consentimento Interagente Brasileira	120

CAPÍTULO 1 - PONTOS DE PARTIDA

1.1. Introdução

O ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) têm ganhado espaço cada vez maior com a globalização e o crescente intercâmbio de pessoas no Brasil. De acordo com Zoppi-Fontana (2009, p. 22), o Brasil tornou-se, nos últimos anos um país em desenvolvimento, muito atrativo para turistas e governos internacionais. Dessa forma, razões políticas e mercadológicas projetaram o português do Brasil para o espaço internacional, redefinindo nossa língua como “língua de comunicação internacional”, a qual passou a ser mais valorizada e divulgada, aumentando o interesse de pessoas de outras nacionalidades por aprendê-la.

Esse interesse pode ser comprovado por pesquisas¹ (British Council, 2014), que apontam como razões para a preferência do português, fatores econômicos, geopolíticos, culturais e educacionais, mas principalmente, destaca-se o fato de a língua portuguesa ser o quinto idioma mais usado na internet, o que revela o aspecto transcultural que nossa língua vem alcançando. Culturas que tocam a cultura brasileira e, conseqüentemente, nossa cultura tocando as outras, em vista do processo de globalização e comunicação de massa. Dessa forma, percebemos alguns fatores que colocam em evidência a língua portuguesa e a cultura brasileira.

O conhecimento da língua, sob esse aspecto transcultural assumido pelo português, significa um instrumento de poder e sobrevivência dentro do atual cenário capitalista em que vivemos, questão mais do que notória quando tomamos como exemplo a aprendizagem do inglês em escala mundial.

Sob essa perspectiva, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) vem desempenhando programas que buscam aumentar sua internacionalização, o que tem propiciado avanços em diferentes áreas, além de destaque no cenário nacional e internacional. Os programas de intercâmbio e os convênios têm elevado o número de alunos da UNESP que complementam seus estudos no exterior, mas também o número de alunos do exterior que realizam um intercâmbio nos campi da UNESP. Estas iniciativas possibilitam que alunos brasileiros, em contato com os alunos do exterior, possam realizar trocas de experiências acadêmicas e culturais.

¹ Para ler a pesquisa na íntegra, acesse: <<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/languages-for-the-future.pdf>>

Em vista do processo de internacionalização da UNESP, esse trabalho reúne dados coletados a partir da experiência de contato entre uma aluna brasileira da Faculdade de Ciências e Letras, câmpus de Araraquara (FCL-Ar/UNESP) e uma aluna estrangeira em intercâmbio no câmpus da FCL-Ar/UNESP.

Considerando o ensino/aprendizagem PLE, uma área em ascensão paralelamente à crescente procura de estrangeiros por aprender português, temos o propósito de articular as teorias de ensino e aprendizagem de PLE junto à modalidade tandem e os estudos culturais, a fim de auxiliar na construção de saberes sobre as investigações de natureza aplicada aos estudos da linguagem.

O tandem, uma parceria entre pares de pessoas que querem aprender umas com as outras, trocando conhecimentos, tornou-se uma opção de complementação na aprendizagem de línguas, potencializando a relação língua e cultura; nele se prima o trabalho colaborativo, uma vez que os participantes em contato aprendem a habilidade do parceiro e auxiliam o outro a aprender a habilidade em que são proficientes (TELLES, 2009). É uma oportunidade para os aprendizes se contatarem com falantes nativos para abordar tanto aspectos linguísticos quanto socioculturais da língua alvo, o que nem sempre pode ser adquirido em práticas de ensino tradicionais.

No tandem, o aprendiz se ocupa dos próprios interesses e objetivos de aprendizagem, o que se diferencia dos métodos tradicionais de ensino de língua estrangeira, em que a língua do aprendiz é geralmente desconsiderada ou tratada isoladamente, enquanto que nessa modalidade, as duas línguas são igualmente valorizadas. Assim, os parceiros podem construir saberes conjuntamente.

As várias possibilidades temáticas que os parceiros de tandem podem eleger servem de incentivo para um maior conhecimento, não somente do idioma, mas também da cultura dos seus países de origem, já que esta é fator constituinte da linguagem (KRAMSCH, 1998). A cultura abrange experiências de mundo, padrões de comportamento, tradições, valores morais, história, literatura e todo tipo de prática compartilhada por um grupo ou comunidade (CUCHE, 1999).

A língua deve ser pensada como um instrumento social e cultural de comunicação, em vista disso, não se pode dissociar língua e cultura, já que ambas fazem parte de um mesmo processo de evolução histórica. Ambas se complementam e se desenvolvem conjuntamente, apresentando traços e aspectos muito característicos de tradições, acontecimentos históricos e da interação social. Como podemos perceber na variação de sotaques, na gestualidade de

alguns falantes, nos vocabulários específicos de determinadas regiões, tudo isso está relacionado à cultura dos falantes.

Nota-se que a abordagem de tópicos culturais é um pouco limitada em livros didáticos (BOLOGNINI, 1991), algumas vezes é inexistente, e isso pode dificultar o aprendizado, já que a aprendizagem de uma língua envolve todo um universo ao qual a língua pertence, abrangendo muito mais do que o conhecimento de estruturas, regras gramaticais e situações comunicativas didatizadas para o contexto da sala de aula.

Desse modo, a modalidade tandem pode ser uma estratégia comunicativa (vista como um contexto de ensino e aprendizagem), capaz de integrar língua e cultura e proporcionar a interação entre os aprendizes de língua estrangeira. Pensando nisso, desenvolvemos um estudo que observa a manifestação de diferentes estereótipos nas interações em tandem; analisa a construção e reconstrução de identidades da interagente estrangeira e; verifica se a abordagem de tópicos culturais influencia de alguma maneira no desenvolvimento da competência intercultural² da interagente estrangeira.

Para tanto, foram realizadas interações de tandem presencial entre uma brasileira, falante de português e uma estrangeira de dupla nacionalidade, falante de língua inglesa, durante o período de dois meses, na FCL-Ar/UNESP. As interações foram gravadas para posteriormente serem analisadas. Além das gravações, compilaram-se também dados a partir de questionários e diários reflexivos elaborados pela estrangeira após as interações.

1.2. Justificativa

O fator motivador da pesquisa, que nos propomos fazer, surgiu da experiência de contato com intercambistas estrangeiros na própria universidade. A fim de ajudá-los no processo de imersão e também de entendê-los durante a experiência de viver a língua portuguesa e a cultura brasileira, sugerimos a realização das interações em tandem a uma estrangeira especificamente, que tem um perfil muito particular, dupla nacionalidade (argentina e norte-americana) e bilíngue (inglês e espanhol).

Sob a perspectiva de que aprender uma língua é conhecê-la culturalmente, no sentido de que o processo de aprendizagem não se resume somente a instrução de formas linguísticas, propomos um estudo que contribua no desenvolvimento de novas estratégias e procedimentos na área de PLE.

² A competência intercultural será explicada no Capítulo 2, item 2.1.3.

Desse modo, esta pesquisa também se justifica por desenvolver um estudo que possibilite acrescentar às aulas de língua estrangeira uma dimensão cultural e intercultural, permitindo, assim, que os estudantes de idiomas possam reunir língua e cultura, relacionando sua cultura nacional ao se comunicar com um grupo de falantes nativos da língua-alvo; e viabilizando a utilização do tandem como apoio nesse processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, possibilitará aos aprendizes de língua estrangeira a oportunidade para aperfeiçoar sua habilidade comunicativa na língua-alvo de uma forma autêntica e contextualizada.

Destacamos que este trabalho como o primeiro no âmbito do ensino e aprendizagem de PLE na história desse programa de pós-graduação, revela a importância linguística e histórica de se desenvolver tais estudos no contexto brasileiro e internamente nesta universidade, já que contribui para o processo de internacionalização da UNESP, descrito na Introdução.

Por fim, os resultados deste estudo poderão contribuir também na observância das relações interculturais estabelecidas entre um brasileiro e um estrangeiro, no âmbito da modalidade tandem, verificando quais as contribuições e dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente se os estereótipos influenciam de alguma maneira nesse processo.

1.3. Objetivos

Centrados na questão do ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), consideramos relevante um estudo que ajude na construção de saberes inerentes à integração entre língua e cultura, por meio da modalidade tandem, a qual propicia um contexto interacional colaborativo e autônomo, colocando os aprendizes em contato com falantes nativos para desenvolverem a habilidade comunicativa, e também para que eles vivenciem assuntos e experiências vinculados à realidade sociocultural da língua. Para isso, realizaram-se interações entre uma brasileira aprendiz de língua inglesa e uma estrangeira de dupla nacionalidade (norte-americana e argentina) aprendiz de língua portuguesa.

O objetivo central de nossa pesquisa é analisar em que medida a modalidade tandem favorece a inclusão de aprendizagem de aspectos culturais de uma língua alvo. Para cumprir esse objetivo geral, fez necessário:

1. Investigar a possibilidade da discussão de tópicos culturais influenciarem e/ou colaborarem no desenvolvimento da competência intercultural da interagente

- estrangeira. Observando, por meio de suas falas, o relacionamento entre sua própria cultura e a cultura brasileira, para verificar se houve a reflexão crítica cultural e o desenvolvimento de uma atitude de respeito perante a cultura do outro;
2. Pesquisar a manifestação de estereótipos que emergem na fala da interagente estrangeira;
 3. Observar a construção e reconstrução de identidades na aprendizagem de PLE da interagente estrangeira.

1.4. Organização da dissertação

Tendo em vista suas partes principais, esta dissertação compõe-se em quatro capítulos, além das Considerações finais, Encaminhamentos futuros, Referências bibliográficas, Apêndices e Anexos.

O Capítulo 1, intitulado *Pontos de Partida*, apresenta, em linhas gerais, a introdução que busca contextualizar a realização da pesquisa; uma breve justificativa que demonstra a relevância ao tema da pesquisa; e os objetivos que nos guiaram nessa investigação.

No Capítulo 2 abordamos a fundamentação teórica, apresentando um a evolução do conceito de cultura e sua importância no ensino/aprendizagem de línguas. Nesse espaço de globalização e ensino de línguas, traçamos um panorama sobre as concepções de interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade no âmbito do ensino de línguas, além de discutirmos sobre a questão dos estereótipos e identidades transitórias (re)construídas diante da aprendizagem de língua estrangeira. Posteriormente, fazemos uma contextualização da aprendizagem colaborativa, na qual se insere a modalidade tandem, seguida de uma breve revisão a respeito da literatura sobre a modalidade tandem e suas variedades. Neste capítulo, também propomos a possível integração do tandem como estratégia comunicativa no ensino de línguas.

O Capítulo 3 explica os procedimentos metodológicos escolhidos para orientar nossa análise e discussão dos dados. Nessa sessão descrevemos a pesquisa de natureza qualitativa, de base etnográfica e estudo de caso, bem como descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.

O Capítulo 4 reserva-se à análise e discussão dos dados da pesquisa, descrevendo e analisando os dados coletados nas interações, articulando-os analiticamente aos questionários e diários reflexivos. Buscamos relacionar as teorias e reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores com as experiências de interação em tandem.

A partir da análise, apresentamos as considerações finais, as quais recuperam os objetivos sucintamente e constrói significados para encaminhamentos futuros.

Nas partes finais do estudo, encontram-se as referências bibliográficas, consultadas para o desenvolvimento do trabalho, apêndices e alguns anexos, documentos que são importantes como fonte de consulta.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar teoricamente este trabalho, dividimos este capítulo em duas partes. A primeira se reserva à contextualização de cultura relacionada ao ensino de línguas. Desse modo, iniciamos o capítulo com um percurso de teorias a cerca dos conceitos de cultura, já que não há como fazer menção à interculturalidade sem antes abordarmos a raiz do tema. Para isso, nos apoiamos nos seguintes teóricos: LARAIA, 2001; CUCHE, 1999; THOMPSON, 1990; GEERTZ, 1973; TYLOR, 1871; WOODWARD, 2000.

Em contexto de interação é possível a realização de trocas linguísticas e culturais, por isso, teorias sobre os conceitos de cultura integrados a sua importância na aprendizagem de línguas (MENDES, 2004; KRAMSCH, 1998; VIANA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2011; JIN & CORTAZZI, 1998) fazem-se necessários no embasamento dessa dissertação.

Seguindo o panorama de mundo globalizado e diálogos culturais, apresentamos teorias sobre a interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade (WELSCH, 2010; KRAMSCH, 1998; MENDES, 2004; ALMEIDA FILHO, 2011; RISAGER, 1998; BYRAM, 1997; WALESKO, 2006; DOFF, 2009; KRAMSCH, 2012) também relacionadas ao ensino de línguas. Além disso, fazemos uma discussão das teorias relacionadas a estereótipos e a (re)construção de identidades (AMOSSY & PIERROT, 2010; SCOLLONG & WONG SCOLLONG, 1995; BROWN, 2007; KRAMSCH, 1998; HALL, 2006; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 2009; DA MATTA, 1986; GRIGOLETTO, 2003) nesse mesmo contexto.

Na segunda parte deste capítulo, fazemos referência ao ambiente colaborativo no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas (FIGUEIREDO, 2006), especificamente sobre a modalidade tandem e suas variedades (BRAMMERTS, CALVERT, 2002; TELLES, 2009). Finalmente, relacionamos esta modalidade à abordagem comunicativa (RICHARDS & ROGERS, 1986; ALMEIDA FILHO, 2013; VIANA, 2003; WIDDOWSON, 1978), discutindo sua possível inserção como estratégia comunicativa, vista como um contexto de aprendizagem.

A escolha do referencial teórico justifica-se pela preocupação comum entre os teóricos sobre questões de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esta dissertação promove a articulação de tais teorias voltadas especificamente para a área de PLE.

2.1. CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS

Este conjunto de referências que apresentaremos a seguir nos coloca diante de princípios que revelam o dinamismo da vida humana. Partimos da complexidade do conceito

de cultura para estabelecer sua relação com a língua e as consequências dessa relação no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas.

A ligação entre cultura e língua se inicia com a antropologia e perpassa várias áreas de conhecimento até alcançar a área de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, apresentamos um percurso de definições do termo cultura, seguido da importância do conhecimento desta no ensino e aprendizagem de línguas.

O mundo interligado pela globalização como está no cenário contemporâneo nos coloca em diálogo com culturas diferentes. Como ressalta Mendes (2004, p. 69), “as diferentes culturas sempre estiveram em contato umas com as outras e mantendo relações de troca, intercâmbios e influências múltiplas”. Desse modo, estabelecemos relações inter, multi e transculturais na medida em que nos relacionamos com pessoas de *backgrounds* culturais diferentes. Por isso, também nos preocupamos em explorar os conceitos de interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade, relacionando-os com o contexto de ensino/aprendizagem de línguas.

A discussão sobre relações culturais nos conduz ao conceito de identidade, já que somos afetados pelos acontecimentos do cotidiano, o que pode desencadear mudanças de atitudes, conseqüentemente transformações de identidade. Isso também acontece ao entrar em contato com uma língua estrangeira, o que também será abordado em nosso referencial teórico.

Outro aspecto que se torna relevante para essa discussão é a noção de estereótipo, que se inter-relaciona com os conceitos de cultura e identidade. As transformações e mudanças a nível global e no contato com línguas diferentes empreendem novos modos de compreensão do sujeito, podendo intentar para generalizações culturais e estereótipos.

A questão central a que nos propomos fundamentar é como essas transformações e mudanças podem ser compreendidas a fim de contribuir para uma discussão maior no âmbito do ensino e aprendizagem, de uma maneira culturalmente sensível aos envolvidos nesse processo.

2.1.1. Cultura: um percurso de definições

Ao discutir sobre interculturalidade, necessariamente temos que abordar a raiz do tema: cultura. Aqui apresentaremos um percurso das definições dos conceitos de cultura erigido por teóricos de diferentes áreas de conhecimento, relacionando-os com o ensino/aprendizagem de línguas.

A palavra *cultura* assumiu diversos significados ao longo da história, a ela estão atrelados conceitos antropológicos, etnográficos, sociológicos, ideológicos e identitários, os quais convergem sempre para a história e vida social das civilizações. Nesse sentido, percebemos que, na medida em que as civilizações ou grupos sociais se distinguem pela sua forma de vida e pela sua cultura, eles também se distinguem pela língua, a qual muitas vezes possui termos e significações intrínsecos da maneira como vive aquela comunidade. Por isso, o ensino de língua estrangeira está relacionado ao conhecimento cultural referente à determinada língua, a qual se mantém viva através da comunicação em contexto cultural. Tal como afirma Laraia (2001, p. 52):

[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.

Precisamente, entendemos que a língua é produto da cultura, e por meio da comunicação todo conhecimento e informações culturais acumulados ao longo do tempo são transmitidos de geração para geração. Desse modo, podemos afirmar que o relacionamento entre um aprendiz de língua estrangeira e um nativo da língua alvo pode se tornar mais significativo se houver conhecimento da cultura da língua alvo.

Haja vista a relação entre língua e cultura, visamos aqui explicitar a definição desta última, entendendo a utilização desse termo ao longo desse trabalho.

Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 888), a palavra cultura teve seus primeiros registros datados do século XV e originou-se do latim *cultura* a partir dos vocábulos *cōlo, is, ūi, cultum, ěre*, que significam cultivar, habitar, cultuar, cuidar, tratar bem e prosperar algo. Essa palavra era originalmente usada na concepção clássica para designar o cuidado com a terra, a agricultura, adquirindo outros significados com o passar do tempo.

Cuche (1999) explica que o vocábulo se evidencia semanticamente por descrever um processo progressivo de desenvolvimento humano, o Iluminismo, já que a palavra é relacionada com a evolução, educação e às ideias de progresso da ideologia iluminista, ela está mais vinculada à erudição tomando como base o espírito iluminista francês. Como podemos notar, o termo deriva de uma concepção material, sendo considerado a princípio uma atividade de cultivo agrícola, que se transpõe para a perspectiva filosófica, a fim de elucidar o cultivo das ideias.

Apesar de Cuche (1999) afirmar que o termo se desenvolveu primeiro a partir do francês, de acordo com Laraia (2001), o conceito de cultura teve início num termo germânico *kultur*, que designava aspectos espirituais de um grupo. Esse conceito foi unido ao de *civilização* pelo antropólogo britânico Edward Tylor (1832-1917) na primeira definição antropológica do vocábulo *cultura*:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p. 1 *apud* CUCHE, 1999, p. 21).

A concepção de Tylor (1871) adquire uma dimensão coletiva, podendo ser entendida como a expressão da totalidade da vida do ser humano, e é vista por Thompson (1990, p. 171-172) como uma *concepção descritiva*, que se refere ao conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, etc., característicos de certa sociedade e que podem ser estudados cientificamente. Tanto Laraia (2001) quanto Thompson (1990) subscrevem que a percepção de Tylor (1871) possui um caráter evolucionista, sob impacto das ideias de Darwin, condizentes com a atmosfera do século XIX. Antropólogos subsequentes deram outras orientações a seus trabalhos, com ênfase nas necessidades humanas. Entretanto, Cuche (1999) discorre que cultura na perspectiva germânica aparece ligada a uma concepção de nação: “a cultura vem da alma, do gênio de um povo”, é “a expressão da totalidade da vida social do homem”, sendo fundadora de uma unidade, concepção que assume um caráter identitário.

Thompson (1990) distingue as concepções antropológicas de cultura entre: *concepção descritiva* e *concepção simbólica*. Nesta última, cultura é definida como:

[...] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1990, p. 176).

Diferentemente da *concepção descritiva* que caracteriza a cultura como um conjunto de valores, crenças e comportamentos, a *concepção simbólica* focaliza o simbolismo dos fenômenos culturais. Nas palavras de Geertz (1973, p. 15), a cultura é descrita como teias de significados que nós mesmos tecemos e que podem ser interpretadas por meio de códigos simbólicos, o que constitui uma concepção fundamentalmente semiótica. A partir das ideias

de Geertz (1973) sobre a interpretação e significado dos símbolos como uma abordagem metodológica do estudo da cultura, Thompson (1990) faz uma crítica a pouca atenção dada pelo autor às relações sociais, nas quais os símbolos e ações simbólicas estão sempre inseridos e em vista disso, cria sua própria concepção, intitulada *concepção estrutural*.

A *concepção estrutural* de cultura, de Thompson (1990, p. 182), é uma releitura de Geertz, já que o autor destaca “a preocupação com os contextos e processos socialmente estruturados nos quais as formas simbólicas estão inseridas”. Nesse sentido, entendemos que as reflexões de Thompson (1990) estão determinadas a estudar os fenômenos culturais inseridos nos contextos aos quais pertencem. Esses fenômenos são as “formas simbólicas” que produzem significados em contextos sociais e para o sociólogo, as formas simbólicas possuem cinco aspectos fundamentais: intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais.

Os intencionais descrevem intencionalidade na ação do sujeito em práticas sociais; os convencionais estabelecem que há uma convenção pré-estabelecida no momento da prática social; os estruturais preveem que as formas simbólicas exigem estrutura lógica das manifestações verbais; os referenciais designam as representações ou referências, os códigos das formas simbólicas; e os contextuais consideram os contextos sócio históricos, nos quais as formas simbólicas estão inseridas.

Sobre essa concepção, podemos inferir que o autor nos coloca diante de uma concepção de cultura distinta da perspectiva antropológica, Thompson enfatiza a constituição significativa e a contextualização social dos fenômenos culturais, entendidos como formas simbólicas. Com relação à constituição de significados, Woodward (2000) revela que há uma relação estreita entre cultura e significado, esclarecendo que:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura” (WOODWARD, 2000, p. 41).

Desse modo, a autora, assim como Thompson (1990), também articula cultura com a produção de significados nas relações sociais. No entanto, a definição de cultura de Woodward está vinculada ao conceito de identidade, já que ela coloca a significação produzida por uma sociedade como um sistema simbólico pertencente àquela sociedade, e

isso se constituirá como símbolo ou característica cultural que irá definir a identidade daquela sociedade. Por isso mesmo, a autora argumenta que “o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais levam, assim, a uma preocupação com a *identificação*” (NIXON, 1997 apud WOODWARD, 2000, p. 18).

Nesse sentido, entendemos que a linguagem vinculada à cultura torna-se símbolo de uma sociedade, sendo a língua um constituinte da identidade de determinada sociedade. Para Jin & Cortazzi (1998), o termo cultura refere-se a padrões socialmente transmitidos de comportamento e interação. Dessa forma, a língua reflete a cultura, tornando-se parte constituinte dessa última. Os autores ressaltam ainda o aspecto interpretativo da cultura, considerando expectativas e normas de interpretação através da qual a cultura pode mediar a aprendizagem e comunicação em sala de aula.

Destacamos ainda que a cultura pode assumir variadas perspectivas na interação com o outro. Woodin (2002, p. 62) explica que a cultura é relativa, podendo ser vista de diversas maneiras por cada pessoa ou grupo social, pois a percepção das questões culturais depende da cultura dos interlocutores. Por exemplo, a cultura brasileira vista por um alemão é diferente da visão que um italiano ou um não europeu poderá construir sobre o Brasil.

Além disso, para Guest (2002), cultura não deve ser vista somente como nação, já que esse conceito envolve características diversas de cada indivíduo. Desse modo, um indivíduo é composto de culturas diferentes: sexo, escolaridade, idade, nação, interesses etc. Por isso, de acordo com o autor, cultura deve ser vista como uma interação entre os esquemas sociais e pessoais, uma vez que, lidamos principalmente com personalidades específicas e dinâmicas de um grupo específico e não nacional.

De fato, percebemos que todos os pensamentos elucidados aqui exploram conceitos muito semelhantes como crenças e tradições que são passadas através de gerações, hábitos e tendência de atitudes subentendidos numa prática social, alimentação e manifestações artísticas que podem ser atribuídas como símbolos de identidade, e tudo mais que esteja arraigado a uma sociedade ou grupo social, que seja difundido através do tempo e que possa distinguir as sociedades umas das outras.

Desse modo, é sob a luz das concepções de Tylor (1871, p. 1 *apud* CUCHE, 1999) e Thompson (1990) que articulamos os aspectos culturais analisados nesse trabalho, o que será explicado no Capítulo 4.

Haja vista que a língua é elemento constituinte da cultura de uma sociedade, discutiremos no próximo tópico a relação entre língua e cultura e a importância do conhecimento desta última no ensino e aprendizagem de línguas.

2.1.2. A importância do conhecimento cultural na aprendizagem de línguas

A língua, em todas as suas variedades, em todos os modos em que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se torna consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para outros, 'cultura' é o que você está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura (AGAR, 1994, p. 28, *apud* MENDES, 2004, p. 106).

Estudar uma língua estrangeira não é só instruir-se de estruturas gramaticais, lexicais e sintáticas, também é se encontrar com uma realidade diferente da que vivemos, é compreender essa realidade e todo o conjunto de normas que regulam a interação social do país e dos falantes cuja língua estudamos. O conhecimento do componente cultural é de suma importância quando se deseja aprender um novo idioma, já que a cultura de determinado povo é componente de sua linguagem. Nesse sentido, as afirmações de Agar (1994, *apud* MENDES, 2004) fazem correspondência ao fato de que língua e cultura não podem ser dissociadas, e portanto, a aprendizagem de uma nova língua envolve transitar entre os aspectos que compõem essa língua, excedendo os limites estruturais.

Segundo Bosi (1992, p. 11), “as relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem”, ou seja, não há como separar a história de um povo de sua linguagem, ambas se relacionam entre si, pois fenômenos histórico-culturais deixam traços em uma determinada língua. Uma vez que a linguagem também faz parte da cultura de um país, ela pode ser considerada algo muito particular de uma nação e a investigação da história das palavras pode dizer muito sobre essa nação.

Como já mencionado, Laraia (2001) defende que a linguagem humana é produto da cultura, além disso, ele considera que:

[...] indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica (LARAIA, 2001, p. 68).

Entendemos, assim, que as diferenças linguísticas são o maior manifesto que uma cultura pode ter, é o que distingue esses grupos e os caracteriza, sendo algo claramente perceptível e identificável.

Kramsch (1998, p. 3) também defende que há uma relação estreita entre língua e cultura, pois a linguagem expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural. Primeiro,

quando utilizamos a linguagem para nos referir a experiências comuns, conseqüentemente expressamos fatos, ideias e eventos que se referem a uma porção de conhecimento de mundo. As palavras refletem crenças, atitudes e pontos de vista de quem está falando, por isso a linguagem expressa a realidade cultural.

Em segundo lugar, um grupo social não só expõe suas experiências, mas também as cria em função da linguagem. O modo como as pessoas utilizam a linguagem, podendo esta ser falada, escrita ou visualizada, compõe significados que se tornam particulares daqueles grupos, por exemplo, gestos, tom de voz, estilo, sotaques, expressões faciais. Desse modo, a linguagem incorpora a realidade cultural.

Por fim, os falantes de uma língua identificam-se entre si pelo uso da língua, é como se a linguagem fosse um símbolo de identidade social. A língua é um sistema de signos que possui um valor cultural, nesta linha de raciocínio, a linguagem simboliza a realidade cultural. (KRAMSCH, 1998, p. 3).

Uma vez que a cultura consiste numa dimensão histórica social, na identidade de um grupo, a aprendizagem de uma língua também depende desse componente cultural. No uso da língua será necessário um conhecimento que vai além de estruturas lexicais e que se expande para particularidades dos falantes da língua-alvo. Fatores que, segundo Viana (2003), compõem: rituais de saudação, cumprimentos não verbais, manifestações oculares, comunicação táctil, distância interpessoal na interação, relação social com o tempo, formas de tratamento (formal/informal), tratamento vocativo, traços prosódicos, estratégias de interrupção e abordagem, modos de entrada e saída de ambientes, promessas/convites de gentileza ou compromisso, e rituais de despedida. Fatores estes que também podem ser considerados aspectos culturais.

De acordo com Viana (2003, p. 303) ao interagir com interlocutores da língua-alvo e estabelecer relações interculturais de comunicação, ocorre diversas interpretações de significados dessas relações, interpretações que podem ser entendidas de maneira equivocada de acordo com a cultura do próprio sujeito. Essas manifestações são descritas, pelo autor, como *sotaque cultural*.

O sotaque cultural é um elemento subjacente à materialidade verbal e não verbal da linguagem ou um elemento subjacente à produção e interpretação das formas simbólicas da comunicação. Trata-se de traços (re)velados na interação em língua estrangeira. Ele pode ser interpretado como um sinal de grosseria, falta de bons modos ou exotismo/esquisitice, que pode interferir negativamente na interpretação (VIANA, 2003, p. 303-305).

Para o autor é indispensável a visibilidade desse sotaque nos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. É necessário dar maior atenção a uma visão de cultura que permita abordar essas manifestações culturais no uso da língua em contextos que envolvem falantes de diferentes culturas.

Almeida Filho (2011) também chama atenção para o papel da cultura no uso da língua em relações sociais. Nas palavras do autor (2011, p. 106), “o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada”, isto é, o componente cultural compõe a competência linguístico-comunicativa³ e não apenas acrescenta conteúdos ou expõe curiosidades sobre a língua alvo. Para estarmos socialmente na língua, é necessário um trabalho que envolva a consciência cultural do aluno em sua primeira língua (L1) e na aprendizagem da nova língua. Por isso:

[...] o conhecimento cultural não está restrito a ser expresso em linguagem verbalizada, mas pode também ser realizado com gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso e do sorriso (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 107).

Desse modo, percebemos que a cultura é responsável pela maioria de nossas atitudes, comportamentos e costumes. Ao aprender uma nova língua, devemos transitar entre esses aspectos vivos da língua, descritos por Viana (2003) e Almeida Filho (2011): gestos, ruídos, aproximação física, tom de voz, riso ou sorriso, etc. Consequentemente, o ensino/aprendizagem de línguas poderia ampliar a capacidade do aprendiz nesse sentido.

Nessa perspectiva, de acordo com Jin e Cortazzi (1998), considerando que língua reflete cultura, sendo parte constituinte desta última, propõem um modelo de ensino chamado “culture of communication” (cultura da comunicação), definido como padrão sistemático de ênfases culturalmente específicas, em formas de falar, que medeiam língua e cultura na interação verbal. É uma forma de estudantes aprenderem as maneiras culturais em que os falantes da língua-alvo se comunicam.

Para os autores, a aprendizagem da cultura da língua alvo necessita de quatro fatores interdependentes:

³ Para Almeida Filho (1993), a competência linguístico-comunicativa é o que permite ao aprendiz operar em situações de uso real da língua-alvo. Tal competência envolve conhecimento estrutural da língua e saber usá-la na comunicação.

1. *Uma língua para falar sobre cultura*: essa metalinguagem pode ocorrer tanto na língua alvo como na L1 do aluno. Esse fator inclui termos linguísticos nacionais próprios de determinado povo.
2. *Uma cultura para falar sobre língua*: é como desenhar, já que isso envolve maneiras de usar termos gramaticais e conversar sobre os significados das palavras.
3. *Culturas da aprendizagem*: o que inclui ideias culturais sobre ensino e aprendizagem, maneiras apropriadas de participação em sala de aula, quando e como fazer perguntas. Isso influencia o próximo fator.
4. *Culturas da aprendizagem de línguas*: que pode afetar as crenças de professores e alunos, práticas em salas de aula e interpretação dos comportamentos em sala. Essas noções culturais, frequentemente, subjazem a pedagogia dos professores e os esforços na aprendizagem.

Jin e Cortazzi (1998) destacam ainda que quanto mais distantes forem as diferenças entre as culturas do aluno e do professor, maior será a lacuna nas expectativas, crenças e práticas em sala de aula, no sentido de que, muitos desencontros podem ocorrer entre a cultura da língua-alvo e a cultura de origem do professor e aluno.

A aprendizagem de uma língua envolve o conhecimento de um novo universo, ou seja, o contexto ao qual a língua pertence, para que, assim, o aluno possa lidar com situações de realidade. Entretanto, o que se observa geralmente, é que a maioria dos cursos de línguas estrangeiras segue um conjunto de conteúdos e técnicas de um livro didático. De acordo com Bolognini (1991), a abordagem comunicativa propiciou a produção de livros didáticos que funcionam como cartão postal do país onde se fala a língua-alvo, retratando regiões e monumentos históricos. A autora argumenta que isso ocorre na tentativa de propiciar ao aluno, por meio do livro didático, as teorias (CANALE, 1983; DUBIN & OLSHTAIN, 1987; BROWN, 1990 *apud* BOLOGNINI, 1991) que integram língua com o ambiente sócio cultural do país da língua-alvo.

Segundo Bolognini (1991), os tópicos culturais do livro didático são escolhidos de maneira a instrumentalizar o aluno com elementos que lhe garantem o mínimo necessário para se comunicar na língua-alvo. Desse modo, as atividades de leitura, diálogos ou exercícios são apresentadas em contextos culturais dos falantes da língua-alvo. Esses contextos são, geralmente, ambientes públicos como restaurantes, ruas, lojas e hotéis, ou ambientes íntimos

entre a família e os amigos. A opção por tais contextos culturais faz com que o aluno entre em contato com as regras de comportamento social condizentes às situações, formal e informal.

Nessa direção, Mendes (2010) articula que:

[...] não se pode desvincular a língua dos aspectos sócio-culturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua, é também, ser e agir socialmente através dela (MENDES, 2010, p. 68).

A autora chama atenção para o fato de que não se pode dissociar língua e cultura no âmbito da pedagogia de línguas, considerando que cada língua tem suas particularidades. Por isso, o modo como o aluno vai desenvolver a competência comunicativa, o modo como vai interpretar os implícitos, o uso da língua para conseguir as coisas, a pronúncia adequada para ser bem compreendido, a escolha das expressões e palavras apropriadas para diferentes situações são também escolhas culturais e estão além do domínio de formas linguísticas.

Mendes (2010) também nos coloca em contato com o fato de que essa reflexão sobre língua e cultura desencadeou um movimento de abordagens de ensino e materiais didáticos que privilegiam as relações interculturais. No entanto, muitas dessas produções se limitam a recortes do estilo de vida das pessoas que falam a língua-alvo, como descreve Bolognini (1991), desconsiderando a dimensão cultural que atravessa o uso social da língua.

O ensino e aprendizagem de língua estrangeira são processos muito complexos para serem efetuados sob um conjunto pedagógico que envolva apenas as estruturas linguísticas fundamentais de determinada língua. Esses processos abrangem um conjunto de circunstâncias que acompanham o idioma, como, por exemplo, informações histórico-culturais e sociais. Por isso, a abordagem de conteúdos culturais objetiva colocar os alunos em contato com situações reais do cotidiano dos falantes nativos da língua alvo, proporcionando ampla interação entre eles e motivando-os a entrar em contato com o universo da língua, além de possibilitar o uso da língua em seus diversos contextos.

Partindo dessa perspectiva de ensinar/aprender língua como instrumento social e cultural para comunicação, e também de nossa realidade globalizada, em vista da sociabilização de saberes. Apresentamos, em seguida, uma reflexão sobre as relações entre culturas (interculturais, multiculturais e transculturais) e suas implementações no ensino/aprendizagem de línguas.

2.1.3. Inter, multi e transculturalidade

As facilidades provenientes da era globalizada nos colocam em experiência permanente com outros povos e, conseqüentemente, com uma pluralidade de culturas. Com efeito, o domínio de línguas estrangeiras torna-se essencial diante dessa integração cultural.

Os termos *interculturalidade*, *multiculturalidade* e *transculturalidade* estão inter-relacionados por possuírem características em comum: relacionar povos ou grupos sociais culturalmente distintos e lidar com a diferença de identidades. Por isso, visamos refletir sobre esses conceitos no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, a fim de explicitá-los neste contexto.

De acordo com Welsch (2010), o conceito de interculturalidade compreende uma concepção de esferas culturais, que se entendem e se reconhecem umas às outras, entretanto, o autor afirma que essas esferas podem colidir, provocando uma separação entre as culturas. Almeida Filho (2011, p. 108) também utiliza a premissa das esferas, mas relata que o intercultural no cenário do ensino e aprendizagem comunicativa de línguas “implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura”.

Para Kramsch (1998), o termo *intercultural* caracteriza a comunicação entre pessoas de diferentes grupos culturais (étnicos, sociais, de gêneros etc.), mas que compartilham a mesma língua em um mesmo território. Inferimos que as relações estabelecidas dentro dos limites do mesmo território equivale às esferas culturais citadas por Welsch (2010). Desse modo, a comunicação intercultural, segundo Kramsch (1998), refere-se ao diálogo entre culturas minoritárias e culturas dominantes, e está associada ainda a questões de bilinguismo e bi culturalismo.

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, o termo intercultural envolve o choque espontâneo entre essas esferas culturais diferentes, já que não há como negar as comparações que acontecem entre a própria língua e a língua-alvo quando aprendemos um novo idioma. Santos (2004) reflete sobre o que é compreendido por intercultural integrado ao conceito de comunicação:

Em primeiro lugar, o sentido que atribuímos à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se

partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados (SANTOS, 2004, p. 154-155).

Observamos, assim, que a interculturalidade, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, caracteriza-se por promover a reflexão entre *línguas-culturas*. O esforço, descrito por Mendes (2004), pode ser relacionado à reflexão *línguas-culturas*, já que nas ações de interação, integração e cooperação de ambas, os indivíduos irão se descobrir e descobrir o universo cultural que abraça a língua, por meio de uma reflexão do que é viver naquela língua e cultura.

Para Risager (1998), a abordagem intercultural lida com fatores de identidade nacional na aprendizagem, isto é, pode incluir comparações entre os países alvo e o país do aprendiz, convidando o aprendiz a desenvolver uma atitude reflexiva diante da cultura e civilização de seu próprio país. Isto se caracteriza como uma postura de relativismo cultural, estabelecendo o desejo de uma visão não etnocêntrica dos países envolvidos. Nessa abordagem, um indivíduo usa a língua como sua primeira língua e o outro a usa como língua estrangeira.

Assim como Kramsch (1998), Risager (1998) também associa a perspectiva intercultural com relações de domínio entre as culturas. Porém descreve que esse conceito envolve uma relação recíproca entre as culturas, no sentido de que uma cultura produz efeito sobre outra.

Risager (1998) ainda estabelece que o objetivo da abordagem intercultural é desenvolver a competência comunicativa intercultural, a qual permite ao aprendiz atuar como mediador entre duas culturas e usar a língua-alvo como uma língua de contato com as pessoas que utilizam essa língua como primeira língua.

De acordo com Kramsch (1995 *apud* FIGUEREDO, 2013),

[o] discurso dos alunos não representam apenas exemplos de enunciações gramaticais ou lexicais, nem mesmo são a reprodução dos pensamentos de autores diversos, mas, sim, enunciados construídos a partir de suas experiências e que podem contribuir para a formação, perpetuação ou subversão de contextos culturais específicos. Sendo assim, o desenvolvimento de uma competência linguística e comunicativa pode ser enriquecido pelo surgimento de uma consciência crítica definida como competência intercultural (KRAMSCH, 1995 *apud* FIGUEREDO, 2013, p. 307).

O conceito de Competência Comunicativa Intercultural é definido por Byram (1997 *apud* SALOMÃO, 2012) como a percepção da diversidade do outro. O sujeito é capaz de reconhecer aquilo que faz sentido no uso da língua, tolerar as diferenças culturais se colocando no lugar do outro e compreendendo o que está por trás da diferença, o que envolve

uma auto avaliação. De acordo com Byram (1997), o falante intercultural não apenas reúne fatos sobre a cultura estrangeira, ele é também capaz de colocar essa informação em diálogo com informações sobre a sua própria cultura. Deve-se “deixar de lado” seus julgamentos com relação aos significados, às crenças e ao comportamento do outro, bem como buscar entendê-los pelo olhar do parceiro com quem se estabelece interação.

Nas palavras de Walesko (2006, p. 35):

Possuir competência comunicativa intercultural significa ter, além de um certo domínio da estrutura formal do sistema lingüístico, a capacidade de reconhecer aquilo que faz sentido para o grupo com o qual interage ao fazer uso da língua. Desenvolver competência comunicativa intercultural significa muito mais do que ser comunicativamente competente na língua alvo: significa integrar língua e cultura, de modo que o aluno adquira, além de habilidades lingüísticas que possibilitem sua comunicação com a cultura-alvo ou com diferentes culturas, a capacidade de relacionar sua cultura nacional com esta(s) outra(s) cultura(s).

Tendo em vista os conhecimentos expostos, observamos que o encontro de esferas culturais permanece na comunicação em sala de aula. No entanto, ele acontece de maneira espontânea, no sentido de que o intercâmbio de informações promove reflexões significativas e respeito à cultura e identidade do outro, e não uma separação cultural conforme inferiu Welsch (2010).

Portanto, a interculturalidade se faz na união entre língua e cultura, na relação recíproca de esferas culturais que desenvolvam a capacidade de interpretação e entendimento do outro, a fim de promover a troca de informações culturais. No entanto, muitos materiais didáticos deixam de explorar a relação intercultural. Como afirma Walesko (2006), para que isso ocorra, é importante a participação do professor para mostrar o caminho da interação àqueles que têm dificuldade de reconhecê-lo.

Welsch (2010) discorre ainda sobre o conceito de multiculturalidade, caracterizando-o como a coexistência de várias culturas convivendo juntas em uma mesma sociedade. O autor o coloca em ponto de contato com o conceito de interculturalidade, afirmando que ambos buscam a tolerância e a compreensão, diferindo no fato de que no multiculturalismo, as diferentes culturas existem dentro de uma mesma comunidade estatal. Risager (1998) explica que para muitos grupos sociais, a língua reconhecida como nacional ou oficial é a primeira língua de alguns, é a segunda língua para outros, e ainda para uma minoria é uma língua estrangeira. Esse contexto, portanto, é caracterizado como multicultural.

Nesse sentido, a abordagem multicultural lida com a diversidade étnica e linguística em uma sociedade, incluindo relações de processos migratórios, baseia-se em uma aprendizagem focada nas identidades étnicas e nacionais, por meio de comparações entre os países alvo e o país do aprendiz. Similarmente à abordagem intercultural, ela também convida o aprendiz a desenvolver atitude reflexiva diante das diversas culturas presentes em seu próprio país. No entanto, há um esforço para estabelecer um equilíbrio e uma visão antirracista das culturas envolvidas (RISAGER, 1998).

Segundo Kramsch (1998), o termo multicultural pode ser usado de duas maneiras: num sentido social, que indica a coexistência de pessoas com diferentes *backgrounds* e de variadas etnias convivendo como uma sociedade multicultural, e num sentido individual, que caracteriza pessoas que pertencem a várias comunidades discursivas, pessoas que têm os recursos linguísticos e estratégias sociais para se filiar e se identificar com muitas culturas diferentes e maneiras de usar a língua. Para a autora, o sentido individual não pode ser considerado uma multiplicidade de falantes nativos de diferentes línguas, mas uma multiplicidade de papéis sociais (ou posições diferentes de sujeitos) que são ocupados seletivamente dependendo do contexto interacional em que se encontram.

Sob essa perspectiva, entendemos que, assim como Risager (1998), Kramsch (1998) também associa comunicação multicultural a identidades, ao considerar a multiplicidade de papéis sociais ou posições que os indivíduos assumem de acordo com o contexto ou situação interacional.

Sobre a competência multicultural, não encontramos nenhuma referência específica. Entretanto, Risager (1998) articula a competência comunicativa intercultural à abordagem multicultural, defendendo que quando juntas, essas concepções produzem um nível diferente de competência, que permite ao aprendiz usar a língua alvo como *língua franca*, conversando com pessoas que, por um lado pertencem a sociedade onde a língua alvo é falada como primeira língua, mas por outro lado, pertencem a outra cultura, e que talvez fale outra língua como primeira língua.

Risager (1998) também afirma que, apesar do conceito de multiculturalidade se assemelhar ao conceito de interculturalidade, por pressupor que as culturas existentes em uma mesma sociedade são, cada uma, uma entidade homogênea interagindo com os outros, a abordagem multicultural perde a consciência de que a internacionalização implica atenuação das fronteiras nacionais e étnicas, levando a um aumento da complexidade cultural em todos os níveis.

O conceito de transculturalidade distingue-se por descrever culturas híbridas, compostas de uma ou mais culturas diferentes, o que se tornou a realidade do mundo atual. O prefixo de origem grega, *-trans*, reproduz a ideia de “através”, “além de”. Por isso, quando nos referimos à concepção de transcultural, refletimos a interpretação de culturas que transcendem às fronteiras geográficas numa relação de comunicação e conhecimento entre si. Haja vista o fato de que a comunicação tecnológica entre todas as partes do mundo possibilitou experiências com diversos grupos humanos, a transculturalidade remete ao entrelaçamento de diversas culturas que ultrapassam barreiras e se encontram, integrando a sociedade.

Welsch (2010) defende que o conceito de transculturalidade possui dois níveis interligados: o macro nível da sociedade e o micro nível do indivíduo. No primeiro, a transculturalidade é uma consequência da diversidade e complexidade de culturas modernas, abrange uma série de modos de vida que se interpenetram e emergem uns dos outros. Atualmente, as culturas são extremamente interligadas e emaranhadas, de modo que os estilos de vida vão além das fronteiras e podem ser encontrados de uma mesma forma em outras culturas, devido aos processos migratórios, bem como aos sistemas de comunicação. Conseqüentemente, os mesmos problemas básicos e estados de consciência aparecem em culturas diferentes, como por exemplo, os debates de direitos humanos, movimentos feministas e consciência ecológica. As culturas de hoje são híbridas, já que todos os tipos de informações podem ser transmitidos pela rede global de tecnologia da comunicação, não existindo mais tanta estranheza sobre os diferentes modos de vida, nem nas relações externas com outras culturas. Tudo está ao alcance de todos.

No nível do indivíduo, as múltiplas conexões culturais são decisivas em termos de formação cultural, ou seja, as pessoas podem instruir-se a partir de estudos oriundos de diferentes países. Trata-se de uma formação transcultural.

Welsch (2010) argumenta que a vida moderna pode ser entendida como uma migração através de diferentes mundos sociais e, conseqüentemente, isso produz uma série de possíveis identidades. Dessa forma, todos nós possuímos vários anexos identitários, o que Bell (1980, p. 243 *apud* Welsch, 2010) denomina "identidades transversais".

Uma vez que culturas penetram umas nas outras, numa combinação de mudanças por meio de migração extensa, sistemas de comunicação, economia interdependente e globalização. De acordo com Risager (1998), a abordagem transcultural baseia-se na vida individual ou em grupo em contextos caracterizados por uma complexidade cultural e

linguística, que envolve situações em que a língua alvo é usada, mas de tal maneira que os aprendizes se tornam conscientes de que outras línguas também podem ser usadas.

Doff (2009) explica que a dimensão transcultural na sala de aula de línguas pode ser enfatizada por uma abordagem que destaque a cultura geral da língua, em vez de características específicas da cultura e que, ao mesmo tempo, investigue criticamente os papéis de estereótipos nas interações entre os membros de diferentes culturas. Para a autora, essa dimensão transcultural é vista como mudança de perspectiva e não como mudança conceitual profunda, podendo, assim, ser reforçada pela escolha de temas, textos e outros materiais na sala de aula.

Nessa perspectiva, Kramersch (2012) afirma que a competência transcultural considera os professores de línguas como professores de significados, isto é, significados sociais, culturais, históricos e estéticos quando em contato com outras línguas. A competência transcultural revela um olhar aberto para situações embaraçosas, rupturas, ilusões e desilusões associadas com a própria língua, além de representar uma tomada de consciência do valor simbólico da linguagem e da vontade e capacidade de exercer a difícil tarefa de tradução cultural. A autora explica que o desenvolvimento da competência transcultural requer um ambiente seguro emocionalmente, além de consciência política e sensibilidade social. Ela exemplifica com o caso dos alemães diante das duas guerras mundiais. Atualmente a maioria deles é pacifista, amam sua pátria e têm orgulho de sua cultura, mas ao mesmo tempo aceitam o fato de que sua nação também causou prejuízo a outras. Isso, portanto, é desenvolver competência transcultural.

Kramersch (2012) também afirma que essa habilidade de atuar entre línguas não é um mero exercício de poliglotismo ou inconsequente mudança de código. É a circulação de valores através de escalas históricas e ideológicas de tempo, bem como é a negociação de identidades e crenças. A competência transcultural representa uma tomada de consciência do valor simbólico da linguagem e uma habilidade engajada de exercer a difícil tarefa da tradução cultural.

Inferimos, portanto, que a competência transcultural pode ser entendida como um estado de consciência em que o aluno é capaz de refletir sobre o mundo e sobre si mesmo através das lentes de outra língua e outra cultura, sem julgamento do que é certo ou errado, do que é bom ou ruim. É compreender o outro, junto com suas crenças, história e ideologia, sem menosprezar sua cultura e reconhecê-lo como parte de um contexto sociocultural, bem como transformar-se a si mesmo e a sua própria formação cultural, no sentido de entender sua participação na sociedade.

A fim de sistematizar melhor essas concepções, apresentaremos um quadro esquematizado (Quadro 1) com o conceito⁴, a abordagem⁵ e a competência⁶ de cada uma delas.

Quadro 1 - Esquema de concepções

	Intercultural	Multicultural	Transcultural
Conceito	Envolve o encontro ou choque de culturas diferentes, estruturalmente relacionadas umas com as outras em uma ação recíproca, no sentido de que uma cultura tem efeito sobre a outra (WELSCH, 2010).	Centra-se no fato de várias culturas coexistindo dentro dos limites fronteiriços de uma mesma sociedade ou Estado (WELSCH, 2010).	Descreve culturas penetrando umas nas outras, por meio de migrações extensas, turismo, sistemas de comunicação de massa, economia interdependente e globalização (WELSCH, 2010).
Abordagem	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem centrada na importância de fatores de identidade nacional; - Inclui comparações e convida os aprendizes a desenvolver uma atitude reflexiva diante da cultura de seu próprio país; - Caracterizada por atitudes de relativismo cultural e desejo de uma 	<ul style="list-style-type: none"> - Foco na diversidade étnica e linguística do país da língua alvo; - Destaque para identidades étnicas e nacionais, inclui comparações e convida aprendizes a desenvolverem uma atitude reflexiva para com as culturas de seu próprio país; 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera a vida individual ou grupal em contextos caracterizados por uma complexidade cultural e linguística; - Envolve situações em que a língua alvo é usada de tal forma que os aprendizes se tornam conscientes de que outras línguas também podem ser usadas (RISAGER,

⁴ O conceito é a definição, é a noção do conteúdo explicitado.

⁵ A abordagem é a “força que orienta, e portanto, caracteriza em essência o processo específico de ensino de língua” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17), ou seja, é a força que orienta professores e alunos no processo de aprendizagem.

⁶ Competência é o conjunto das “capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11).

	visão não etnocêntrica (RISAGER, 1998).	- reflete o desejo de um equilíbrio e uma visão antirracista (RISAGER, 1998).	1998).
Competência	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidade de interagir com pessoas de culturas diferentes; - Aquisição de conhecimento cultural, relacionando sua própria cultura com a cultura do outro; - Desenvolvimento de uma atitude de respeito perante a cultura do outro (BYRAM, 1997). 		<ul style="list-style-type: none"> - Habilidade de interagir com pessoas de culturas diferentes; - Apresenta uma circulação de valores através das fronteiras; - Envolve consciência política, sensibilidade social e segurança emocional; (KRAMSCH, 2012)

Fonte: colaboração própria.

Em decorrência dos posicionamentos anteriores, consideramos que os contatos inter, multi e transculturais são responsáveis pela formação e/ou transformação de identidades e estereótipos. Portanto, visamos no item seguinte, explicitar esses conceitos, relacionando-os também com o ensino/aprendizagem de línguas.

2.1.4. Estereótipos e identidades

De acordo com Amossy & Pierrot (2010), o termo estereótipo foi introduzido nas Ciências Sociais a partir do século XX, sendo designado como imagens da mente que medeiam a relação com a realidade, isto é, trata-se de representações cristalizadas, esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada um filtra a realidade do ambiente. Os autores argumentam ainda que, as imagens que temos dos outros passam por categorias a que estamos vinculados, assim como, a imagem que o indivíduo tem de si mesmo também é determinada pela sua participação em um ou mais grupos.

Para Scollon & Scollong (1995, p. 155) estereótipo é outro termo para generalização, no entanto, a palavra estereótipo carrega consigo posições ideológicas. Tais posições focalizam o contraste simples entre grupos culturais. Conseqüentemente, os estereótipos surgem a partir dessas ideologias concentrando-se sobre membros de grupos culturais. É o processo pelo qual os membros de um grupo são categorizados com as mesmas características atribuídas a todo o grupo. Os autores defendem que as características de um grupo não são apenas generalizações aplicadas a cada membro de determinado grupo. Todavia essas características comportam um valor exageradamente positivo ou negativo, sendo que esses valores são tomados como argumentos para suportar relações sociais ou políticas no que diz respeito aos membros do grupo.

Quando se tem contatos multiculturais, é comum a elaboração de uma generalização superficial ou de uma interpretação sobre um grupo social ou sobre determinada cultura. Segundo Brown (2007, p.191), isso acontece porque o meio social molda visões de mundo e ideologias, de tal forma que a realidade é pensada para ser objetivamente percebida a partir de padrões culturais, e uma percepção diferente pode ser vista como estranha. De maneira indireta, nós retratamos outras culturas de forma simplificada, salientando diferenças culturais de forma exagerada, o que proporciona interpretações da realidade percebida por nós em comparação com nossos próprios padrões culturais, fazendo com que as pessoas de determinada cultura assumam traços estereotípicos. Com efeito, os americanos são vistos como capitalistas, informais, materialistas, amigáveis e bebem café. Os italianos são apaixonados, expansivos, bons amantes e tomam vinho. Os alemães são obstinados, laboriosos, metódicos e bebem cerveja. Os britânicos são materialistas, politizados, econômicos e tomam chá. Os japoneses são reservados, contidos, tiram muitas fotos e também tomam chá (BROWN, 2007, p.191).

Outro conceito que está articulado com a concepção de estereótipo é o de representações. A representação tem um caráter mais individual comparado com o estereótipo e se associa à questão da identidade por carregar sentidos ligados ao conjunto de características e impressões próprias de certas pessoas.

A representação está no nível do simbólico e o estereótipo está a nível de julgamento de valores. A representação é individual como produção, mas é social com relação a simbolizar a ideia de um grupo.

Woodward (2000, p. 17) explica que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

De acordo com a autora (2000, p. 90), o conceito de representação recupera a ideia de tornar o “real” presente por meio de sistemas de significações, como a pintura ou a linguagem. No entanto, a autora discute que referente aos Estudos Culturais, o conceito de representação se vincula aos fundamentos de identidade, assumindo a concepção de uma forma de atribuição de sentido por meio de um sistema linguístico e cultural arbitrário, ou seja, a representação é uma marca ou traço visível e exterior. Desse modo, ao contrário dos estereótipos que são generalizações atribuídas a um grupo como um todo, as representações podem ser entendidas como estigmas de um grupo expressos por um indivíduo, por meio de uma pintura, um filme, uma ação, ou uma expressão oral, muitas vezes, ligados à identidade daquele grupo. Assim como existem culturas que se aproximam em seus modos de comportamento e convivência social, há outras que se contrastam demasiadamente.

É importante destacar que estereótipos e representações culturais também estão interligados à questão do preconceito. Para Brown (2007, p. 192), as culturas podem diferir de acordo com as prescrições: grau de coletivismo, distância de poder, aversão à incerteza e papel de gênero. Cada pessoa é única e os comportamentos de cada um não podem ser preditos com base em generalizações de normas culturais, pois isso pode gerar uma visão equivocada. Julgar um membro particular de um grupo fundando-se em traços culturais pode ser ponderado como uma atitude preconceituosa.

O autor afirma que muitos estudantes de língua estrangeira aprendem a língua-alvo isoladamente, estabelecendo um contato muito restrito com normas e padrões culturais pertencentes às pessoas que falam aquela língua. Outro fator conflitante é a possibilidade do estudante aprender noções sobre a cultura somente a partir de uma lista de fatos a ser memorizada, em detrimento de uma interação significativa com questões que realmente caracterizam a cultura ligada à língua alvo. Por isso, professores e alunos de língua estrangeira precisam ter contato adequado com aspectos culturais dos países nos quais essa língua é falada, para que possam também entender as diferenças culturais, destacando que essas diferenças contribuem para a identidade dos grupos, e orientam o funcionamento de uma língua, já que a língua pode ser entendida como uma das principais características que faz as culturas serem diferentes umas das outras.

Em consonância com essas concepções, podemos observar que não há como discorrer sobre estereótipos e representações sem mencionar o conceito de identidade, já que a caracterização simbólica que construímos sobre determinado grupo depende de nossa identidade cultural como membro social. De tal forma, Brown (2007) e Scollon & Scollon (1995) concordam com o fato de que o estereótipo atribui características a um grupo de indivíduos com base em sua participação como membro de uma sociedade.

Em vista disso, de acordo com Kramersch (1998, p.67), o que nós percebemos sobre a cultura e a língua de determinada pessoa é produto do que nós fomos condicionados a ver a partir da própria cultura. Sendo assim, o modelo estereotípico já está construído ao redor de nós próprios. A autora ressalta ainda, que a identidade de um grupo não é um fato natural, mas uma percepção cultural, e que essa identidade é uma questão de foco e de difusão de noções étnicas, raciais, nacionais e estereotípicas. Nas palavras de Kramersch (1998, p. 72):

Quando se fala da identidade cultural, então, temos que distinguir entre a gama limitada de categorias utilizadas pelas sociedades para classificar as suas populações, e as identidades que os indivíduos atribuem a si mesmos em várias circunstâncias e na presença de vários interlocutores. Enquanto o primeiro está baseado em representações simplificadas e muitas vezes bastante estereotipadas, o segundo pode variar de acordo com o contexto social⁷.

A atribuição da identidade cultural é entendida como sensível à percepção e aceitação de um indivíduo pelos outros, mas também é sensível à percepção que os outros têm de si mesmos, e à distribuição de papéis e direitos legítimos que ambas as partes possuem na comunidade do discurso.

A questão da identidade admite três concepções diferentes para Hall (2006): a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A primeira refere-se à identidade do eu como indivíduo unificado, centrado nas capacidades da razão. A segunda coloca o sujeito entre o mundo interior e exterior, ou seja, a identidade será formada na interação do eu com a sociedade, sendo mediada por valores, sentidos e símbolos, o que ele chama de cultura. A terceira e última constitui-se como uma identidade móvel, que se transforma conforme somos interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam.

Desse modo, Hall (2006) relaciona-se à Woodward (2000) quando explica que as identidades podem ser produzidas pela narrativa da mídia e da publicidade, em circunstâncias

⁷ When speaking of cultural identity, then, we have to distinguish between the limited range of categories used by societies to classify their populations, and the identities that individuals ascribe to themselves under various circumstances and in the presence of various interlocutor. While the former are based on simplified and often quite stereotypical representations, the later may vary with the social context (KRAMSCH, 1998,p. 72).

econômicas e sociais, posicionando o sujeito e oferecendo novas formas de identidade que posteriormente podem se transformar. A autora também discorre que apesar de nos vermos como a “mesma pessoa”, de acordo com o senso comum, nós nos posicionamos de maneiras diferentes nos variados momentos e lugares, correspondendo aos diferentes papéis sociais que estamos exercendo.

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em casa um desses contextos (WOODWARD, 2000, p. 30).

Em convergência com Hall (2006) e Woodward (2000), Rajagopalan (2009, p. 71) propõe que não há mais identidades que se apresentem como prontas ou acabadas. Elas estão em ebulição, são constantemente construídas, sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.

Diante dessas premissas, percebemos que existe um consenso entre teóricos quanto à instabilidade de identidades, enfatizando o caráter dinâmico das identidades, as quais estão constantemente em transformação.

A questão da identidade, de saber quem somos, revela-se, de acordo com Da Matta (1986) no contraste com o outro, na diferença e na oposição ao outro. Ela se define na combinação de diversas possibilidades universais: no estilo, no jeito de ser. Mendes (2004) concorda com Da Matta (1986) ao afirmar que discutir identidade é discutir “a diferença”, sob uma tentativa de reposicionar o homem, trazê-lo de volta à sua casa ou devolver-lhe o lugar que lhe foi tirado, ou, pelo menos, redimensioná-lo pelas desestabilizações empreendidas no mundo, nas relações sociais e em diferentes instâncias da vida contemporânea.

Em vista disso, para Da Matta (1986), o brasileiro é identificado pela comida que come, pela roupa que veste, pela casa acolhedora que mora, pela mulher que ama, pelo jeito malandro somado às leis, pela religião que não precisa de teologia, pelas leis da amizade e do parentesco que atuam pelas lágrimas, pelas emoções do dar e do receber, pelo carnaval onde podemos vadiar sem sermos criminosos, pelo samba e futebol representantes de uma nação.

O autor discorre ainda:

Sei, então, que sou brasileiro e não norte-americano, porque gosto de comer feijoada e não hambúrguer; porque sou menos receptivo a coisas de outros países, sobretudo costumes e idéias; porque tenho um agudo sentido de ridículo para roupas, gestos e relações sociais; porque vivo no Rio de Janeiro e não em Nova York; porque falo português e não inglês; porque, ouvindo música popular, sei distinguir imediatamente um frevo de um samba; porque futebol para mim é um jogo que se pratica com os pés e não com as mãos; porque vou à praia para ver e conversar com os amigos, ver as mulheres e tomar sol, jamais para praticar um esporte; porque sei que no carnaval trago à tona minhas fantasias sociais e sexuais; porque sei que não existe jamais um “não” diante de situações formais e que todas admitem um “jeitinho” pela relação pessoal e pela amizade; porque entendo que ficar malandramente “em cima do muro” é algo honesto, necessário e prático no caso do meu sistema; porque acredito em santos católicos e também nos orixás africanos; porque sei que existe destino e, no entanto, tenho fé no estudo, na instrução e no futuro do Brasil; porque sou leal a meus amigos e nada posso negar a minha família; porque, finalmente, sei que tenho relações pessoais que não me deixam caminhar sozinho neste mundo, como fazem os meus amigos americanos, que sempre se vêem e existem como indivíduos! (DA MATTA, 1986, p. 14)

Com referência a essas considerações, concordamos que a identidade constrói-se por meio de diversas experiências, algumas necessárias à própria sobrevivência, outras acidentais ou históricas. *Cada sociedade utiliza-se dessas experiências para construir-se como algo único, maravilhoso, divino e “legal”* (DA MATTA, 1986, p.14).

No âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, há que se destacar que, ao entrar em contato com o universo heterogêneo de uma língua, o aluno irá reconstruir a própria identidade, a partir de momentos de identificação ou distanciamento com a língua alvo. Como afirma Grigoletto (p. 223, 2003), os aprendizes de língua estrangeira traçam representações sobre a língua alvo que deixam entrever aspectos da identidade desses sujeitos e suas identificações. Nesse sentido, seus discursos sobre a língua estrangeira serão perpassados por sentidos de outros discursos (midiáticos, econômicos, políticos, sociais etc.).

Assim, consideramos que no confronto entre as línguas e entre as diversas culturas podem surgir representações e estereótipos dos aprendizes, fato que irá corroborar para tecer a identidade deles, destacando que essa identidade vai se transformando na medida em que se amplia o conhecimento e experiências da e na cultura da língua alvo.

2.2. TANDEM E ENSINO DE LÍNGUAS

A troca de experiência entre os alunos é uma maneira de os colocarem em contato com a cultura da língua alvo e com a cultura um do outro. Desse modo, a aprendizagem em tandem apresenta uma oportunidade relevante para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e PLE, pois pode promover, por meio de interações entre falantes de línguas diferentes, o intercâmbio de informações culturais num cenário que, apesar de flexível, ainda mantém uma vertente educacional.

Em vista do tandem se caracterizar como uma modalidade colaborativa de ensino/aprendizagem de línguas, nos reservamos a descrever a aprendizagem colaborativa de línguas, a fim de incorporar o tandem nesse contexto. Posteriormente, focalizamos a modalidade tandem, seus princípios básicos e suas variedades e, finalmente, discutimos a possível inserção da modalidade tandem como estratégia comunicativa, constituindo-se como uma maneira de articular comunicação e cultura na interação intercultural.

2.2.1. Aprendizagem colaborativa

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, a interação entre os alunos é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Dificilmente um professor de línguas nunca tenha formado um grupo em sala de aula para que os alunos trocassem informações e se ajudassem uns aos outros. Assim, os aprendizes deixam de ser passivos para serem participantes ativos no processo, o que ressalta o caráter dinâmico do ensino. Essa prática pertence a uma abordagem colaborativa na aprendizagem de línguas, que muitas vezes é mediada por professores, mas que também pode ser desenvolvida autonomamente pelos alunos.

De acordo com Figueiredo (2006):

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (Dillenbourg, 1999), cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações (FIGUEIREDO, 2006, p. 12).

Conforme o autor, a aprendizagem colaborativa baseia-se na teoria sociocultural de Vygotsky⁸ de aquisição da linguagem, que posteriormente passou a ser articulada aos estudos de aquisição de língua estrangeira. De acordo com essa teoria, a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, uma vez que é mediadora desse processo.

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, e especialmente neste trabalho, o que nos interessa da teoria vygotskyana é a função social da língua, dando assim, conseqüentemente, significativa importância à interação no desenvolvimento da aprendizagem de línguas.

Desse modo, a interação assume um papel relevante na abordagem colaborativa, uma vez que o conhecimento é construído conjuntamente e a aprendizagem envolve mais de uma pessoa. Em vista disso, supõe-se que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns no contexto de aprendizagem.

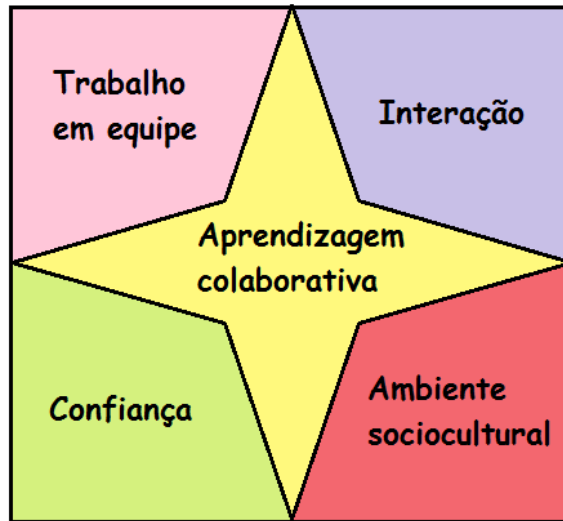
Figueiredo (2006) nos mostra que a aprendizagem colaborativa tem foco em todo o processo de aprendizagem, ou seja, aluno ensinando, aluno sendo ensinado, além disso, esses papéis são definidos à medida que as atividades de aprendizagem se desenvolvem. Outro aspecto significativo nesta abordagem é que as atividades geralmente não são estruturadas, o que favorece no desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais.

De acordo com essas considerações, podemos afirmar que a aprendizagem colaborativa envolve não só o trabalho em equipe, mas também a interação dinâmica entre os participantes, que irão desenvolver confiança individual e mútua com a inversão de papéis, sendo ora aprendiz, ora professor. Além disso, ela inclui um ambiente sociocultural, no sentido de agregar aspectos sociais e culturais da realidade dos participantes.

Deste modo, propomos a seguinte figura que ilustra a maneira como a aprendizagem colaborativa envolve trabalho em equipe, interação, confiança e o ambiente sociocultural, como se esses elementos se encaixassem para complementarem e desenvolverem o processo de aprendizagem.

⁸ Para Vygotsky (1998), a interação da criança com outras mais experientes e/ou com adultos favorece seu desenvolvimento psicológico. Nessa perspectiva, tal desenvolvimento dá-se, inicialmente, no plano social e, posteriormente, no plano individual (FIGUEIREDO, 2006, p. 13).

Figura 1: Elementos da aprendizagem colaborativa.



Fonte: colaboração própria.

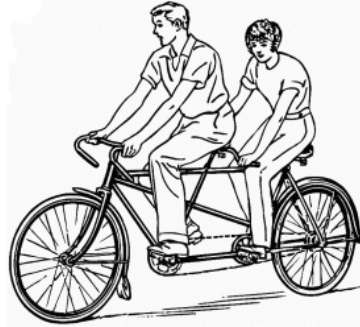
Tal conjunto de elementos auxilia os participantes na aprendizagem de línguas, à medida que ocorre a prática da interação por meio da comunicação e uso da língua entre eles. Ambos esforçam-se para atingirem seus objetivos na língua-alvo. E torna-se possível compartilhar experiências com o intercâmbio de informações, no qual será estabelecido um clima de confiança, possibilitando o desenvolvimento da autonomia de cada um.

Nossa preocupação em dar visibilidade à aprendizagem colaborativa está relacionada à modalidade tandem, que é uma modalidade de ensino e aprendizagem colaborativa de línguas, a qual será focalizada a seguir.

2.2.2. A modalidade tandem de ensino/aprendizagem de línguas

Segundo os dicionários Houaiss (2001) e Aurélio (1999), a palavra tandem, além de outros significados, é utilizada para classificar uma bicicleta com dois ou mais assentos, um atrás do outro, na qual duas pessoas precisam fazer força juntas para se locomover, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2: bicicleta tandem, demonstrando a força colaborativa.



Fonte: <http://www.colorirgratis.com/desenho-de-bicicleta-tandem-tandem-de-dois-ciclistas-tipo-de-bicicleta-especial-com-mais-lugares-e-mais-pedais_8229.html>. Acesso: 9 ago. 2014.

Pensando no trabalho colaborativo e em parcerias, este termo passou a ser empregado na área educacional, caracterizando assim, a conversa entre duas pessoas que falam idiomas diferentes e que querem aprender uma a língua da outra (BRAMMERTS; CALVERT, 2003 *apud* LUZ, 2009).

Brammerts (2002) define a aprendizagem autônoma de línguas em tandem da seguinte maneira:

Na aprendizagem de línguas em tandem, duas pessoas de línguas maternas diferentes comunicam entre si, com o objectivo de aprenderem uma com a outra. Tentarão melhorar a sua capacidade de comunicação na língua do parceiro, procurarão saber mais sobre a outra pessoa e o seu background cultural, bem como tirar proveito de conhecimentos e experiências diversas, nomeadamente no âmbito da profissão, formação e tempos livres. (BRAMMERTS, 2002, p. 17)

A modalidade tandem de aprendizagem de línguas estrangeiras, praticada inicialmente como tandem presencial, nasceu na Alemanha, no final da década de 60 e posteriormente difundiu-se por outros países da Europa. O tandem é descrito por Telles (2009) como uma parceria entre pessoas que querem aprender umas com as outras, visto que envolve pares de falantes nativos ou competentes que entram em contato com o conhecimento alheio, aprendendo a habilidade do parceiro e ao mesmo tempo ajudando o outro a aprender a habilidade em que é proficiente, por meio de sessões bilíngues de conversação.

Brammerts (2002) chama atenção para o fator da autenticidade promovida pelo tandem, explicitando que a situação autêntica de comunicação facilita o surgimento de elementos inerentes à língua e à comunicação, que podem faltar em situações simuladas em sala de aula. A comunicação entre os interagentes é feita oralmente, porém, se necessário

pode-se recorrer a algum material escrito, como textos ou notas que os próprios parceiros redijam.

Segundo Brammerts e Calvert (2002), o fato de os participantes poderem se ver e interagir de imediato um com o outro colabora ainda mais com a aprendizagem, uma vez que permite fazer uso de mímica ou linguagem gestual para explicar o que não é compreendido. Também se pode interromper o parceiro ou o próprio discurso momentaneamente, para fazer correções, levantar questões e ajudar em algum aspecto. Além disso, o tandem face-a-face possibilita fornecer esclarecimentos e contribuições de imediato. Tudo isso facilita a compreensão e evita possíveis mal-entendidos.

Brammerts (2002, p. 19) defende que a aprendizagem de línguas em tandem envolve dois princípios básicos: o da reciprocidade e o da autonomia. O primeiro focaliza a questão da parceria e da colaboração, destacando a relação de empenho mútuo de cada parceiro no intercâmbio de informações, ou seja, ambos querem aprender um com o outro e para isso, cada um contribui e auxilia com as aptidões e competências que o outro pretende adquirir. O princípio da autonomia transfere para o aprendiz a responsabilidade pela sua aprendizagem, consequentemente, possibilita que os parceiros decidam o que, como e quando pretendem aprender, traçando seus próprios objetivos e reflexões.

Além desses princípios, Vassallo e Telles (2009, p. 23) acrescentaram um terceiro: o princípio da separação de línguas, o qual incentiva os aprendizes a falar a língua-alvo - mesmo que para eles isso seja difícil ou lento - além de garantir a oportunidade de se comunicarem e transmitirem a língua em que são proficientes, por isso deve-se dividir o tempo das sessões, que é de aproximadamente trinta minutos para cada língua, dependendo da disponibilidade dos parceiros.

Os autores inferem, portanto, que os três princípios básicos do tandem são inextrincáveis e dependentes um do outro para que a modalidade se desenvolva de maneira efetiva, como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Princípios básicos do tandem

Reciprocidade	Garante aos participantes a troca de papel, ora aprendiz ora ensinador, o que exige dos mesmos um comprometimento de forma equilibrada com o parceiro.
Autonomia	Cada um dos parceiros torna-se responsável pela sua própria aprendizagem, o que lhes concede liberdade para tomar decisões a respeito das interações, eles mesmos podem determinar quando vão se encontrar, o número de vezes, o modo de correção de erros, quais materiais e temas serão adotados, etc.
Separação de línguas	Incentiva os aprendizes a falar a língua alvo, garantindo aos parceiros a oportunidade de se comunicarem na língua que estão estudando.

Fonte: colaboração própria.

Segundo os autores, os princípios da autonomia e da reciprocidade se sustentam mutuamente, já que a autonomia é a capacidade do sujeito assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e a reciprocidade ocorre no trabalho de ação colaborativa de ambos, responsáveis pela sua própria aprendizagem e, igualmente, responsáveis pela aprendizagem do parceiro.

Brammerts (2002, p. 22) advoga que “o princípio da autonomia transfere para o aluno a responsabilidade pela própria aprendizagem”, assim como a possibilidade de concentrar seus objetivos no tandem, refletindo sobre a maneira de atingi-los, sempre em colaboração com o parceiro. Dessa forma, a autonomia se constrói tanto pessoalmente quanto socialmente, tornando-se um componente fundamental para que os falantes adquiram competência na língua que estão aprendendo.

Como o aluno possui a independência e o controle de seu aprendizado, ele toma atitudes e decisões, desenvolve habilidades, planeja suas ações e ainda pode se auto avaliar, tudo dependendo de suas necessidades e das necessidades do parceiro. É uma maneira de organizar e desenvolver o próprio processo de aprendizagem, por isso é importante respeitar as peculiaridades do parceiro e da situação, é isto que vai proporcionar ou influenciar o desenvolvimento do seu aprendizado. Assim, eles têm a oportunidade de se conhecerem melhor e se tornarem capazes de aperfeiçoarem seus conhecimentos.

Atualmente, a modalidade tandem é adotada em vários países do mundo como complementação de cursos de línguas, com o objetivo de melhorar as habilidades comunicativas dos participantes e possibilitar a troca de experiências e conhecimentos sobre diferentes aspectos das línguas-alvo, entre os quais também os aspectos culturais. Uma de suas principais vantagens é a flexibilidade, já que pode ser realizado de diversos modos: pode ser feito de forma independente, integrada ou complementar a um curso de idiomas, também pode ser sem ou com aconselhamento, feito por uma pessoa que já tem mais experiência nesse tipo de interação ou não, por um período longo ou curto e em grupo ou individual (TELLES, 2009).

De acordo com Brammerts (2002) os objetivos principais do tandem são a aprendizagem e comunicação na língua-alvo. Tendo em vista que a aprendizagem de uma língua estrangeira não se limita apenas aos conhecimentos linguísticos, mas também ao componente cultural e aos aspectos comunicativos. O tandem constitui-se como uma oportunidade para o desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural.

Segundo Mendes (2004), no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, alguns materiais didáticos, geralmente, trazem apenas algumas informações pontuais ou limitadas sobre a cultura dos países estrangeiros. E com o tandem os aprendizes podem trocar esse tipo de informação de forma autêntica e contextualizada, para desenvolver a competência comunicativa intercultural.

Woodin (2002) argumenta que o tandem oferece oportunidade para os parceiros aprenderem sobre a cultura e crenças um do outro em um cenário educacional, porém mais flexível e feito diretamente com um nativo, o que transmite certa confiabilidade. A autora estabelece uma ponte entre a modalidade tandem e as teorias da competência intercultural de Byram (1997 *apud* WOODIN, 2002), esboçando atividades que orientem a consciência cultural crítica dos parceiros e que podem ser desenvolvidas durante as interações.

Por possuir características particulares e se tratar de um contexto alternativo, a aprendizagem em tandem pode proporcionar aos professores de línguas estrangeiras o contato com outras estratégias didáticas no processo de ensino, uma vez que a experiência do tandem, organizada com as demais atividades de ensinar e aprender, desperta interesse real do aluno e o encoraja a utilizar a língua alvo para a realização de ações de aprendizagem.

Aos pesquisadores, o ensino em tandem pode fornecer extenso material de observação sobre diferentes tópicos relativos ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. E, para alunos ou aprendizes, o tandem é uma oportunidade de contato natural com falantes nativos,

não só uma possibilidade de conhecimento adquirido por prática da língua em si, mas também de exploração de temas relacionados aos aspectos socioculturais da língua alvo.

Basicamente, a aprendizagem de línguas em tandem apresenta três variedades, que se aproximam e se diferenciam em alguns aspectos, como será explicado a seguir.

2.2.3. Variedades do tandem

Em vista de seu formato inovador, de acordo com Telles (2009), existem diferentes modalidades de tandem, desenvolvidas de acordo com as necessidades e contextos de aprendizagem. Apresentaremos neste tópico as três modalidades mais conhecidas: tandem face-a-face, e-tandem e teletandem, discutindo como essas variedades podem ser aproveitadas para a aprendizagem de línguas.

- **Tandem face-a-face:** também conhecido como tandem presencial, acredita-se que é o formato original e mais completo do tandem, muito praticado em países europeus, facilitado pelo grande número de intercâmbios e constante presença de estrangeiros. Nesta modalidade, os parceiros se encontram pessoalmente para realizar as interações e a comunicação ocorre de forma momentânea.
- **E-tandem:** é o tandem por correio eletrônico (e-mail), desenvolvido com a difusão da internet nos anos 90. No entanto, esse formato é um pouco limitado, já que exclui a oralidade e se restringe à produção escrita e leitura. Outro fator conflitante é o fato de que os aprendizes nem sempre estarão presentes (on-line) no exato momento da recepção das mensagens, portanto, não é síncrona.
- **Teletandem:** uma experiência pessoal na prática de aprendizagem em tandem presencial, realizada nos anos de 2004-2005, levou João A. Telles (professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira da Faculdade de Ciências e Letras de Assis) e Maria Luisa Vassalo (na época professora e leitora de língua italiana da mesma instituição) a um novo conceito de tandem, nomeado por eles *teletandem*, que constitui uma nova configuração do tandem, pois a interação ocorre num “contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras” (TELLES, 2009).

Nesse contexto, com o uso de uma *webcam*, um microfone e com o auxílio de aplicativos de mensagens instantâneas como o *Skype*, os aprendizes podem se comunicar diretamente via *internet* de qualquer parte do mundo, em sincronia e tempo

real. De acordo com Telles (2009, p. 46-48), o teletandem, assim como o tandem, também é realizado com base nos já citados princípios da reciprocidade, autonomia e separação de línguas. Os participantes não precisam ser necessariamente nativos, desde que sejam falantes competentes das respectivas línguas. O processo de aprendizagem é desenvolvido por meio de sessões regulares de livres conversações, com fins didáticos, seguidas de uma “reflexão compartilhada”, na qual se enfoca o conteúdo da conversa, revisão, correção, podendo englobar, portanto, cultura, léxico e questões formais, o que diferencia essa interação de uma aula tradicional e de uma simples conversa ou de um *chat*.

Um aspecto que diferencia o teletandem do tandem face-a-face é a mediação, feita por um professor. O professor mediador, como é chamado (TELLES, 2009), tem o papel de orientar os parceiros de interação ao longo do processo de aprendizagem. Ele é descrito como fomentador de uma formação reflexiva, buscando criar uma atmosfera de confiança e negociação, partindo das necessidades dos interagentes (SALOMÃO, 2007).

Como foi apresentado, o tandem face-a-face é realizado de modo presencial, exigindo que os parceiros se reúnam no mesmo espaço físico para realizarem as interações. Enquanto que, no e-tandem e no teletandem, a comunicação se estabelece à distância, por meio de ferramentas eletrônicas.

Nas três variedades, os participantes podem conversar sobre os assuntos que eles escolheram, prestando atenção ao que e a como se fala. A variedade e-tandem é mais restrita à leitura e à escrita, excluindo a oralidade. Diferentemente do tandem face-a-face e do teletandem, em que os parceiros podem enfatizar a comunicação oral. A maior diferença entre eles é o papel do professor mediador no teletandem.

A fim de manter o caráter comunicativo e interacional nos processos de ensinar/aprender línguas, discutiremos, no próximo item, a possível inserção da modalidade tandem como estratégia comunicativa, constituindo-se como uma maneira de articular comunicação e cultura na interação intercultural.

2.2.4. Tandem como estratégia comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas

O caráter comunicativo tornou-se uma característica muito comum dos cursos de idiomas durante as três últimas décadas. Provavelmente, hoje a maioria dos professores não

utiliza apenas um tipo de método, mas procura adequar o ensino segundo as necessidades de seu grupo de alunos, utilizando o método comunicativo, que desde seu aparecimento, adquiriu um interesse generalizado quando se trata de cursos de idiomas.

O movimento comunicativo teve início com críticas e reformulações às teorias de Chomsky (1965 *apud* RICHARDS & ROGERS, 1986) sobre a competência linguística⁹. Com o foco para o falante e para o modo como se utiliza a língua, o movimento teve uma significativa ascensão a partir das ideias de Hymes (1972, *apud* RICHARDS & ROGERS, 1986) sobre competência comunicativa, a qual considera – além do conhecimento gramatical explicitado por Chomsky – traços socioculturais da linguagem na interação social. Desse modo, os métodos de base comunicativa possuem como principal característica o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2013).

Sob a perspectiva desses conceitos, desenvolveu-se a abordagem comunicativa, caracterizada por Richards & Rogers (1986) da seguinte maneira:

- O significado é a base primordial da língua e não suas características estruturais e gramaticais;
- O fator contextual é considerado fundamental para a comunicação;
- O sistema linguístico é entendido pela comunicação e não pelo ensino da gramática;
- A interação e a comunicação são as principais funções da linguagem;
- O objetivo é alcançar a competência comunicativa.

Observa-se, assim, um redirecionamento no ensino de línguas, voltado para o significado, o contexto, interação e competência comunicativa. Nesse sentido, mobilizando a relação entre a abordagem comunicativa e o papel do componente cultural na aprendizagem de línguas, Viana (2003) considera que a abordagem comunicativa privilegia o sentido e não a forma, e objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa, esse cenário é propício para a articulação de aspectos culturais que incluam a dimensão representada pela cultura na interação e comunicação.

Desse modo, o papel do componente cultural junto à comunicação seria o de entender itens de comportamento das pessoas da cultura estrangeira, além de evitar julgamentos errôneos, ou tratar dificuldades de compreensão.

⁹ Competência linguística é descrita por Chomsky (1965) como o conhecimento da estrutura da língua que todo falante tem internalizado, habilitando-os a produzir sentenças gramaticalmente corretas inconscientemente.

Atualmente, aprender uma língua estrangeira tornou-se algo fundamental na sociedade globalizada e conectada em que vivemos. No entanto, observamos que em muitos cursos, o ensino de uma língua estrangeira ainda está intimamente ligado a seguir conteúdos e técnicas de um livro didático, enfatizando normas gramaticais e memorização de regras, tudo de uma maneira descontextualizada e, na maioria das vezes, desvinculada da realidade. Por vezes, os alunos e também os professores podem se sentir desmotivados e obterem resultados não satisfatórios em termos de aprendizagem.

Almeida Filho (1993, p. 32) defende que a aprendizagem de uma segunda língua envolve muito mais do que apenas o “exercício consciente de aprender formas codificadas numa sequência lógica”, em ambientes formais como a sala de aula. É necessária outra abordagem de ensino, uma abordagem de base comunicativa, com atividades que despertem o interesse real do aluno, fazendo com que ele desempenhe o uso e a interação na nova língua. Segundo o autor:

Os métodos comunicativos não são de um único tipo. Frequentemente se apresentam ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos, ora como comunicativos progressistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos. É constitutivo de um método comunicativo, ainda, a providência de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível (ALMEIDA FILHO, 2013, p.57).

Com base nessas considerações, notamos a importância do papel da comunicação no ensino de línguas. De acordo com Widdowson (1978), o ensino de línguas não deve ser restrito à forma, mas deve incluir também o uso, que, por sua vez, inclui aspectos não verbais, tanto na fala (gestos, expressões faciais) como na escrita (gráficos, desenhos).

Nesse sentido, podemos observar o papel da cultura no ensino de línguas vinculado à comunicação. Como observam Widdowson (1978) e Almeida Filho (2013), ao considerar a comunicação como objetivo no ensino de línguas, vinculando-a à abordagem comunicativa, compreender a cultura da língua-alvo insere-se na dimensão comunicativa, uma vez que os aspectos culturais subjazem ao uso social da língua.

Com referência ao exposto, podemos afirmar que o tandem pode ser tratado como uma estratégia comunicativa para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que se constitui como um incentivo a prática de oralidade, envolvendo uma situação de experiência pessoal numa interação real com o falante de outro idioma, num ambiente divertido, no

sentido de não ser apreensivo ou tenso, sem dispensar a carga educativa. Com atividades, temas, materiais escolhidos pelo próprio aluno, ele mesmo irá perceber o que pode ser mais favorável para si e para o parceiro; isso poderá lhe proporcionar o autoconhecimento.

Além disso, a modalidade tandem pode desenvolver a autonomia, organização, disciplina, alteridade e sociabilidade, fazendo com que o aluno assuma a responsabilidade pelo próprio aprendizado, organize suas tarefas e encarregue-se de seus compromissos, aprenda a conviver com uma cultura diferente e com novas concepções, respeite as maneiras de pensar do próximo, reflita sobre valores e compartilhe seu conhecimento com o parceiro, ajudando-o sempre que precisar.

A relação língua e cultura também parece se ajustar muito bem a essa modalidade, já que ao entrar em contato direto com o falante da língua-alvo, o aprendiz terá oportunidade de desenvolver a compreensão cultural e intercultural mais profunda não só da cultura estrangeira, mas também da materna, o que pode contribuir para ampliar sua visão de mundo.

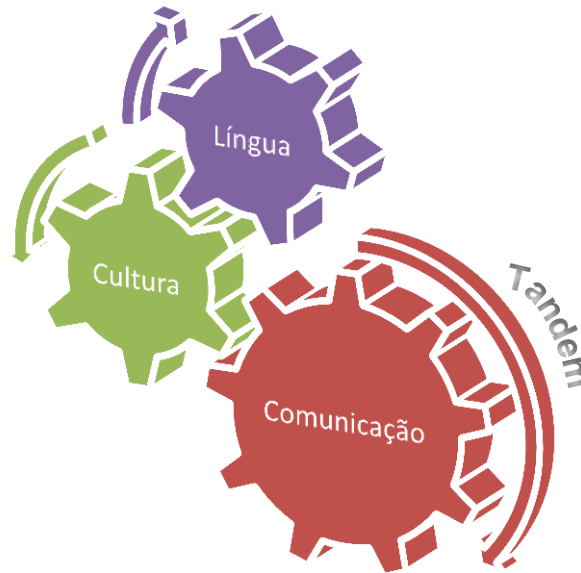
Ao considerarmos alguns autores como: Mendes (2004), Kramsch (1998), Almeida Filho (2011), Risager (1998), Byram (1997), entre outros; observamos que há um consenso sobre a relevância do ensino de cultura articulado à língua para comunicação.

Desse modo, consideramos o tandem como um meio para articular comunicação e cultura. Ao considerar a comunicação entre os interagentes com uma dimensão sociocultural, a modalidade se adapta a este contexto de aprendizagem e torna-se uma maneira para se alcançar a competência comunicativa e intercultural.

As interações em tandem podem proporcionar a integração entre língua e cultura, à medida que os parceiros constroem significados conjuntamente, abordando assuntos relacionados aos aspectos socioculturais da língua. Nessa prática comunicativa, atenta-se para o significado e não à estrutura, à comunicação e não ao texto, à prática da oralidade e não à memorização de regras.

Com base nesses pressupostos, entendemos o tandem como uma estratégia para o desenvolvimento da competência comunicativa. Neste sentido, se pensarmos em uma engrenagem como metáfora para o ensino de línguas, podemos observar a modalidade tandem como uma força dessa engrenagem, constituída pela língua, que será o instrumento de interação; a cultura, seria uma peça intermediária no sentido de contextualizar a língua e a comunicação, é o espaço sócio histórico, no qual acontece a comunicação; e a comunicação, que é a peça principal, o objetivo do ensino de línguas, como podemos observar na Figura 3. Por meio dessa modalidade é possível fazer uso da língua e experienciar a cultura, que serão elementos conjuntos para a comunicação.

Figura 3 - Tandem como meio para alcançar a competência comunicativa.



Fonte: elaboração própria.

As aulas de línguas possuem características particulares devido à especificidade que se representa aprender outro idioma. Entretanto, com o tandem o aluno é aproximado das atividades de aprendizagem, que normalmente acontecem em sala de aula, mantendo o contato com sua realidade pessoal e cotidiana, o que pode contribuir para estabelecer confiança em relação à aprendizagem de línguas, tornando-a muito mais significativa para si. Por meio das interações em tandem, ambos os parceiros podem arriscar mais, testar usos e desenvolver suas competências comunicativas.

Destaca-se ainda que o processo de ensino e aprendizagem de línguas envolve diversos aspectos relacionados à constituição sócio histórica e à identidade cultural dos aprendizes. Por isso, atentamos para o fato da possibilidade de confrontos e conflitos de cultura, com relação a posturas de compreensão de concepções e valores, assim como também de identidades.

Ao possibilitar uma estratégia comunicativa de ensinar e aprender, a modalidade tandem permite o uso da língua em contexto real de comunicação, permite falar das diferenças culturais e talvez evitar ou minimizar mal-entendidos interculturais e estereótipos.

Em vista das considerações expostas anteriormente, pode-se compreender o tandem como uma modalidade inter e transcultural de ensino de língua estrangeira, ao passo que proporciona aos aprendizes uma dinâmica cultural, na qual é possível refletir sobre aspectos

que compõem a identidade dos participantes, seus valores e crenças, bem como sua língua. Esse encontro cultural pode ser uma forma de expressão das diferenças, uma maneira de senti-las, conhecê-las e respeitá-las. É nesse contexto que o ensino e aprendizagem de línguas irá se desvincular do espaço territorial ou regional do qual faz parte, atravessando fronteiras e ganhando um aspecto inter e transcultural.

Encerramos, desta forma, o percurso teórico focalizando a modalidade tandem, a importância do componente cultural no ensino/aprendizagem de línguas, o panorama dos aspectos inter, multi e transculturais nas interações sociais e os estereótipos e identidades que podem se manifestar durante essas interações. No capítulo seguinte, nos reservaremos à apresentação da metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Metodologia da pesquisa

Sabemos que ao longo da história, houve a necessidade de compreensão do sujeito enquanto membro de uma sociedade. De acordo com Brammerts (2003), a sociedade moderna tem se caracterizado como intensamente ativa e dinâmica. Desse modo, a compreensão da história, dos problemas sociais, da posição do homem, dos hábitos culturais e comportamentos sociais são de extrema importância para o entendimento de quem somos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas científicas foram, por muito tempo, orientadas pela investigação quantitativa, tomando subsídios objetivos e análises estatísticas. No entanto, alguns estudos colocavam o pesquisador na cena investigada, em contato real com os sujeitos de pesquisa, o que instaurou uma perspectiva metodológica qualitativa.

No âmbito da Educação, a pesquisa de caráter qualitativo é a mais utilizada, especificamente, sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas, a qual tem assumido muitas formas e modelos de acordo com múltiplos contextos. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os dados recolhidos de uma pesquisa são designados qualitativos, quando ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, locais, conversas, no contato aprofundado com os indivíduos. As questões são investigadas em toda sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (BOGDAN; BIKLEN, p. 16, 1994).

Segundo os autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51), a investigação qualitativa possui cinco características primordiais:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, transformando o investigador no instrumento principal. O investigador passa a maior parte do tempo no local de estudo, já que se preocupa com o contexto, com o ambiente de ocorrência. Podem-se utilizar equipamentos de áudio e vídeo para registrar dados, que serão revisados posteriormente. O entendimento que o investigador terá do material coletado será o seu instrumento de análise.
2. A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, o investigador tenta descrever minuciosamente, de forma narrativa, em que consiste determinada ação ou visão de

mundo, por isso os dados são recolhidos em forma de transcrições, entrevistas, vídeos, fotografias, documentos pessoais, etc., dispensando números. Nessa forma de análise, nenhum detalhe é considerado trivial e tudo tem potencial para construir pistas que nos permitam estabelecer uma compreensão do nosso objeto de estudo.

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. O investigador enfatiza o processo a fim de explicar certos comportamentos, atitudes e expectativas. Por exemplo, evidenciando o processo de ensino, é possível detectar se o desempenho do aluno é afetado pela expectativa do professor (Rosenthal e Jacobson, 1968 *apud* Bogdan e Biklen, 1994).
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. A direção de seu objeto de estudo começa a se estabelecer após o recolhimento dos dados e com o passar do tempo com os sujeitos, trata-se de um processo de “baixo para cima”, já que as teorias e abstrações sobre seu objeto de estudo são construídas conforme os dados recolhidos vão se agrupando. O investigador depreende ao longo do processo de análise quais as questões mais importantes.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, isto é, o investigador qualitativo preocupa-se com o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, assim como; o modo como as pessoas interpretam as suas experiências. No processo de conduzir a investigação é possível estabelecer um diálogo com os sujeitos, a fim de gerar dados para serem interpretados.

Por meio dessas concepções, notamos como a pesquisa qualitativa é rica em detalhes significativos para o trabalho de estudo, constitui-se de fases complementares que vão sendo determinadas de acordo com a necessidade do pesquisador como se fosse uma ação de cultivar e experienciar o objeto de estudo. Atendo-se para o fato de que o pesquisador vive a pesquisa e procura enxergar da maneira que os participantes da pesquisa enxergam, por isso ele tem importância significativa no processo de investigação. Desse modo, Abrahão (2006, p. 220) concorda com Bogdan & Biklen (1994) ao afirmar que os pesquisadores qualitativos são aqueles que investigam o que os participantes da pesquisa estão experienciando, como eles interpretam suas experiências, e como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem.

Segundo Lüdke e André (1986), entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso.

A vertente de cunho etnográfico é aquela em que o pesquisador realiza a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, tendo uma experiência direta com a situação em estudo

(FIRESTONE; DAWSON, 1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14). Nesse tipo de estudo, segundo Abrahão (2006, p. 221), “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”.

O estudo de caso é descrito por Lüdke e André (1986), como um estudo específico que se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Caracteriza-se por enfatizar a interpretação em contexto, isto é, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Os dados que compõe o estudo de caso são dados vários, que podem suscitar opiniões divergentes. O pesquisador é responsável por trazer para o estudo essas divergências, revelando também o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Esse tipo de estudo também é composto por uma variedade de fontes de informação, dados que são coletados em diferentes momentos e em situações variadas, que podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-21). Todas essas características metodológicas podem ser observadas na análise e discussão dos dados, visto que utilizamos diferentes métodos de coleta de dados, como questionários, as próprias interações entre as participantes e diários reflexivos.

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que a natureza da pesquisa predominante no presente trabalho é de caráter qualitativo de base etnográfica, fundamentando-se por análises descritivas e interpretações dos dados obtidos, a partir da compreensão do contexto pesquisado e de interpretações dos eventos. Trata-se do estudo das interações em tandem presencial entre uma estudante falante de língua materna inglesa e uma estudante falante de língua materna portuguesa. Aproveitou-se a estadia da estrangeira no Brasil, para que fossem realizados os encontros pessoalmente; os horários foram combinados por meio de *e-mails*, previamente às interações. Os encontros ocorreram na FCL-Ar, em salas regulares, disponíveis nos horários e dias determinados pelas interagentes, durante cerca de dois meses, uma vez por semana, cada interação com duração de aproximadamente uma hora.

A vertente etnográfica foi incluída em nosso trabalho, já que a pesquisadora se faz presente no contexto estudado, participando como interagente das interações em tandem, observando e documentando as atividades realizadas.

Por se tratar de um estudo em particular, que possui um sujeito de pesquisa específico, como será descrito no item 2.8, e que contempla o processo de internacionalização da UNESP, também associamos nosso trabalho ao estudo de caso dentro do panorama qualitativo.

Dessa forma, foi necessário levar em conta as ações, percepções, comportamentos, interações e outros elementos relacionados à situação específica do sujeito de pesquisa, como aponta o estudo de caso, para desenvolver os objetivos de nosso trabalho.

O interesse do estudo de caso, conforme Lüdke e André (1986), incide naquilo que existe de único, justificado, em nosso caso, pelo sujeito de pesquisa que tem um perfil muito particular, constituído pela heterogeneidade linguística e cultural

Em vista dos critérios apresentados, constatamos que nosso trabalho se desenvolve, numa perspectiva mais ampla, qualitativamente, mais específica, etnograficamente, e particularmente, composto por um estudo de caso.

3.2. Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram gerados a partir de questionários, gravações em áudio das interações e diários reflexivos livres realizados pela participante estrangeira após cada interação. Das gravações em áudio, foram feitas transcrições apenas dos trechos mais relevantes para a pesquisa, os quais apresentam informações sobre as concepções de aprendizagem em tandem e sobre as pré-concepções em relação aos aspectos culturais brasileiros, quais os estereótipos existentes sobre os falantes e sobre o país, o quanto a interagente conhecia sobre o Brasil e o que mais desejava aprender, e neste contexto investigativo observamos os processos de constituição da identidade da interagente, além dos aspectos interculturais percebidos durante as interações. Portanto, os critérios de seleção dos trechos analisados das interações focalizam os objetivos desta pesquisa, isto é, a relação língua e cultura, interculturalidade, estereótipos e identidades. Na análise, utilizamos trechos das respostas dos questionários e dos diários reflexivos para obter a triangulação dos dados.

Como este trabalho envolve a coleta de dados provenientes de questionários e de interações entre os participantes, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da faculdade em questão, com número CAEE 19396813.8.0000.5400, tendo recebido aprovação, conforme parecer nº 473.434. Em anexo seguem os termos de consentimento submetidos ao parecer.

Detalhamos a seguir os instrumentos utilizados para coleta de dados desta pesquisa.

3.3. Questionários

Segundo Ninin; Hawi; Mello; Damianovic (2005, p. 92, *apud* SELIGER & SCHOHAMY, 1989):

[O] questionário é uma forma de coleta de dados composta por questões apresentadas *por escrito* aos participantes, com o propósito de obter dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, vivências etc., a respeito de fenômenos não facilmente observáveis.

A partir dessa definição, as autoras afirmam que esse instrumento de coleta de dados pode causar tensões relacionadas à confiabilidade e honestidade das respostas, além de inibição provocada nos participantes. No entanto, de acordo com McDonough & McDonough (1997 *apud* ABRAHÃO, 2006), os questionários apresentam muitas vantagens ao pesquisador, como clareza e precisão (já que o conhecimento é controlado por perguntas), os dados podem ser coletados em diferentes momentos e os questionários permitem respostas em diferentes locais.

Ninin; Hawi; Mello; Damianovic (2005) também argumentam que os questionários devem ser vistos como instrumento complementar para o desenvolvimento de outras fontes de dados de uma pesquisa, bem como sua elaboração requer cuidado, organização e antecedência, ao passo que quanto maior o número de opções oferecidas, mais significativos serão os dados que o pesquisador terá para análise. Para que isso ocorra, é recomendado pelas autoras (2005, p. 93 *apud* GIL, 1999) seguir algumas regras básicas em sua elaboração, são elas:

- incluir apenas questões relacionadas ao problema pesquisado;
- não incluir questões cujas respostas podem ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- levar em conta as implicações da questão com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- incluir apenas questões que possam ser respondidas sem maiores dificuldades;
- evitar questões que penetrem na intimidade das pessoas.

De acordo com Nunan (1992, p. 143), existem três tipos de questionários: os fechados, os abertos e os semi-abertos. No primeiro, a variedade de possibilidades de resposta é determinada pelo pesquisador, são elaborados com itens em alternativas fixas, como sim ou não, concordo ou discordo, são mais restritos e ao mesmo tempo simples de serem

conduzidos, sistematizados e analisados. No segundo, o respondente pode decidir o que falar sobre determinado assunto e como falar, possui perguntas de caráter narrativo que tentam captar percepções sobre crenças e opiniões pessoais, além disso, diferentemente dos questionários fechados, tem mais detalhes com informações mais abrangentes e exige uma análise criteriosa. No terceiro, há uma combinação dos dois questionários anteriormente citados, apresentando perguntas fechadas e abertas, itens em escala de escolha ou importância, e as opiniões podem receber valores numéricos.

Na perspectiva qualitativa da pesquisa, optamos por utilizar questionários predominantemente abertos, com apenas uma questão semi-aberta. Os propósitos dos questionários foram: investigar dados sobre as características da participante estrangeira, como idade, níveis de estudo dos pais, conhecimento de outras línguas estrangeiras, possíveis influências para aprender português, o motivo da escolha da língua portuguesa, qual o material didático utilizado, como gostaria que fossem as interações, quais assuntos desejava abordar, o que julgava mais importante para aprender nas interações, atribuindo uma ordem de relevância para as diferentes habilidades linguísticas, como julgava os aspectos culturais brasileiros, e a maneira como gostaria de ser corrigida durante as interações.

Também visamos obter informações sobre as concepções de aprendizagem em tandem e sobre as pré-concepções em relação aos aspectos culturais brasileiros, quais os estereótipos existentes sobre os falantes e sobre o país, o quanto a interagente conhecia sobre o Brasil e o que mais desejava saber.

O questionário inicial foi elaborado em português e respondido em português para que a interagente estrangeira pudesse desenvolver suas habilidades na produção escrita. No entanto, como algumas questões ficaram mal respondidas ou não foram respondidas, o segundo questionário foi elaborado e respondido em um dos idiomas maternos da interagente (inglês), para que assim ela pudesse se expressar de maneira mais livre e tranquila, sem se preocupar com correções.

A partir do questionário final podemos observar como/e se transformaram as concepções da interagente estrangeira, descritas anteriormente, a fim de obter a triangulação dos dados e uma avaliação final sobre as interações em tandem.

Com relação à didática de elaboração dos questionários da presente pesquisa, utilizamos as reflexões das autoras citadas anteriormente (NININ; HAWI; MELLO; DAMIANOVIC, 2005), quanto à forma, ao tipo, à natureza, ao conteúdo e à temática das perguntas dispostas. Portanto, formulamos perguntas que correspondem a seguinte metodologia:

Quadro 3 - Metodologia de questionários

Forma	Perguntas interrogativas diretas, caracterizadas por aparecerem topicalizadas por pronomes interrogativos (que, quem, qual, quanto) e pronomes explicativos (por que, como) e seus variantes. Também utilizamos uma pergunta em forma de lista, a qual dispõe uma escala de valores a serem consideradas pelo respondente.	
Tipo	Perguntas abertas informativas, nas quais o respondente tem autonomia para decidir o que dizer e como dizer.	
Natureza	Perguntas etnográficas (conhecimento cultural)	Descritivas: possibilita ao respondente apresentar diferentes aspectos do objeto de pesquisa.
		Estrutural: possibilita verificar aspectos do conhecimento cultural do respondente, bem como de que forma ele organiza esse conhecimento.
		Contrastiva: possibilita investigar as dimensões dos significados que o respondente emprega para distinguir os objetos e eventos no seu meio.
Conteúdo	Perguntas sobre fatos (dados concretos sobre o participante, predominantemente biográficos); atitudes e crenças (opiniões sobre os assuntos questionados, caráter mais subjetivo); comportamento (obtenção de dados sobre possíveis comportamentos em diferentes momentos, no passado e no presente); sentimentos (reações emocionais do participante diante de certos fatos ou fenômenos); padrões de ação (padrões étnicos, comportamentos em situações específicas e considerações sobre práticas de respeito); razões sobre crenças (descobrir os porquês, referentes ao contexto).	
Temática	Perguntas relacionadas ao assunto da pesquisa, a fim de obter informações factuais no contexto da pesquisa.	

Fonte: NININ; HAWI; MELLO; DAMIANOVIC, 2005, p. 98-103, adaptado pela autora.

Os dois questionários encontram-se em apêndice disponíveis para consulta, com as respostas da interagente estrangeira.

3.4. Gravações em áudio

De acordo com Abrahão (2006), as gravações em áudio e vídeo são consideradas estratégias usadas na pesquisa qualitativa com o intuito de registrar em detalhes as ações e interações de sala de aula. De fato, com o áudio documentado é possível ouvir várias vezes a conversa, capturando detalhes que talvez não pudessem ser notados no momento real da interação, devido ao nervosismo ou foco em outros aspectos da conversa, por isso, o registro possibilita ao pesquisador maior flexibilidade e segurança com relação ao seu objeto de estudo.

Para Abrahão (2006), dependendo do foco da pesquisa, a gravação em áudio pode ser suficiente. Outro aspecto relevante é de que as gravações em áudio são menos inibidoras, já que, nas palavras da autora, “é mais fácil esquecer a presença de um pequeno gravador na sala de aula do que de uma câmera voltada para si” (ABRAHÃO, 2006, p. 227). Apesar de não utilizarmos um aparelho gravador, mas um programa de gravação instalado no computador, não houve diferença, já que ambas as interagentes estão plenamente acostumadas com o uso do computador no cotidiano.

Concordamos também com a autora sobre o fato de que as crenças e representações culturais encontram-se no discurso das interagentes, por isso, o uso de gravações em áudio como técnica de pesquisa torna-se imprescindível para que nenhum detalhe seja perdido.

Assim, as conversas realizadas durante as interações foram gravadas com o auxílio de um programa chamado *Sound Recorder*, o qual permite capturar qualquer som que passe pelos circuitos do computador, isto é, tanto áudio externo como interno. O *Sound Recorder* é um aplicativo componente do *Windows 8*, também disponível para *Windows 7*, mas que pode ser encontrado em *sites* de download gratuito. Com o programa é possível gravar músicas e os efeitos de som, áudio de um vídeo reproduzido no computador, e com o microfone pode-se gravar uma mensagem de voz ou até mesmo conversas inteiras com duração de horas, que são automaticamente salvas no computador.

3.5. Transcrição das interações

As interações são genitoras de nossos objetos de análise na modalidade tandem. Através dela que são abordados e discutidos tópicos linguísticos e culturais que serão analisados e interpretados posteriormente, por isso, visamos à explanação de algumas considerações sobre a metodologia de análise e transcrição conversacional.

De acordo com Marcuschi (1986, p. 6 *apud* GUMPERTZ, 1982), a análise da conversação deve preocupar-se primordialmente com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos (o tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na pronúncia verbal, e outras características) e socioculturais que são partilhados durante a interação, obtendo uma perspectiva mais interpretativa. Outro aspecto importante, segundo o autor, é a organização, conferida pelos turnos de fala, decisões dos interlocutores etc., o que comprova que a conversação é suscetível de estudo.

Marcuschi (1986) afirma que a transcrição de conversas deve considerar detalhes não apenas verbais, mas também entoacionais, paralinguísticos, etc., informações adicionais

relevantes também devem aparecer. Outro fator importante é a visualização do conjunto, que é melhor quando feita em sequência de linhas curtas, indicando os falantes, seguindo a escrita padrão e a utilização de sinais indicadores de pausa, alongamento vocal, ênfase, comentários etc. Portanto, as normas para transcrição das interações gravadas basearam-se em Marcuschi (1986), utilizando os seguintes símbolos mais frequentes:

Quadro 4 - Símbolos de transcrição

Pausa breve (0,5 seg.)	(+)
Pausa média (1 seg.)	(++)
Pausa longa (1,5 a 2 seg.)	(+++)
Alongamento de precedente	a:::
Trecho incompreensível	((incomp))
Dedução de trecho incompreensível	((dedução))
Comentários	(risos)
Ênfase	CAIXA ALTA

3.6. Diários reflexivos

O diário reflexivo é definido por Bailey (1990, p. 215, *apud* Nunan 1992, p. 120), como um relato em primeira pessoa, de uma experiência de aprendizagem ou de uma experiência de ensino, documentada regularmente, que pode ser elaborado por meio do registro de entradas em um diário pessoal, e que posteriormente será analisado na pesquisa por padrões de recorrência ou eventos marcantes.

Segundo Porter (1990, *apud* Nunan 1992, p. 120), muitos benefícios podem ser conquistados com o diário reflexivo, como: articulação de problemas com o conteúdo estudado, a fim de pedir ajuda; fomentação de aprendizagem autônoma, encorajando os estudantes a ter responsabilidade por sua própria aprendizagem; troca de ideias, de forma que os estudantes possam obter confiança, gerando percepções originais; geração de discussões produtivas entre os estudantes; conexões entre o conteúdo estudado e o próprio ensino; interações extra classe e; melhor orientação de um processo.

Abrahão (2006) afirma que os diários constituem um suplemento para a pesquisa, trazendo reflexões contínuas com as percepções dos eventos e diferentemente das notas de campo, eles são mais pessoais, subjetivos e interpretativos.

Desse modo, após cada interação, a interagente estrangeira elaborou um diário reflexivo livre (sem perguntas direcionadas), a fim de registrar percepções para futuras análises, solucionar dúvidas, refletir sobre o próprio desenvolvimento e sobre a experiência de aprendizagem, trocar ideias, assim como orientar o próprio aprendizado e as interações. Destaca-se que os diários foram redigidos em um dos idiomas maternos da interagente (inglês), para que assim ela pudesse se expressar de maneira mais livre e tranquila, sem se preocupar com correções.

3.7. Sujeitos e cenário da pesquisa

As interações que forneceram dados para a análise desenvolvida neste trabalho teve como cenário de pesquisa salas de aulas regulares de uma universidade pública do interior de São Paulo. As salas foram previamente reservadas de acordo com os dias e horários disponíveis para as duas participantes.

As participantes se conheceram na própria universidade, elas foram apresentadas por uma professora e decidiram realizar a modalidade tandem para aperfeiçoarem habilidades comunicativas, linguísticas e, principalmente, interculturais. A maneira como as participantes se conheceram constitui o modelo clássico de tandem, muito comum na Europa, como afirma Brammets (2002).

As interações tiveram duração de aproximadamente 60 minutos cada uma e totalizaram oito encontros. No entanto, optamos por analisar cinco desses oito encontros, uma vez que necessitavam de mais tempo de estudo e ampliação de leituras teóricas e práticas analíticas. Falar do ambiente pedagógico, como esse cenário influenciou no tandem.

Não houve qualquer exigência quanto ao nível de proficiência das participantes, tal que a participante estrangeira nunca havia estudado português anteriormente e a participante brasileira já possuía um nível avançado de inglês.

Os temas dos encontros também foram estabelecidos pelas próprias participantes, escolhidos de acordo com seus interesses nas línguas alvo. A seguir, o Quadro 5 demonstra a relação dos temas dos encontros analisados e alguns assuntos específicos abordados em cada tema.

Quadro 5 - Temas das interações

Encontro I: Culinária e hábitos alimentares	Descrição de hábitos alimentares do brasileiro e do estrangeiro, com uma breve apresentação da culinária brasileira e de alguns pratos típicos de cada região do Brasil, como feijoada, acarajé, churrasco e brigadeiro, pela utilização de fotos para ilustrar os pratos. Utilização de receitas de dois pratos típicos.
Encontro II: Cinema e televisão	Discussão sobre a instituição do cinema brasileiro e hollywoodiano, destacando razões de filmes brasileiros não fazerem sucesso nos EUA. Discussão sobre como as novelas e séries podem influenciar a vida das pessoas.
Encontro III: Esporte	Conversa sobre futebol e como os brasileiros são envolvidos com esse esporte. Compartilhamento de história pessoal da interagente estrangeira.
Encontro IV: Celebrações e festas típicas	Festas típicas do Brasil, como carnaval, festa junina, entre outras. Festas típicas norte-americanas como Halloween, Dia de ação de graças. Visão norte-americana sobre o carnaval.
Encontro V: Relacionamentos	Discussão sobre os diferentes tipos de relacionamentos como: namoro, amizade, relações familiares, tanto brasileiras como norte-americanas. Compartilhamento de histórias pessoais.

Com relação às participantes, optamos por identifica-las como IE (interagente estrangeira) e IB (interagente brasileira), a fim de manter sigilo sobre suas identidades. A IB é participante das interações e a própria pesquisadora do presente trabalho, o que se constitui como uma pesquisa de caráter etnográfico. As interações surgiram como uma oportunidade para investigar mais a fundo o papel da dimensão cultural no ensino de línguas, particularmente no ensino e aprendizagem de PLE.

Haja vista que o foco da pesquisa se restringe ao estudo de PLE, os dados da Interagente Brasileira foram preteridos em vista dos objetivos desse trabalho, desse modo, manteremos o foco da pesquisa nos dados da Interagente Estrangeira e em sua aprendizagem de PLE. Como decorrência dessa necessidade, apresentamos na sessão seguinte o perfil detalhado da IE, nosso principal sujeito de pesquisa e posteriormente, o perfil resumido da IB.

3.8. Perfil da Interagente Estrangeira

Para construir o perfil da interagente estrangeira utilizamos as respostas do questionário inicial, que se encontra para consulta no Apêndice 1. Desse modo, podemos traçar características pessoais que sejam relevantes para a pesquisa, como de onde surgiu o interesse por aprender português e como está ocorrendo esse processo de aprendizagem.

O questionário inicial foi enviado via correio eletrônico e respondido antes do início das interações, encontra-se disponível para consulta no Anexo.

Nosso sujeito de pesquisa é marcado pela heterogeneidade, uma vez que se constitui por dupla nacionalidade. A IE tem vinte e três anos e é natural da Argentina, entretanto, ela se mudou com a família para os Estados Unidos ainda criança. Seu pai é argentino e sua mãe é norte-americana, o que a coloca em uma situação de bilinguismo diante das línguas Espanhol e Inglês, dominadas pela interagente.

Essa situação de bilinguismo e dupla identidade nacional será explorada ao longo de nosso trabalho, articulando seu desempenho na língua portuguesa e sua interação no contexto social.

O pai da IE possui nível superior completo e sua mãe possui pós-graduação, o que revela um suposto estímulo à educação. Isso condiz com o fato de ela ter estudado Mandarim por sete anos (aproximadamente 672 horas), e Italiano durante um ano (totaliza 92 horas), o que demonstra interesse por línguas de grupos distintos, a primeira asiática e a outra românica.

No entanto, nenhum membro da família da interagente fala ou aprendeu português, o que consolida o fato de não haver influências familiares para aprender esse idioma. A interagente também nunca havia estudado português antes de sua chegada ao Brasil, portanto ela chegou ao Brasil sem um curso prévio e tudo que aprendeu foi no país.

O motivo pelo interesse em estudar português não ficou claro nas respostas, a interagente apenas inferiu que deseja aprender a “falar bem” a língua, considerando para isso necessário morar no país em que essa língua é falada. Desse modo, percebemos que a preocupação da interagente é com o desenvolvimento da oralidade na língua, o que converge com a modalidade tandem, na qual ela pode expressar uma maior desenvoltura na produção oral.

Segundo a IE, a aprendizagem de uma língua num contexto virtual depende da frequência do uso desses aplicativos de mensagens instantâneas, reafirmando que se não há frequência no uso, isso dificulta a aprendizagem.

Ao ser questionada sobre o que desejava conversar durante as interações, a IE demonstrou interesse pelos assuntos: cultura, história e política brasileira. Ao relacionar esses conceitos conjuntamente, notamos uma aproximação com a noção de nação, já que cultura, história e política são constituintes de uma sociedade como nação.

Avaliando as respostas sobre as habilidades linguísticas a serem abordadas durante as interações, em ordem de preferência, percebemos que a interagente considera mais importante, na sequência, entender seu interlocutor, falar a língua alvo, aprender sobre cultura, conhecimento de gramática, desenvolver a capacidade argumentativa e, por último, conseguir entender filmes, músicas, poesias, etc., em português.

Em vista disso, podemos notar que a interagente coloca em primeiro lugar a categoria “Entender seu interlocutor”, seguida por ordem de preferência da categoria “Falar a língua alvo”, o que se constitui para a interagente como competências paralelas no processo de aprendizagem, entender e conseqüentemente falar, isso converge com a questão 5, em que ela expressa a preocupação com a oralidade na língua.

Em seguida, ela escolhe “Aprender sobre a cultura”, colocando o conhecimento cultural em uma posição intermediária nessa escala, como se ele sustentasse as duas primeiras competências escolhidas, ao mesmo tempo, representando certa contradição a respeito da compreensão do conceito de cultura, já que a categoria “Conseguir entender filmes, músicas, poesias etc.”, que também se relaciona à cultura, aparece na última posição.

O “Conhecimento gramatical” aparece em quarto lugar, seguido de “Desenvolver a capacidade argumentativa”, categorias consideradas menos importantes para a interagente.

Em outra questão, sobre a importância entre cultura e gramática, de acordo com a resposta da interagente, é mais importante conhecer os aspectos culturais de uma língua, explicando que isso pode determinar o contexto das conversas. Convergentemente, essa resposta se relaciona com sua ordem de preferência na questão anterior, em que ela prioriza o conhecimento cultural ao conhecimento gramatical.

Em vista do fato de a interagente não ter estudado português previamente, ela explica que o que conhece da língua portuguesa e do Brasil foi o que ela aprendeu aqui no país, no contexto universitário. Desse modo, a interagente demonstrou desejo em aprender mais sobre coisas que ela acredita ser pouco exploradas entre os estudantes, como “festas tradicionais, política a nível nacional, história e costumes brasileiros”. Notamos que esses tópicos, citados pela interagente, também estão intimamente ligados ao conceito de cultura.

Para a IE, a abordagem dos tópicos culturais nas interações poderia ser feita a partir de imagens, músicas e histórias pessoais, o que revela, mais uma vez, um pouco da sua

concepção de cultura, relacionando aspectos históricos, costumes e música com o conhecimento cultural.

A interagente afirmou que por ter nascido na Argentina, um país muito próximo geograficamente do Brasil, em sua percepção estas culturas (argentina e brasileira) são muito parecidas. Segundo ela, essa similaridade entre as duas culturas se dá pela “história comum de golpes militares e economia volátil”, além disso, a interagente observa que ambos os países têm “muitas feiras, o sistema do jeitinho, e muito orgulho nacional”. Ao associar esses aspectos com cultura, percebemos como a interagente concebe o conceito de cultura.

Algumas dessas características são bem típicas do Brasil, como “o jeitinho” e as “feiras” (que na verdade, significa férias, atribuímos isso diante do fato de nos EUA não haver tantas férias como no Brasil ou na Argentina, há alguns recessos e apenas uma férias de verão), em vista disso, podemos inferir que a proximidade entre os dois países com relação a estes aspectos se deve ao processo de colonização feito por portugueses e espanhóis, povos culturalmente parecidos. Com relação aos golpes militares, notamos alguns pontos em comum com nossos vizinhos, no entanto a Argentina possui um histórico de ditaduras mais provisórias, que desencadearam guerras e terrorismo de Estado.

Durante o contato com a língua portuguesa e a cultura brasileira, a IE relaciona certo estranhamento ao seu sotaque norte-americano, afirmando que isso é o aspecto incomum observado pelas pessoas: *“Eu tenho sotaque Americano então sempre fica estranho quando falo com uma pessoa nova”*. Portanto, podemos observar que ela relaciona um aspecto linguístico, o sotaque, e não cultural ao estranhamento.

Ela também demonstrou não se importar em ser corrigida no meio de suas falas durante as interações, portanto, subentende-se que as correções poderiam ocorrer em variados momentos e seriam bem recebidas.

3.9. Perfil da Interagente Brasileira

A interagente brasileira tem 23 anos, estuda língua inglesa desde os 12 anos de idade e é graduada em Letras (Português/Inglês) em uma universidade pública do interior de São Paulo.

Em sua graduação a IB participou do projeto Teletandem Brasil, desenvolvido pelo Prof. Dr. João Telles, realizando interações com uma nativa norte-americana, por aproximadamente dois meses.

Cabe ressaltar que a IB atua como professora de inglês e também já atuou como professora de Português Língua Estrangeira dentro e fora do Brasil. Fez-se esse acréscimo, de modo a esclarecer que seu engajamento acadêmico pode ter sido influenciado por suas experiências profissionais.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, apresentaremos a explanação e análise dos dados coletados das interações, relacionando-os ao arcabouço teórico apresentado. Este capítulo foi dividido em duas partes, a primeira se restringe à análise e discussão das interações por temas e a segunda categoriza esses temas pelas formas de percepção de elementos culturais das interações.

4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INTERAÇÕES POR TEMAS

Primeiramente, o corpus será analisado pelas temáticas dos encontros entre as interagentes. Como explicado na *Metodologia*, os temas foram elencados pelas interagentes de acordo com o interesse delas pelas culturas das línguas focalizadas, são eles: *Culinária e hábitos alimentares*, *Cinema e televisão*, *Esporte*, *Celebrações e festas típicas*, e *Relacionamentos*.

Em vista da escolha dos temas, podemos notar as noções de cultura das interagentes, as quais envolvem as concepções de: Tylor (1871), que inclui costumes, arte, moral e hábitos; e a concepção descritiva de Thompson (1990), que caracteriza cultura como um conjunto de valores, crenças e comportamentos. Afinal, culinária, cinema e televisão, esporte, celebrações/festas típicas, e relacionamentos são expressões que refletem a vida social do homem, são aspectos que caracterizam uma sociedade culturalmente.

De acordo com as interações realizadas, foi possível perceber visões de mundo, a reconstrução de identidades e alguns estereótipos culturais. Também exploramos os temas culturais para verificar aspectos interculturais de comunicação, permitindo observar o que a interagente estrangeira pensava sobre o Brasil antes e posteriormente a sua chegada ao país. A seguir, apresentamos uma análise interpretativa de trechos das interações, de algumas respostas dos questionários da IE e a articulação destes dados, segundo o tema desse estudo.

4.1.1. Culinária e hábitos alimentares

A representação cultural (WOODWARD, 2000) que surgiu neste encontro foi a da cultura do café. O Brasil já foi um dos principais exportadores de café no período colonial, tendo sua produção concentrada principalmente no Sudeste do país. Sendo assim, o café tornou-se um símbolo regional e seu consumo logo foi incorporado aos hábitos alimentares brasileiros, ganhando particularidades no seu modo de preparo. Na conversa, a IE deixa claro que a cultura relacionada ao café é diferente entre a do Brasil e a dos Os Estados Unidos.

Segundo ela, o modo de preparo é diferente, nos EUA é geralmente expresso, com muito mais água e com variadas opções adicionais, como leite. Para ela, o café brasileiro é muito forte (Excerto 1: linha 2), tanto que foi necessária a compra de uma cafeteira para que ela pudesse tomar café (Excerto 1: linhas 6-9):

Excerto 1:

- 1 **IB:** O cafezinho brasileiro...
 2 **IE:** Eu acho forte!
 3 **IB:** Você acha forte?
 4 **IE:** Sim muito.
 5 **IB:** Minhas amigas americanas também acham forte...
 6 **IE:** É demais... Eu bebo só um pouquinho, depois deixa... É::: mas estou
 7 muito acostumada a beber café. Eu tinha muita saudade quando cheguei
 8 primeiro e não (++) podia beber... é demais. Então, eu comprei uma (++)
 9 cafeteira pra fazer café.
 10 **IB:** Aham... é bom... e você acha diferença do café brasileiro?
 11 **IE:** É sim, tipo... aqui ninguém coloca (+++)
 12 **IB:** Creme, leite (++)
 13 **IE:** Leite! Não, na verdade, as pessoas, muitas pessoas colocam leite, mas
 14 coloca muita leite e só um pouquinho de café (++) , eu quero muito café com
 15 um pouco de leite, não existe isso! (risos) E também os cappuccinos de vocês
 16 são doces demais, tem canela, tem tanta coisa (risos). Isso não é um
 17 cappuccino (risos).

Ao afirmar, na linha 7, que, quando ela chegou ao Brasil sentia muita saudade do café de seu país e que aqui não podia tomar porque achava muito forte, notamos o choque entre as esferas culturais, descrito por Welsch (2010), que provoca o afastamento da estrangeira diante da bebida. Notamos que ela encontra um meio para manter sua identidade cultural com relação ao estilo da bebida, compra uma cafeteira e prepara o próprio café.

No Brasil, é um costume beber café de manhã, depois do almoço e até no meio do dia, não importa se está frio ou calor. Talvez pela sua história tão intrínseca ao Brasil e sua cultura ao longo dos anos, essa bebida tenha se tornado um hábito com certo valor cultural, sendo seu sabor realmente apreciado. De acordo com o trecho (linhas 11-15), entendemos que acrescentar algo ao café pode ser visto como uma alteração de seu sabor, o que sinaliza certa diferença no hábito de tomar café.

Além disso, quando a IE acrescenta que os cappuccinos brasileiros são muito doces, percebemos a negação do produto do outro, revelada pela frase “Isso não é um cappuccino” (linha 16-17). Neste trecho, podemos notar mais uma vez o choque cultural e em vista dessa negação, não se cumpriu um dos aspectos da competência intercultural, o desenvolvimento da atitude de respeito perante a cultura do outro.

No mesmo encontro sobre culinária, surge uma importante reflexão da IE sobre a aproximação da cultura brasileira e argentina. A IB pergunta se a estrangeira acha a cultura argentina mais próxima da brasileira (Excerto 2: linha 1-2) e ela responde que sim, focalizando algumas diferenças nos hábitos alimentares e explicando que essas diferenças podem ser resultado das imigrações, italiana nesse caso (Excerto 2: linhas 11-15).

Excerto 2:

- 1 **IB:** Você acha que a cultura da Argentina é mais próxima da cultura
2 brasileira?
3 **IE:** É com certeza!
4 **IB:** Eles comem arroz e feijão lá também ou não? (risos)
5 **IE:** Não, na verdade, eles nem comem feijão, se você coloca um prato de
6 feijão...
7 **IB:** Verdade?
8 **IE:** ninguém nem vai olhar. E::: arroz sim, mas comem arroz com carne e
9 legumes, nada de feijão.
10 **IB:** Entendi!
11 **IE:** E::: tem muito churrasco (++) . Tem tanta influência italiana, então tem
12 muito macarrão, muitos diferentes molhos, aqui só tem molho branco e com
13 molho (++) vermelho de tomate. Lá tem muito mais variedade (++) da
14 influência italiana. E::: se come muito pão, aqui ninguém come pão, você
15 senta na mesa para almoçar e sempre tem uma cesta de pão no meio da mesa.
16 Aqui ninguém come pão (++) assim. (+++) Mas isso são as diferenças na
17 comida, acho que a cultura, cultura mesmo, é mais próxima (++) no jeito de
18 ser, no jeito de falar, o jeito de se olhar é mais próxima (++) a Argentina do
19 que Estados Unidos.

Afastando-se um pouco do tema da interação, ela pontua que essas diferenças são somente na comida, na variedade de alimentos, dizendo que “a cultura, cultura mesmo, é mais próxima, no jeito de ser, no jeito de falar, no jeito de se olhar” (Excerto 2: linhas 17-18). Aqui percebemos uma interpretação de cultura pela IE, concepção vinculada à Tylor (1871) e à concepção descritiva de Thompson (1990), uma vez que ela relaciona aspectos da maneira de ser das pessoas, que podem ser considerados também aspectos de identidade estabelecidos em um conjunto de comportamentos (DA MATTA, 1984), jeito de ser, falar e olhar. Essa percepção se relaciona com uma das respostas do questionário final, em que a interagente expõe mais uma vez as semelhanças entre argentinos e brasileiros:

3. Do you think Argentina's culture is closer to Brazilian's culture than American's? Why?
Yes, I think Argentine culture and Brazilian culture are more similar than either is to American culture. Argentines and Brazilians think similarly. Everything in Argentina and Brazil happens slowly, people are very family-

oriented, services are similar, and customs are similar. (Questionário final, 2013)

A IE destaca que os argentinos e brasileiros pensam de forma semelhante, as atividades, nos dois países, se desempenham de maneira lenta e as pessoas apreciam os relacionamentos familiares, além de que os serviços e costumes são similares. Observamos, portanto, que as semelhanças culturais são descritas em diversos pontos, tanto na história dos países (com relação aos golpes militares), no sistema governamental, quanto na maneira de ser, de agir, de pensar, bem como no que se refere a alguns costumes e hábitos. Todos esses aspectos são levados em conta pela IE quando ela compara Argentina e Brasil.

Retornando ao tema, a IE pergunta à IB quais eram suas ideias em relação aos hábitos alimentares norte-americanos. Neste momento, pôde-se notar que a IE coloca em destaque a representação que a brasileira tinha sobre os EUA:

Excerto 3:

- 1 **IE:** What do you expect? What do you think we eat in America?
 2 **IB:** I don't know (++) . It seems to me that Americans are used to eat more fast
 3 food. I don't know, it's just my perspective (risos). I don't know why, but I
 4 think it's because Mc Donalds, Coca-cola are all related to the US, so I have
 5 this impression.
 6 **IE:** Yeh, I think this is every person's perception (risos). But it's not really
 7 true. (++) Although, those companies are Americans, Burger King, Taco Bell,
 8 Pepsi, they're all Americans...
 9 **IB:** Pizza Hut...
 10 **IE:** Pizza Hut (oh boy, risos), the normal average American don't eat fast
 11 food. (+++) For example, here in Brazil, Mc Donalds are very expensive, very
 12 expensive, so people think it's like "chique"...
 13 **IB:** Oh I don't think so (risos)
 14 **IE:** (risos) Yeh... No, but a lot of people think oh if I want good food I'm
 15 gonna go to McDonalds, and we never think like that in America. If people eat
 16 McDonalds it's because they don't have time or they don't have money, cause
 17 it's very cheap.

A IB demonstra uma generalização bem comum com relação aos norte-americanos, o estereótipo de que o povo norte-americano se alimenta com muita frequência de *fast food*. Ela explica que tem essa percepção, porque a maioria das empresas de *fast food*, no mundo, é norte-americanas, como *Mc Donalds*, *Coca-Cola*, etc. (Excerto 3: linhas 2-5). No entanto, a IE desconstrói esse estereótipo, dizendo que a maioria dos norte-americanos não se alimenta constantemente nesses lugares (*Mc Donalds*, *Burger King*, *Taco Bells*, *Pizza Hut*) explicando

que eles só comem nesses lugares ou porque não têm tempo ou porque não têm dinheiro, já que é muito barato (Excerto 3: linhas 14-17).

Em vista disso, a IE revela uma percepção que ela teve dos brasileiros, a de que nós valorizamos tudo que é estrangeiro, e por isso as pessoas pensam que se querem boa comida devem ir ao *Mc Donalds*. Ela também revela que os preços das comidas dessas empresas, aqui no Brasil, são exorbitantes e esses fatores, estrangeiridade e alto custo, fazem com que os brasileiros pensem que é “chique” comer nesses lugares (Excerto 3: linhas 11-12).

Desse modo, percebemos a desconstrução de um estereótipo, o que é importante para a aproximação das interagentes com as línguas-alvo, e que também se relaciona a questão da identidade, já que um estereótipo é construído a partir de impressões próprias (BROWN, 2007). Por estar relacionado com posições ideológicas, percebemos neste excerto que a representação da IB adquire uma significação relacionada à hegemonia política e econômica norte-americana, ao passo que cita os nomes das empresas de *fast food* mais comuns no mundo todo e diretamente as relaciona com a cultura norte-americana.

Nessa perspectiva, quando a IE afirma que os brasileiros consideram ser “chique” comer no *Mc Donalds* - algo que é feito em seu país apenas se a pessoa não tem dinheiro ou tempo para apreciar outra refeição - isso aponta para a posição de país colonizado do Brasil, com a tendência de valorizar o que é estrangeiro, mesmo que isso seja algo banal no exterior. Deflagra-se, assim, as relações de domínio entre as culturas, que podem acontecer no processo intercultural, como descrevem Kramsch (1998) e Risager (1998). Uma cultura produz efeito sobre a outra, nesse caso, podemos perceber o efeito da cultura norte-americana (entendida como superior/desenvolvida) sobre a cultura brasileira (entendida como inferior/país colonizado).

Portanto, como foi descrito na fundamentação teórica por Woodward (2000) e Hall (2006), o modo como nossos discursos são transpassados por outros discursos - neste caso, econômico, político e também linguístico, se pensarmos no ensino de língua inglesa como consequência dos fatores anteriores - revelam a hegemonia norte-americana em escala mundial.

4.1.2. Cinema e televisão

Nesta interação, as interagentes trataram do tema cinema e televisão, no qual foi possível notar algumas percepções da estrangeira diante dos filmes e novelas brasileiras.

Com relação ao cinema, a IB pergunta a parceira de interação se os filmes brasileiros são assistidos nos EUA (Excerto 4: linhas 1-2). A IE responde que somente o filme Cidade de Deus chegou ao cinema norte-americano, afirmando que foi o único filme brasileiro que ela assistiu nos EUA.

Excerto 4:

- 1 **IB:** Nos Estados Unidos chegam? Os filmes brasileiros chegam até lá?
- 2 **IE:** Não, só Cidade de Deus.
- 3 **IB:** É?
- 4 **IE:** Foi o único filme que eu assisti nos Estados Unidos.
- 5 **IB:** Nossa!
- 6 **IE:** Sim (risos)
- 7 **IB:** Mas por que você acha que não chega? Será que os americanos não
- 8 gostam ou...
- 9 **IE:** Não, não é isso. Eu acho que os americanos são (+++) é::: preguiçosos.
- 10 Então pra eles é muito mais fácil assistir um tanto de filmes americanos e eles
- 11 não têm que ler.
- 12 **IB:** Aham!
- 13 **IE:** A maioria dos americanos são muito preguiçosos, então é:: mais fácil.
- 14 Tem tanta coisa lá... Tipo (++) na televisão normal, aqui no Brasil minha
- 15 televisão tem (+++), sei lá, tipo 4 canais.
- 16 **IB:** Abertos assim?! Se quiser mais tem que pagar.
- 17 **IE:** É verdade, lá também acho que não tem muitos abertos, mas ninguém tem
- 18 só abertos, todos pagam, porque é muito mais barato lá. Tipo por 20 dólares
- 19 você pode ter todos.
- 20 **IB:** É muito mais barato.
- 21 **IE:** Não se vê... tipo, as pessoas tem 500 canais e estão todos em inglês, por
- 22 que você vai assistir filme em português? Ou em francês ou em chinês? É
- 23 claro que tem pessoas que gostam, mas muito poucas.

A IE explica que não se tem muitas opções de filmes brasileiros no cinema dos Estados Unidos, porque a maioria dos norte-americanos não gosta de ler legendas enquanto assiste filmes (Excerto 4: linhas 13-14). Talvez por isso, os filmes brasileiros não fazem tanto sucesso. Mas isso não acontece só com os filmes brasileiros, mas com os de outras nacionalidades também. É muito mais fácil assistir algo na própria língua do que em uma língua estrangeira, segundo a IE.

Outro fator que contribui para esta ocorrência é a significativa variedade de canais da televisão e de produção cinematográfica norte-americana diante dos outros países. Por isso, segundo ela, é mais fácil assistir as produções nacionais.

Frente a este posicionamento de não abrir-se para o outro, ou seja, assistir produção midiática apenas em língua inglesa, demonstra-se certa postura de autossuficiência ou de não valorização do que vem de fora. Do mesmo modo, este posicionamento, denuncia uma identidade norte-americana de fechamento, ou seja, não abertura para o outro.

Quando focalizado a questão das telenovelas, a IB retoma o amplo hábito de assistir novela no Brasil e diz ter a percepção de que os norte-americanos não tem esse costume. A IE confirma essa percepção, afirmando que o formato novela não é comum em seu país (Excerto 5: linhas 1-7).

Excerto 5:

- 1 **IB:** but (++) americans, I don't know, it seems that you don't watch soap
- 2 operas.
- 3 **IE:** No::
- 4 **IB:** It's not that common?!
- 5 **IE:** Uau... what do you mean about soap operas?
- 6 **IB:** Novela, like in Brasil, it's something that you watch every day and...
- 7 **IE:** No, so shows, shows in the US. are more common, and I don't know why
- 8 **IB:** Yeh!
- 9 **IE:** It's most because (+++) it cost much money and (+++) there are so many
- 10 (++) different ones that people focus on quality over quantity. Here in Brazil
- 11 (+++), a lot of the children don't watch, because, you know, that story about
- 12 that man coming out and his day, that can be done in like four minutes, but
- 13 they talk about two weeks, so (++) I think it's more quantity here, it's more
- 14 popular.

A IE esclarece que o foco da TV norte-americana lhe parece estar mais vinculada à qualidade de conteúdo e não à quantidade temporal, explicando que um acontecimento narrativo, que poderia ser contado em 4 minutos numa novela, na perspectiva norte-americana, é apresentado por semanas na novela brasileira.

A novela brasileira é vista pela IE como algo comercial, e portanto, ela entende as razões para sua longa duração. No entanto, a novela também é algo cultural em nosso país, constituindo-se como um elemento de identidade cultural.

Para Hall (2006), a identidade cultural é determinada por aspectos de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Desse modo, as novelas fazem parte de nossa cultura, constituindo-se como um meio facilitador de discussões de assuntos polêmicos, como drogas, gravidez na adolescência, religião, preconceitos, entre outros. Sem deixar de lado o entretenimento, as novelas também ditam moda e comportamentos, tudo isso é apresentado, principalmente, por uma emissora hegemônica no país, uma força muito grande, mas que não está no escopo do trabalho o aprofundamento nessa questão. Assim como, os programas mais curtos nos EUA também são elementos da identidade norte-americana, que genericamente é caracterizada pela célebre frase “*time is money*”, a qual conduz uma cultura que não tem tempo a perder na frente da TV, algo rápido já é capaz de entreter e satisfazer a todos.

Welsch (2010) e Hall (2006) concordam com o fato de que nossas vidas estão globalmente conectadas pela mídia e pelos sistemas de comunicação e que isso tem efeito cultural. Ao entrarem no assunto de cinema e televisão, as interagentes deixaram transparecer como isso interfere na identidade cultural de um povo e como isso pode ser visto sob o olhar de um estrangeiro.

4.1.3. Esportes

Na interação sobre esportes, o assunto mais destacado foi o futebol. Ao contar que tinha assistido a um jogo de futebol, a IE revelou certo estranhamento diante de nossa “cultura do futebol”. Ela afirmou não entender o porquê de se jogar futebol durante o ano inteiro (Excerto 6: linha 9) e questionou a existência de tantos times diferentes (Excerto 6: linha 11).

Excerto 6:

- 1 **IE:** Já assisti um jogo...
- 2 **IB:** De futebol?
- 3 **IE:** É, que foi flamengo contra santos, foi muito legal!
- 4 **IB:** Onde foi? Em São Paulo?
- 5 **IE:** No Rio, no estádio de Maracanã.
- 6 **IB:** Aham!
- 7 **IE:** Foi legal! Só que tipo, eu não entendo muito assim...
- 8 **IB:** O futebol?
- 9 **IE:** É, não entendo! Como eles podem jogar o ano inteiro?
- 10 **IB:** Ahh! (risos)
- 11 **IE:** Não sei como conseguem na verdade... e tem muitos times!
- 12 **IB:** Tem! Aqui no Brasil tem muitos times, principalmente em São Paulo, que são os campeonatos mais fortes assim.
- 13

O futebol é o esporte mais apreciado pelos brasileiros, constituindo-se como um elemento da identidade cultural brasileira. Entretanto, para um estrangeiro, o futebol pode ser visto como um estereótipo, ao pensar que todo brasileiro entende tudo de futebol, como veiculado pela mídia em frases do tipo: “Brasil, o país do futebol”.

Nesse momento da interação, em que a interagente demonstra a incompreensão pelo fato de existirem campeonatos de futebol ao longo do ano inteiro no Brasil, percebemos como o futebol é tratado de maneira diferente pelos brasileiros e estrangeiros, tornando-se um elemento de identidade nacional. O antropólogo Roberto Da Matta faz uma discussão interessante sobre esse assunto em seu livro *Universo do Futebol*, discorrendo que:

O futebol praticado, vivido, discutido e teorizado no Brasil seria um modo específico, entre tantos outros, pelo qual a sociedade brasileira fala, apresenta-se, revela-se, deixando-se, portanto, descobrir (DA MATTA, 1982, p. 21).

Segundo o autor, a sociedade se revela pelo esporte, assim como se revela pelo trabalho, religião, política, etc. “O esporte faz parte da sociedade, tanto quanto a sociedade também faz parte do esporte” (DA MATTA, 1982, p. 23).

Ele faz uma comparação entre o significado do futebol para os brasileiros e para os americanos e ingleses. Segundo ele, o futebol no Brasil é concebido como um jogo, ou seja, é uma atividade que requer técnica, determinação física e psicológica, mas também depende da sorte e do destino, além de contar com a improvisação, o “jogo de cintura” (DA MATTA, 1982). Enquanto que, para os americanos e ingleses, o futebol é um esporte, assim como o tênis, o baseball, o golfe, etc. O foco é na competição, na técnica e na força, ficando a sorte em último lugar.

Essa comparação apresentada por Da Matta (1982) pôde ser percebida na interação, em um momento, em que a IE coloca o futebol no mesmo patamar de outros esportes. Ou seja, ela classifica-o como esporte e não como jogo, que é o que nós brasileiros fazemos, de acordo com Da Matta (1982), observado no Excerto 7.

Excerto 7:

- 1 **IE:** Só que aqui no Brasil (++) se joga futebol o ano inteiro, lá não é assim.
- 2 Futebol americano só é:: no:: (4+) ai como posso dizer (++) outono, só no
- 3 outono. É:: basquete é só no inverno. É:: (++) hockey é só também no
- 4 inverno. É:: baseball é só na primavera.

Ela explica que há outros esportes e que os campeonatos são divididos por estações do ano, enquanto que no Brasil há diversos campeonatos de futebol e eles acontecem ao longo do ano. Isso confirma a visão de Da Matta (1982) de que nos EUA ou na Inglaterra, o futebol é vivido como um esporte, enquanto que no Brasil, ele é vivido como um jogo.

Outro aspecto observado pelo autor é o da coletivização e individualização. O futebol brasileiro se distingue pela improvisação e individualização dos jogadores, desse modo, nosso futebol seria uma fonte de expressão individual, em que, pelo futebol praticado nos grandes clubes brasileiros, o povo pode se sentir individualizado e personalizado. É uma maneira de externalizar as vontades individuais que buscam escapar do ciclo da derrota e da pobreza. Todos esses aspectos estão relacionados com a identidade do povo brasileiro e o futebol tornou-se um símbolo dessa identidade.

Kramsch (1998) aponta que a identidade cultural deve ser pensada a nível de sociedade e a nível de indivíduo também. Enquanto o primeiro está baseado em representações simplificadas que podem gerar estereótipos, neste caso, o estereótipo de que “o Brasil é o país do futebol”. O segundo nível pode variar de acordo com cada pessoa e com o contexto social, o que marca a individualização do torcedor no contexto do futebol.

O futebol é um evento que não deixa de acontecer, geralmente, sem o espectador do jogo, que no Brasil é chamado de *torcedor*. O torcedor é parte importante do futebol e foi notado pela IE no jogo que ela assistiu, como pode ser visto no excerto seguinte.

Excerto 8:

- 1 **IE:** Tinha um cara que era da torcida, que ele foi sozinho para o estádio e ele
- 2 explicava pra gente o que estava acontecendo, quem eram as pessoas. E a
- 3 gente fazia perguntas muito estúpidas pra ele.
- 4 **IB:** O torcedor gosta tanto que ele vai sozinho assistir ao jogo (risos).
- 5 **IE:** É, ele sabia todo, quanto ganhava cada pessoa, ele sabia todo, tipo, onde
- 6 jogava, quem jogava pra time brasileiro, quem jogava antes pra outro time,
- 7 assim todo, todo.

Ela não utiliza a palavra *torcedor*, mas o classifica como “um cara que era da torcida” e chama a atenção para o fato de que ele foi sozinho assistir ao jogo. Algo um tanto incomum na cultura dela, na qual as pessoas vão ao estádio com os amigos, considerando um momento de diversão que é compartilhado entre eles. No Brasil, também é considerado um momento de diversão, só que mais importante ainda, é um jogo, está associado ao seu time do coração, então as pessoas vão para assistir e torcer, mesmo se não tiver companhia.

Ainda em seu relato, ela afirma que “o torcedor” se importava em explicar o que estava se passando em campo para ela e os amigos e não se importava em responder as perguntas idiotas que eles faziam (a palavra *estúpida* usada pela interagente tem interferência do inglês *stupid*, que quer dizer idiota).

Ela reconhece “o torcedor” como alguém que sabe tudo de seu time, dizendo que ele sabia tudo, até mesmo o salário de cada jogador (Excerto 8: linhas 5-7). Isso demonstra a importância que o futebol adquire na vida do torcedor e como esse esporte é vivido como um jogo.

Da Matta (1982) explica que a expressão *torcedor* deriva do verbo torcer, que indica a ideia de revirar-se, retorcer-se, volver-se sobre si mesmo, como quem estivesse submetido a um torneio físico ou tortura. Quando denominamos os espectadores de um jogo de futebol de torcedores, levamos em conta todas as emoções que o torcedor sente ao ver seu time em

campo, considerando também o sofrimento da derrota. Além disso, há que se levar em consideração as conotações sociais do futebol no Brasil, principalmente aquela que transforma o futebol num jogo da vida real, jogado pela população brasileira, na sua constante busca de mudança para seu destino.

De acordo com essas observações, podemos destacar o futebol como instrumento de manifestação da identidade nacional brasileira, justificado pela ideia de destino construída entre o sistema fechado de regras fixas e a possibilidade de modificar esse sistema por meio da vontade individual, com o uso de técnica, esforço e o jeitinho (driblar o sistema). O jogo de futebol metaforiza a interação entre as regras universais (expressas pelas regras do jogo) e as vontades individuais (expressas pelas equipes e jogadores em confronto). O resultado disso, segundo Da Matta (1982), é a metáfora para o jogo como destino, que é tema básico da sociedade brasileira. Assim como, também foi possível observar como o futebol é tratado de maneiras diferentes pelos brasileiros e estrangeiros.

Em seu diário reflexivo sobre essa interação, a IE acreditando que todos os brasileiros possuem conhecimento sobre futebol, corroborado por sua experiência ao assistir o jogo de futebol, percebeu que a IB não sabia tudo sobre o assunto, desconstruindo, assim, um estereótipo previamente estabelecido:

The only stereotype that was destroyed was that (nome da IB) didn't know much about the football teams - I thought all Brazilians could list off every professional team in the country. (Diário reflexivo, 2013)

Neste excerto, podemos notar que redução de uma cultura inteira em algumas práticas deturpa a cultura, ou seja, quando a IE diz que pensava que todos os brasileiros sabiam tudo de futebol, ela generaliza a cultura brasileira pela prática do futebol, atribuindo uma identidade cultural a nível de sociedade (KRAMSCH, 1998) e, conseqüentemente, gerando um estereótipo. No entanto, quando ela afirma que esse estereótipo foi desconstruído pela IB que demonstrou não saber tudo de futebol, notamos como a cultura deve ser pensada não só nacionalmente, mas também individualmente, pois, como visto, a cultura do futebol no Brasil não abrange todos os brasileiros.

Desse modo, como afirma Guest (2002), a cultura nem sempre pode ser vinculada à concepção de nação, já que um indivíduo é composto por culturas diferentes (sexo, escolaridade, idade, nacionalidade, interesses etc.). É o que pôde ser observado com este exemplo, apesar da nação brasileira ser caracterizada como conhecedora de futebol, a IB

demonstrou o contrário ao não deter esse conhecimento. Por isso, a cultura também deve ser notada a nível de indivíduo e não somente de nação.

4.1.4. Celebrações e festas típicas

De modo geral, nós brasileiros possuímos uma visão estereotipada de outras nacionalidades, e os estrangeiros possuem uma visão estereotipada em relação ao povo brasileiro e ao Brasil. De acordo com Ortiz (1985, p. 127), a temática do popular vincula-se à identidade nacional, sendo uma constante na história da cultura brasileira. O futebol, “o jeitinho” brasileiro, a miscigenação, o carnaval, o samba e outros aspectos populares da cultura brasileira são geralmente representantes do Brasil mundo a fora, sendo a todo tempo reforçados pela mídia.

Da Matta (1984) concorda com Ortiz (1985) quando afirma que são as características populares que fazem uma cultura ser diferente da outra. Acredita-se que todo povo se orgulha de sua cultura, destacando os aspectos que mais identificam essa cultura. Não podemos negar que o samba é um ritmo nacionalmente brasileiro, o carnaval é uma festa típica brasileira, nossas praias tropicais são motivos de orgulho e a cachaça é o componente principal de uma de nossas bebidas mais típicas, a caipirinha. No entanto, todos esses elementos são repetidamente tão mostrados que acabam sendo rotulados ao nosso país, tornando-se imagens estereotípicas, como se não houvesse mais nada genuinamente brasileiro a ser conhecido.

Isso pode ser observado no Excerto 9, em que a IE declara que os norte-americanos sempre associam o Brasil à festa.

Excerto 9:

- 1 **IB:** como que os americanos (+) veem assim os brasileiros (+) em relação aos
- 2 tipos de festa?
- 3 **IE:** Ah eu acho que ninguém sabe que tem tanta festa assim. Porque todos
- 4 pensam em Brasil e pensam em festa.
- 5 **IB:** Porque tem o carnaval e tal...
- 6 **IE:** É mais o carnaval e::: (++) não sei.
- 7 **IB:** Mas você acha que os americanos tem uma visão um pouco
- 8 preconceituosa em relação ao Brasil, assim de que aqui é só festa, é mulher
- 9 pelada, essas coisas, violência?
- 10 **IE:** Ah é, eu acho que sim, que é um estereótipo muito forte, mas eu acho que
- 11 não é (+++), acho que ninguém acha isso ruim.
- 12 **IB:** Ah tá!
- 13 **IE:** Claro a violência sim, mas::: todos querem vir para o Brasil...
- 14 **IB:** (risos)
- 15 **IE:** Não, juro! Quando eu falei que vinha para o Brasil, veio todo mundo ‘eu
- 16 não acredito que você tem uma oportunidade dessa, os brasileiros parece tão

- 17 legais, tem festa, você vai viver de festa, na praia’, assim, então não é um
 18 estereótipo tão ruim.
 19 **IB:** Entendi (risos). (++) Mas isso assim não como um ideal (++) né, mas algo
 20 que as pessoas também gostariam de participar.
 21 **IE:** É.
 22 **IB:** Entendi. Interessante! (risos).
 23 **IE:** Só que esse é estereótipo do carnaval né, que ninguém sabe que existe
 24 festa do peão, outras festas... (+++). Eles não conhece todo o Brasil.
 25 **IB:** Mas o carnaval é bem difundido lá?!
 26 **IE:** Sim, sim.

A IE expõe um fato curioso sobre o estereótipo: “Brasil = carnaval”. Justamente por associarem Brasil ao carnaval, ou seja, à grande festa, os norte-americanos querem conhecer nosso país (Excerto 9: linhas 15-18). Segundo ela, a imagem vinculada é de que os brasileiros são pessoas “legais”, e também, há sempre a lembrança das praias e do carnaval como uma festa tipicamente brasileira.

Mais uma vez, associamos esse excerto à temática da identidade. Da Matta (1984) afirma que o carnaval é definido como “liberdade” e como possibilidade de viver uma ausência utópica de miséria, trabalho, obrigações, pecado e deveres. Segundo ele, é o momento em que se deixa de viver a vida como um fardo e castigo para ter uma experiência do mundo como excesso, excesso de prazer, de riqueza, de alegria, de riso, de prazer sensual, etc. Desse modo, como o carnaval é celebrado no Brasil de norte a sul, constitui um elemento identitário da cultura brasileira.

Grigoletto (2003) faz considerações parecidas as de Da Matta (1984) com relação à aprendizagem de língua. Segundo ela, a língua materna é o lugar da interdição, carregando o peso da história do sujeito e, portanto, do imaginário resultante da ideologia que naturaliza o que foi construído e proíbe a transgressão das regras estabelecidas. Por sua vez, a língua estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldados pelos interditos.

As considerações de Grigoletto (2003) podem ser adequadas para as relações culturais, no sentido de que a cultura materna seria o lugar da interdição e a cultura estrangeira, o lugar de libertação. Desse modo, observamos que o carnaval e as praias, citadas pela IE, são elementos que não foram moldados pelos interditos da cultura norte-americana, podendo gerar uma forte atração. Essa atração é explicada pela psicanálise como o desejo do outro.

De acordo com Grigoletto (2003), podemos considerar o sujeito constitutivamente cindido, heterogêneo e polifônico, atravessado pelo inconsciente e por outros, em que esses outros são inerentes à própria identidade do sujeito. Compreendemos, portanto, que a cultura

a que pertencemos é habitada pelo já-dito, enquanto que, a cultura estrangeira é o lugar da libertação, do diferente, do outro que completa o um.

Seguindo essa linha de raciocínio, a visão da interagente, de que todos os norte-americanos desejam vir para o Brasil, revela o desejo desse outro de fugir do já-dito de sua cultura e viver uma nova cultura, a cultura brasileira, que seria o lugar da libertação e da constante festa. A fuga do trabalho excessivo e das obrigações para o momento de prazer, de alegria, de riso, como descreve Da Matta (1984).

Com relação ao estereótipo do carnaval, entendemos que ele foi confirmado pela IE ao perceber a importância cultural que essa festa tem para os brasileiros. Esse estereótipo não se configurou como negativo, como podemos observar no trecho transcrito. Segundo a IE, esse estereótipo existe porque os norte-americanos não conhecem as outras festas que acontecem no Brasil, apenas o carnaval chega até eles, tornando-se um símbolo de nosso país (Excerto 9: linhas 23-24). Entretanto, a associação Brasil = Carnaval, revelada pela IE, denuncia a falta de conhecimento da realidade brasileira, tanto com relação ao processo de organização do carnaval, quanto dos outros aspectos que constituem a realidade brasileira para além da festa.

Em seu diário reflexivo, ela confirma que nenhum estereótipo foi quebrado e que ela sabia que existia outras festas no Brasil, mas não as conhecia:

I don't think any stereotypes were broken. I knew there were other parties besides carnival, even without knowing which ones. (Diário reflexivo, 2013)

Portanto, nesta interação, podemos notar uma possível compreensão do tema, que se estende para o assunto do carnaval principalmente. A IE parece ter vindo para o Brasil com uma possível expectativa com relação às festas, que se confirmou, por isso a compreensão do tema. Nesse sentido, notamos que o fator expectativa também é componente da adequação cultural.

4.1.5. Relacionamentos

Em um dos encontros, em que a conversa foi sobre relacionamentos humanos, pôde-se observar na fala da IE a presença de uma representação sobre o comportamento dos brasileiros. Ela observa a questão da “alegria brasileira”, considerando essa alegria como uma felicidade aparente, já que as pessoas parecem estar o tempo todo felizes, reafirmando isso com expressões do tipo: “tudo joia, tudo beleza”, mas depois falam mal umas das outras pelas costas (Excerto 10: linhas 11-14).

Excerto 10:

- 1 **IE:** Eh eu conheço muitas pessoas que são amigas, mas (+++) no momentos
 2 quando é importante ter um amigo, eles preferem fazer outra coisa como
 3 namorado, ou tipo ai tem que estudar, então tipo não é amizade de verdade.
 4 Não sei, eu acho um pouco estranho na verdade, porque (5+)
 5 **IB:** Os americanos são diferentes?
 6 **IE:** É (++) eu não posso falar por todo americano, mas eu fui (+) fui a escola,
 7 é (+++) internato, eu cresci com minhas amigas, elas são tipo uma família para
 8 mim. Então, a gente fala de todo, elas não tem problema de falar que você tá
 9 fazendo errado, elas falam isso, eu não gostei, coisas assim.
 10 **IB:** Aham!
 11 **IE:** Aqui não. Pelo que eu vejo, ninguém fala coisas assim, é tudo joia, tudo
 12 beleza, e depois mas pelas costas eles falam. Muito estranho! Então, é uma
 13 cultura diferente, então parece muito que todos estão felizes todo, mas depois
 14 ninguém tem amizade de verdade.

A IE considera que esse tipo de comportamento não é condizente com uma relação de amizade verdadeira. Notamos nesse excerto uma dissonância entre o valor linguístico do enunciado e o valor simbólico, caracterizada como *sotaque cultural* (VIANA, 2003).

A IE compreende o enunciado estruturalmente, mas desconsidera seus possíveis sentidos na interação com os brasileiros. As pessoas evitam contrariar as outras numa tentativa de polidez ou cordialidade, estabelecidas pelas práticas interacionais da cultura brasileira, por isso concordam afirmando que está tudo bem, mas depois, acabam revelando suas inquietações para outras pessoas. É como se fosse uma felicidade externa, aparente diante dos outros, mas que se desfaz a partir do momento em que essa dimensão subjetiva é desconstruída perante outras pessoas. Esse comportamento brasileiro é notado pela IE, que o considera estranho, uma vez que não possui os mesmos costumes em seu país.

Ao considerarmos a premissa das esferas descrita por Welsch (2010) e adotada por Almeida Filho (2011), notamos que o estranhamento da interagente estrangeira diante do comportamento dos brasileiros pode ser caracterizado como um choque de esferas culturais. E neste caso, ao afirmar que o comportamento é “muito estranho” e posteriormente, “é uma cultura diferente” (Excerto 10: linhas 12-13), a interagente estrangeira se coloca numa posição de afastamento perante a cultura brasileira, revelando o choque entre a esfera cultural da estrangeira e da brasileira. Porém, notamos que esse choque não parece acontecer de uma maneira confortável como propõe Almeida Filho (2011), dada suas afirmações.

Outro aspecto observado pela interagente com relação aos brasileiros é a questão do convite fático, isto é, um convite feito somente a fim de estabelecer uma relação com o outro, para dilatar conversa, mas que não tem credibilidade. A interagente demonstra certa

estranheza diante do fato de as pessoas convidarem-na para ir a casa delas, mas depois não cumprirem o convite. Ela até mesmo questiona esse comportamento: “se você não quer convidar uma pessoa, por que você convida?” (Excerto 11: linhas 13-14), o que demonstra uma incompreensão desse tipo de convite.

De acordo com Viana (2003, p. 280), quando se convida alguém para ir à casa, há expectativa de ambas as partes para que a ação se realize, o que decorre como problema na relação norte-americana e brasileira. O autor expõe que, para os brasileiros há outras possibilidades de sentido implícitas num convite, ou seja, há convites e há demonstrações de cordialidade, o que também é caracterizado como *sotaque cultural*. Isso pode ser complexo para o estrangeiro, por permitir a interpretação de vários sentidos.

No entanto, apesar de julgar estranho, a IE afirma que já se acostumou e começou a reproduzir esse comportamento (Excerto 11: linhas 11-24), o que revela uma familiarização com a cultura brasileira, tanto que algo considerado a princípio ruim já foi incorporado e passou a ser reproduzido.

Excerto 11:

- 1 **IE:** Sim, sim, com certeza. E também a (nome da amiga), por exemplo, falou
- 2 pra mim, ‘olha (nome da interagente) quando uma pessoa convida você pra
- 3 casa dela, eles não querem convidar você pra casa’. E como assim?
- 4 **IB:** (risos)
- 5 **IE:** Eu acho agora não é tanta verdade (+), porque agora eu tenho amigas e
- 6 elas convidam pra casa.
- 7 **IB:** e realmente você vai (risos).
- 8 **IE:** e tipo ‘vem pra minha casa por favor’, pode ser qualquer pessoa assim na
- 9 rua, eles falam ‘vem pra minha casa a jantar, almoçar’ e nada, nada.
- 10 **IB:** (risos)
- 11 **IE:** ‘Eu mando mensagem pra você’ e nada nada, É muito engraçado na
- 12 verdade. Estranho! Eu e a (nome de uma amiga) sempre falamos, minha amiga
- 13 italiana, a gente sempre fala disso, que é estranho, se você não quer convidar
- 14 uma pessoa, por que você convida? Não, mas agora é diferente, agora já
- 15 acostumei.
- 16 **IB:** Já?
- 17 **IE:** Eu acho que até comecei fazer as mesmas coisas.
- 18 **IB:** Ah é? (risos)
- 19 **IE:** Sim, é muito ruim (risos).
- 20 **IB:** Você começou a convidar as pessoas também? (risos)
- 21 **IE:** Eu falo, por exemplo, ‘ai que bom ver você, oi faz tempo que a gente não
- 22 se encontra, vamos fazer alguma coisa, tá?’ (risos)
- 23 **IB:** E acabou... (risos)
- 24 **IE:** Acabou, sabe? É ruim...
- 25 **IB:** Você já tá pegando o jeitinho brasileiro (risos)
- 26 **IE:** É (+++) não, mas não quero pegar, algumas coisas quero, claro, outras
- 27 não.

Como afirma Mendes (2004), nas práticas interculturais ocorre um esforço de se partilhar experiências a fim de se construir novos significados. Esse esforço, entendido como uma reflexão língua-cultura pode ser percebido neste excerto, quando a interagente estrangeira compartilha suas experiências com histórias pessoais e num esforço de compreender a cultura brasileira, ela passa a reproduzir os comportamentos brasileiros, o que suscita a reflexão de como é viver em nossa língua e cultura.

Ao final desse excerto, a IB associa o comportamento assimilado ao jeitinho brasileiro de ser e sugere que a IE já está incorporando esse jeitinho (Excerto 11: linha 25), na medida em que ela realiza o convite fático. Entretanto, a estrangeira revela o desejo de não levar para seus hábitos cotidianos fora do Brasil esse comportamento considerado ruim por ela, afirmando “não quero pegar, algumas coisas quero, claro, outras não” (Excerto 11: linha 26-27). Entendemos, assim, que ao incorporar esse hábito aqui no Brasil, a estrangeira evidencia um sentimento de se sentir igual aos outros no contexto brasileiro, no entanto, ao dizer que não quer “pegar o jeitinho brasileiro”, ela demonstra não querer levar esse hábito para seu país.

Nesse aspecto, percebemos uma postura intercultural, à medida que a interagente estrangeira desenvolve uma atitude reflexiva diante da cultura brasileira e de seu próprio país, incorporando hábitos para se igualar aos brasileiros dentro de nosso contexto social. De acordo com Risager (1998), essas comparações são aspectos da identidade nacional do aprendiz, caracterizada pelo relativismo cultural, e ao incorporar o hábito brasileiro, a interagente estrangeira revela uma visão não etnocêntrica diante de nossa cultura. Concomitantemente, o objetivo de não levar o hábito para seu país, revela um desejo de preservar sua identidade nacional.

Observamos que a IE está vivendo na esfera cultural brasileira ao incorporar o convite fático no seu dia-a-dia, o que, segundo Almeida Filho (2011), é uma implicação do processo intercultural. No entanto, notamos que o fato de viver na esfera cultural do outro parece não ser algo muito confortável para ela, uma vez que ela caracteriza esse hábito como ruim.

Ao relacionar o Excerto 11 com a resposta da questão 14 do Questionário Inicial, a interagente afirma que o “jeitinho” é um aspecto próximo da cultura argentina, mas ao mesmo tempo ela diz que não quer levar esse aspecto consigo.

14. Você nota alguma proximidade entre a cultura argentina e a cultura brasileira? Em que aspectos?
Em muitos aspectos, a cultura argentina e a cultura brasileira são parecidas. Ambos países tem uma historia comum de golpes militares e economia volátil.

Os dois países tem muitas férias, o sistema do jeitinho, e muito orgulho nacional (Questionário inicial, 2013).

Particularmente, com relação ao “jeitinho”, percebemos uma afirmação da identidade cultural norte-americana em detrimento de sua também identidade cultural argentina. Desse modo, suas visões de mundo e percepções são moldadas pela identidade norte-americana, que domina a identidade argentina.

Sob análise, a palavra “jeitinho” diz respeito a uma expressão brasileira muito comum que significa “dar um jeito”. Da Matta (1984) comparou em seu livro a postura dos norte-americanos, franceses, ingleses e brasileiros em relação ao cumprimento de leis universais. Segundo o autor, nesses três primeiros países *as regras ou são obedecidas ou não existem* (1984, p. 81), isto é, as leis são terminantemente cumpridas e fazem a sociedade funcionar bem. No Brasil, de acordo com Da Matta (1984), um bacharel que comete um crime tem direito à cela especial, enquanto que um operário que cometeu o mesmo crime e está diante da mesma lei, não tem o mesmo direito. Para ele, essa possibilidade de interferência pessoal cria uma espécie de curvatura, que impede a aplicabilidade eficaz das leis universais no Brasil. Por sua vez, o brasileiro ao ver sua própria instituição violada, também acaba violando, utilizando recursos que desmanchem a formalidade, nem que para isso seja necessário fazer uso de apelo emocional, familiar ou de autoridade.

A mídia também tem um papel ativo diante dessa representação, o Brasil foi protagonista de muitas manchetes internacionais relatando escândalos políticos, como desvio de dinheiro para financiamento de campanhas eleitorais ou para contas particulares no exterior, fato que afeta diretamente o modo de vida dos brasileiros. Essa diferença gritante de legislações junto à imagem midiática do Brasil transmitida mundo a fora, faz com que o povo brasileiro tenha uma imagem de corrupto diante das outras sociedades. No *site da Wikipédia*, por exemplo, isso pode ser claramente percebido; ao digitar a palavra “jeitinho”, encontra-se uma descrição em inglês – ou seja, direcionada para estrangeiros – com a seguinte explicação:

*[...] is an expression for the way of doing things by circumventing rules and social conventions. It is a typically Brazilian method of social navigation where an individual can use emotional resources (appeal to emotion), blackmail, family ties, promises, rewards or money to obtain favors or to get an advantage*¹⁰ (Wikipédia, acesso em: 21/10/2013).

¹⁰ É uma expressão para a maneira de fazer as coisas por evasão de regras e convenções sociais. É um método tipicamente brasileiro de navegação social onde um indivíduo pode usar recursos emocionais (apelar à emoção), chantagem, laços de família, promessas, recompensas ou dinheiro para obter favores ou para obter uma vantagem (Tradução da autora).

A descrição pode ser tomada como preconceituosa, à medida que faltam explicações mais precisas e que ela expõe generalizações dizendo que os brasileiros fazem uso de recursos emocionais, chantagem, laços familiares, promessas, recompensas em dinheiro para obter vantagem. Além disso, utiliza as palavras “tipicamente brasileiro” para categorizar todos os brasileiros como não respeitadores das leis, o que pode constituir um estereótipo, subentendido na resposta da IE.

O “jeitinho”, portanto, é uma ação que se estabelece entre a lei e a desonestidade, é isso que promove a imagem de malandro do brasileiro num aspecto negativo, e que pôde ser entendido pela IE no momento em que ela diz não querer levar esse hábito para casa.

Não podemos deixar de destacar que a expressão “jeitinho” faz parte do vocabulário brasileiro, aparecendo como verbete de dicionário e trazendo especificamente a definição da locução *jeitinho brasileiro* (2. B infm), como podemos observar:

Jeitinho¹¹:

1. jeito delicado.

⟨ *ela tem um j. de olhar que me fascina* ⟩

2. B infm. maneira hábil, esperta, astuciosa de conseguir algo, esp. algo que à maioria das pessoas se afigura como particularmente difícil.

⟨ *pode deixar que na hora H aparece um amigo e dá um j.* ⟩

O fato de a palavra fazer parte de nossa língua e ser um vocábulo constituído por relações culturais, difíceis de serem explicadas verbalmente, é percebido pela IE durante sua experiência no Brasil, como podemos notar em uma de suas respostas do questionário final. Ao ser questionada se ela acredita que conhecer a cultura ajuda em algum aspecto sobre a língua, ela diz que sim e exemplifica com duas palavras muito brasileiras: *jeitinho* e *saudade*.

8. Do you believe that knowing a country culturally helps in anything about the language? In what for example?

Yes, for example, learning what 'jeitinho' means or what 'saudades' means.

You can't know that unless you understand Brazilian culture. (Questionário final, 2013)

De acordo com sua resposta, ela afirma que não se pode entender essas palavras sem conhecer a cultura brasileira. Isso ilustra a teoria de Kramsch (1998) de que há uma relação estreita entre língua e cultura, já que a linguagem expressa, incorpora e simboliza a realidade

¹¹ Definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, on-line, disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=jeitinho>>. Acesso: 3 jan. de 2015.

cultural. Sabemos, portanto, que a palavra *jeitinho* é utilizada para nos referir à experiência comum de conseguir de modo fácil algo considerado difícil.

Essa experiência criou uma expressão em função da linguagem, que se tornou um símbolo da identidade social brasileira. Portanto, notamos como a língua é um sistema de signos que possui valor cultural e, que como expresso por Kramsch (1998), simboliza a realidade cultural.

Ainda sobre o tema de relacionamentos, a IE demonstrou estranhamento com relação à questão do namoro no Brasil, afirmando que o namoro em nosso país é considerado muito sério e as pessoas são muito novas, em sua perspectiva, para já pensarem em namorar e ficar para sempre com o namorado(a) (Excerto 12: linhas 1-3).

Excerto 12:

- 1 **IE:** (risos) Eu acho que quando as pessoas namoram aqui elas pensam que vão
- 2 ficar com essa pessoa, eles vão casar e nos EUA ninguém começa pensar em
- 3 casar até os 25 anos, pelo menos.
- 4 **IB:** Entendi!
- 5 **IE:** Então, todos (++)... tenho muitas amigas que namoraram 4 anos de
- 6 faculdade, de universidade, mas quando terminaram a relação (+++), pronto
- 7 terminou! Tenho trabalho em Nova York, a outra pessoa tem que trabalhar em
- 8 Texas, a gente não fica junto.
- 9 **IB:** E aqui você acha que é mais sério? A pessoa já quer conhecer a família,
- 10 não é?
- 11 **IE:** Muito mais sério! Sim! Eu falei pra você ontem, minha amiga (nome da
- 12 amiga) tem a chave da casa dos pais do namorado, que isso gente?
- 13 **IB:** (risos)
- 14 **IE:** (risos) Isso é doido, que engraçado! Tipo, ela queria trazer o carro do
- 15 namorado pra Araraquara (risos). Você imagina?! Que engraçado, engraçado!
- 16 **IB:** (risos)
- 17 **IE:** Então, é diferente, mas eu nunca (+++) po... pudesse... po...
- 18 **IB:** poderia
- 19 **IE:** pedir
- 20 **IB:** pediria!
- 21 **IE:** Pediria, isso! Eu nunca pediria pro meu namorado o carro, o carro pro
- 22 meu namorado. Claro, só se teria que fazer alguma coisa, mas pra eu ficar
- 23 sempre... A (nome da amiga) também. Estranho!!!
- 24 **IB:** (risos)
- 25 **IE:** Muito legal, mas estranho! (risos)

Além disso, ao refletir sobre essa questão, ela julga como estranho o comportamento íntimo que os casais (não casados) têm no Brasil, tendo como base alguns exemplos de pessoas que ela conheceu em sua estadia em nosso país, como o de emprestar o carro do namorado, ou de portar a chave da casa dos pais do namorado (Excerto 12: 11-15), considerando que essas são questões de extrema necessidade. No entanto, ao final da

conversa, ela desconstrói essa estranheza ao dizer “muito legal, mas estranho” (Excerto 12: linha 25), o que entendemos como se ela enxergasse algo de positivo nesse comportamento ainda considerado incomum em sua maneira de viver.

No diário reflexivo desta interação, a IE reafirma o estranhamento, dizendo que ela aprendeu que os brasileiros não percebem o quão sérios são seus relacionamentos amorosos e que eles não enxergam isso da maneira que ela enxerga:

I learned that Brazilians don't really notice how serious their romantic relationships are - they don't see them the way I do (Diário reflexivo, 2013).

Nesses excertos, mais uma vez observamos o choque de esferas culturais (WELSCH, 2010) revelado pelo estranhamento da interagente com relação aos comportamentos brasileiros. Outro fator que pode ser notado é o esforço, explicitado por Mendes (2004) como característica de interculturalidade, ao tentar compreender esses comportamentos e atitudes quando ela os descreve como “muito legal”, parece uma postura de apreciação a esse comportamento. Ou quando ela afirma em seu diário reflexivo que “aprendeu” que os brasileiros não percebem o quão sérios são seus relacionamentos. Ao utilizar esse verbo, notamos o esforço intercultural para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais, a fim de construir novos significados (MENDES, 2004).

Outro aspecto observado pela IE sobre a questão do namoro é a maneira como os casais se comportam em lugares públicos. Segundo ela, as demonstrações de afeto não são reservadas para lugares privados e as pessoas não tem vergonha de se beijarem na rua ou em restaurantes, na frente de outras pessoas, o que causou certo desconforto a estrangeira (Excerto 13: linhas 6-9). Em sua opinião, não há necessidade de as pessoas se beijarem em lugares públicos, já que esse tipo comportamento não é bem aceito em seu país, e as pessoas vão, geralmente, em restaurantes e bares para beberem e conversarem com os amigos, não para se beijarem (Excerto 13: linha 14).

Excerto 13:

- 1 **IB:** (nome de uma amiga) said me once...
- 2 **IE:** told...
- 3 **IB:** ...told me once that (++) she find (+) strange when her boyfriend kiss her
- 4 on the street here in Brazil, because this is not common in the US, people
- 5 don't kiss on the street.
- 6 **IE:** Yeh! People hold hands but no kisses. There is a phrase of public display

- 7 affection which is not acceptable. You know you can go home and do that. But
 8 on the streets no (++) , it's not (+++) , not normal. Because it's kind of
 9 uncomfortable, I'd say.
 10 **IB:** I know that lots of Brazilians do that.
 11 **IE:** I was sitting on a bar in Rio, me and like five other Americans, and there
 12 was a couple next to us, they were like, the girl was sit on top of the guy, and
 13 they were like making out. That's disgusting! Why you need to do that on a
 14 bar? You go to a bar to drink and talk to your friends, it's not to kiss.
 15 **IB:** Yeh. I don't do that, but I know Brazilians do that on the street and it's
 16 normal, people don't care.
 17 **IE:** Here you go to a place and sit next to each other, right?
 18 **IB:** Yes.
 19 **IE:** to like facilitate kissing, right?
 20 **IB:** (risos)
 21 **IE:** That's crazy in America, that's crazy! They sit in front of each other to
 22 look at each other, not next to each other.

A interagente destaca ainda que no Brasil os casais costumam se sentar ao lado um do outro em lugares públicos, enquanto que nos EUA, eles se sentam em frente um do outro (Excerto 13: linhas 17-22), ressaltando que em seu país sentar ao lado um do outro é “loucura”.

À guisa de análise, essa consideração revela um comportamento considerado extraordinário para ela, entendido como algo feito para facilitar o beijo entre os casais, algo com que ela não se identifica de maneira nenhuma e provavelmente repudia. Ao contrário da questão do carro, no Excerto 12, em que ao final ela desconstrói a estranheza, afirmando ser algo “legal”. Nesse trecho, percebemos que isso não acontece, a estranheza se intensifica quando ela insiste que o comportamento é algo maluco (“*that's crazy... that's crazy*” – Excerto 13: linha 22).

Como afirma Grigoletto (2003), a língua estrangeira é a língua “estranha”, premissa que pode ser deslocada para o conceito de cultura. Desse modo, a cultura do outro é a cultura “estranha”, e neste caso, o intenso estranhamento demonstrado pela IE deflagra sua identidade, que não se transforma, perante o comportamento da cultura brasileira.

Cada país possui valores morais e sociais diferentes, alguns se aproximam pela religião, mas a maioria dos valores é determinada por fatores culturais, crenças, costumes e educação. As relações entre as pessoas baseiam-se em compreensão e similaridades. Geralmente as pessoas se aproximam e estabelecem relações por possuírem algo em comum, assim como elas podem se afastar se existirem conflitos de interesse. O povo brasileiro é geralmente caracterizado pelos estrangeiros como cordial, amável, hospitaleiro, generoso e pacífico, tem o hábito de se cumprimentar com abraços e beijos, e se for em um ambiente mais formal, com aperto de mão. Ou seja, sempre com gentil demonstração de afeto,

diferentemente de outros povos, como os chineses que se cumprimentam apenas com uma reverência. Em cada cultura esses gestos têm sua importância: assim como para os chineses uma reverência é sinal de respeito, um abraço para os brasileiros é sinal de afeição.

As formas que caracterizam as relações humanas entre os habitantes de um país podem ser percebidas com maior clareza na medida em que são vividas, como acontece no caso da IE. Por estar no Brasil, ela tem a oportunidade de conhecer de uma maneira mais próxima o comportamento pessoal dos brasileiros uns com os outros e com os estrangeiros.

Desse modo, podemos notar que a adequação cultural é um processo que envolve diversidades não só de tempo, espaço, motivação, mas também questões de identidade cultural.

Na mesma interação, em que no momento se falava sobre o modo como os brasileiros tratam os estrangeiros, a interagente narra um fato que aconteceu consigo em seus primeiros dias no Brasil. Ela relata que precisava conectar seu celular a rede de uma operadora telefônica e para isso teve que ir a loja vários dias seguidos, sendo que os funcionários davam muita atenção e a ajudavam sempre. O fato de ela ser estrangeira, segundo ela, era o motivo pelo qual os funcionários a tratavam tão bem.

Sob análise, a interagente deflagra como ela se vê e como ela acredita ser vista pelos brasileiros (Excerto 14: linhas 14-19), descrita por si mesma como “uma ruiva americana, argentina, não fala nada de português” (Excerto 14: linha 17), o que destaca uma diferença no físico e no linguístico, uma dupla nacionalidade, uma pessoa que vem de duas culturas e percebe ser vista desse modo por uma terceira cultura, que é a brasileira.

Excerto 14:

- 1 **IB:** Mas, por exemplo, aqui em Araraquara, o dia que você queria pegar um
- 2 ônibus e não sabia onde parar. As pessoas te ajudavam ou não?
- 3 **IE:** Sim.
- 4 **IB:** Sim?
- 5 **IE:** Sim (++++). Por exemplo (+++), acho que também é porque eu sou
- 6 estrangeira.
- 7 **IB:** Uhum!
- 8 **IE:** Ah eu sou diferente (risos). Então, as pessoas acham interessante (++) . Por
- 9 exemplo (+++), eu cheguei e tinha que conectar meu celular a rede do Tim.
- 10 Nossa! Demorou umas duas semanas. E eu ia para a Tim todos os dias.
- 11 **IB:** (risos)
- 12 **IE:** Agora conheço eles muito bem, as pessoas que trabalham lá.
- 13 **IB:** Pegou amizade (risos).
- 14 **IE:** Fiz amizade com eles (risos). Tipo, eles falavam de todos dos Estados
- 15 Unidos, mas eu não acho que eles são tão assim com pessoas brasileiras. Só
- 16 porque eu era muito estranha assim (++) . Nossa! Eles nunca conheceram uma
- 17 ruiva americana, argentina, não fala nada de português, então, pra eles era o

- 18 coisa mais interessante do dia deles, sabe? (++) Eu ia lá e ‘não funciona outra
19 vez, me ajude’.

Em suas palavras ela se identifica como uma pessoa estranha para os brasileiros (Excerto 14: linha 16) e o fato de eles a ajudarem demonstra um encantamento dos brasileiros pelos estrangeiros. Nesse contexto, podemos notar mais uma vez a questão da identidade, uma vez que a estrangeira se identifica nacionalmente diante da cultura brasileira, expressando uma relação intercultural, no sentido de que ela descobre e caracteriza a si mesmo física e linguisticamente diante de nossa cultura como estrangeira.

De acordo com Kramsch (1995 *apud* FIGUEREDO, 2013), os discursos dos alunos são construídos a partir de suas experiências e a eles são incorporados uma identidade influenciada por valores culturais, que podem ser vistos como superior.

Em vista disso, é interessante notar que o relato da IE marca um lugar discursivo e ela fala a partir desse lugar, que é norte-americano e argentino, interpretado perante o brasileiro como um lugar hegemônico. Além disso, é constituinte de sua identidade, uma identidade de poder, de hegemonia de discurso e de língua, se pensarmos na língua inglesa como língua internacional. Portanto, a IE exterioriza o estereótipo de hegemonia norte-americana por esse lugar discursivo de poder, o qual é associado por Kramsch (1998) e Risager (1998) como uma perspectiva intercultural com relações de domínio entre as culturas.

Conforme as análises interpretativas dos temas, a seguir, apresentamos uma possível categorização, apontando a relação dos referidos temas com a reação da IE diante deles.

4.2. FORMAS DE PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS

A partir das análises apresentadas anteriormente, separadas por temas referentes aos encontros entre as interagentes, optamos por utilizar as seguintes categorias para classificá-las: *Estranhamentos*, *Compreensão e/ou Reconhecimento*, *Conservação* e *Assimilação*. Essa categorização foi elencada de acordo com os dados obtidos, com foco na interculturalidade, na transição de identidade e nos estereótipos que surgiram nas interações.

Todas as categorias podem ser explicadas pela reflexão intercultural (BYRAM, 1997), como a tomada de consciência e/ou compreensão das atitudes estrangeiras, de suas crenças e também de suas práticas linguísticas.

A categoria *Estranhamentos* é explicada interculturalmente pelo choque de culturas diferentes (WELSCH, 2010), o qual pode provocar um efeito de negação e/ou afastamento da cultura estrangeira.

Compreensão e/ou Reconhecimento destacam a competência intercultural (BYRAM, 1997), na medida em que se observa a habilidade de interagir com pessoas de culturas estrangeiras, adquirindo conhecimento cultural e relacionando sua própria cultura com a cultura do outro, olhando para si mesmo de uma forma crítica. Esses aspectos são notados nessa categoria.

Na *Conservação*, também permeada pela interculturalidade, notamos a manutenção de identidade. Apesar de dialogar com a cultura do outro, nesta categoria, o processo intercultural pouco desenvolveu uma reflexão crítica sobre a própria cultura e por isso, aspectos culturais da IE foram conservados.

A *Assimilação* se enquadra no âmbito inter e transcultural (WELSCH, 2010; KRAMSCH, 2012), em que as culturas penetram umas nas outras por meio de migrações, neste caso a IE estava em intercâmbio no Brasil, e considerando a vida individual e em grupo no contexto específico em que ela se encontrava. A transculturalidade também envolve circulação de valores, sensibilidade social, fatores que podem ser encontrados quando nos referimos à *Conservação e Assimilação*.

Essas categorias também podem ser associadas à concepção estrutural de cultura, de Thompson (1990), uma vez que elas representam os significados produzidos pelos fenômenos culturais. Os estranhamentos, as compreensões e/ou reconhecimentos, as conservações e assimilações compreendem: intencionalidade, convenções sociais e contextos sócio históricos, fatores que são descritos por Thompson (1990) como produção de significados nas relações sociais e na interação com o outro.

Desse modo, as categorias classificatórias da análise revelam outra concepção de cultura que aparece como consequência da concepção adotada nos temas das interações. Aquela, relacionada aos temas, está vinculada aos modos de vida de uma civilização (TYLOR, 1871), enquanto que esta aparece inserida na anterior, como se fosse manifestações reveladas nas relações interculturais estabelecidas pelo tandem.

4.2.1. Estranhamentos

Verificando as análises anteriores, observamos que em todos os temas descritos houve certo estranhamento da IE diante de alguns aspectos culturais brasileiros. O estranhamento é caracterizado por algo fora do comum, causando o comportamento de espanto ou admiração e como consequência, a pessoa pode não se acomodar a algo.

Certos comportamentos brasileiros foram percebidos pela IE como estranhos, o que comprova a teoria de Welsch (2010) sobre o choque entre esferas culturais. No entanto, como será visto posteriormente, esses choques tanto podem gerar afastamento quanto aproximação ou compreensão e respeito cultural.

O primeiro estranhamento observado foi: o fato de a IE não conseguir tomar o café brasileiro, a ponto de ter que comprar uma cafeteira para preparar o café do seu jeito. Desse modo, ela nega o produto do outro e reitera isso no momento em que afirma sentir saudades do café norte-americano (Excerto 1: linha 7).

O hábito brasileiro de assistir novela todos os dias também pode ser caracterizado como estranhamento, já que a IE afirma que isso não é algo comum em seu país, e ela também não adquiriu esse hábito no Brasil.

Sobre o tema *Esportes*, o fato de existir campeonatos de futebol ao longo de todo ano no Brasil também foi observado como estranho pela IE. Ela disse que em seu país os campeonatos são divididos por estações do ano. No Brasil também existem outros tipos de campeonatos durante o ano, no entanto, o futebol é vivido de uma maneira diferente pelos brasileiros como pôde ser visto na análise do tema.

Com relação ao tema *Celebrações e festas típicas*, não notamos nenhum tipo de estranhamento, a IE parece ter vindo para o Brasil com uma possível expectativa com relação às festas, que se confirmou conforme o processo de adequação cultural.

Finalmente, no tema *Relacionamentos*, ela faz a afirmação de achar “muito estranho” quando alguém afirma que está tudo bem, mas depois fala mal da pessoa pelas costas. Ao fazer essa afirmação, seguida por “é uma cultura diferente” (Excerto 1: linhas 12-13), a IE se coloca numa posição de afastamento perante a cultura brasileira, demonstrando incompreensão desse elemento cultural. Ou seja, a felicidade aparente também pode ser considerada um elemento estranho para a IE.

O convite fático foi percebido como estranho, no entanto, como vimos anteriormente na análise do tema, ela passou a reproduzir e incorporar esse hábito, o que também será explicitado na *Assimilação*.

O modo como os casais se relacionam aqui no Brasil também foi observado com estranheza pela IE. Ela demonstrou certo desconforto com o fato dos casais se beijarem em público e se sentarem um ao lado do outro nos restaurantes. Esses aspectos culturais foram tão estranhos, que ela demonstrou espanto e uma atitude de repulsão (Excerto 13: linha 22).

O comportamento íntimo de casais (não casados), como o de emprestar o carro do namorado, ou de portar a chave da casa dos pais do namorado (Excerto 3: 11-15), foram

considerados pela IE casos de extrema necessidade e também foram julgados como estranhos. No entanto, ela desconstrói um pouco essa estranheza ao dizer “muito legal, mas estranho” (Excerto 3: linha 25), o que entendemos como se ela enxergasse algo de positivo nesse comportamento, incomum para ela. Ou seja, podemos dizer que possivelmente também houve *compreensão* desse comportamento.

Portanto, em todos os temas observamos o estranhamento da IE diante de alguns aspectos específicos da cultura brasileira. Alguns observados mais fortemente, o que provocaram afastamento e outros observados mais brandamente, o que possibilitou compreensão e até mesmo assimilação, como será discutido adiante.

4.2.2. Compreensão e/ou reconhecimento

Ao contrário do item anterior, houve momentos de compreensão e familiarização com a cultura brasileira. A compreensão é marcada pelo entendimento e até mesmo inclusão dos aspectos culturais, isto abrange assimilação de alguns comportamentos. Já o reconhecimento descreve momentos em que é possível perceber a IE acostumar-se com algo ou reconhecer algo como relativo a sua cultura. Esses fatores facilitam a adequação cultural.

Com relação ao tema *Culinária e hábitos alimentares*, podemos observar reconhecimento da cultura brasileira com a cultura argentina da IE. Ela afirma ter muitas semelhanças na culinária e, ela estende isso para os relacionamentos, afirmando que também há semelhanças no jeito de ser, no jeito de falar, no jeito de se olhar. Elementos que foram reconhecidos como familiares para ela, ou seja, houve o reconhecimento.

A IE destaca ainda que os argentinos e brasileiros pensam de forma semelhante, as coisas nos dois países acontecem de maneira lenta e as pessoas apreciam os relacionamentos familiares, além de que os serviços e costumes são similares.

Na interação sobre *Celebrações e festas típicas* surge o assunto do carnaval e, observamos que, a IE possuía uma expectativa com relação às festas, a qual foi confirmada com suas experiências, o que revela uma atitude de compreensão cultural.

Sobre o tema *Relacionamentos*, percebemos muito mais estranhamentos do que compreensão. Apesar de haver uma aceitação com justificativa do relacionamento íntimo dos casais (emprestar a chave do carro e da casa), essa compreensão acontece de modo parcial. A IE encontra reconhecimento cultural quando se trata da cultura brasileira e argentina, mas distanciamento com relação à cultura norte-americana.

A compreensão ocorre sobre os temas: *Celebrações e festas típicas* (carnaval) e *Relacionamentos* (aceitação de emprestar a chave da casa e do carro quando necessário), neste último de maneira parcial. Confirmando, assim, o que assevera Mendes (2004) sobre a relação intercultural – o esforço de tentar entender e respeitar a cultura do outro.

4.2.3. Conservação

Neste item consideramos aspectos que foram mantidos da cultura original da IE ou de sua percepção anterior. Na conservação mantem-se os costumes e opiniões que a IE tinha anteriormente, ou seja, mesmo passando pelo processo intercultural, mesmo experienciando a cultura brasileira, ela não mudou suas concepções anteriores.

Cinema e televisão, ela conserva suas concepções porque não reconhece sentido na atitude brasileira de assistir novelas.

A conservação foi algo muito notado sobre o tema *Relacionamentos*. O fato de os casais brasileiros se sentarem um ao lado do outro em restaurantes e o modo como os brasileiros se relacionam em público foram considerados muito estranhos pela IE, o que já foi discutido anteriormente. Por serem considerados tão estranhos, esses aspectos culturais foram completamente desconsiderados por ela, ressaltando que em seu país sentar ao lado um do outro é “loucura”. Desse modo, entendemos a manutenção de seus costumes anteriores sem qualquer assimilação dos hábitos brasileiros.

Como descrevem Da Matta (1986) e Mendes (2004), a identidade se constrói na diferença com o outro. Nesse sentido, podemos observar que a diferença foi tão intensa para IE, que impossibilitou a compreensão e conseqüentemente, ela manteve suas concepções anteriores, mesmo passando pelo processo intercultural. Diante disso, podemos afirmar que o processo intercultural nem sempre resulta em transformação de identidade e concepções relacionadas à cultura da língua alvo.

Portanto, inferimos que a conservação dos hábitos e atitudes de sua cultura pode ser resultado do não entendimento da cultura do outro, ou seja, a cultura do outro não está constituída por atributos de relevância a ser assimilado. Deste modo, ocorre a manutenção da identidade primeira do sujeito.

4.2.4. Assimilação

Ao contrário da conservação, neste item tratamos de aspectos que foram incorporados pela IE. A assimilação estabelece a comparação entre elementos culturais, de modo que foram apropriados ao seu dia-a-dia e passaram a ser reproduzidos.

O fato de a IE vir para o Brasil aprender português, experienciando a cultura brasileira em um contexto específico a coloca em uma situação transcultural. Por isso, essa categoria também revela aspectos transculturais, culturas se interpenetrando em contextos específicos, como descreve Welsch (2010).

O convite fático foi a única assimilação observada entre os assuntos que surgiram nos temas. Algo considerado a princípio estranho, com o tempo, passou a ser reproduzido pela IE em contexto brasileiro. Inferimos, assim, que esse comportamento pode ter acontecido por causa de um desejo (não enunciado) de se sentir integrada com o povo brasileiro e seus costumes. Desse modo, o convite fático, incorporado e reproduzido, pode ser considerado um aspecto cultural assimilado pela IE.

Notamos, portanto, que para que houvesse o processo de assimilação foi necessário passar pela compreensão, desenvolvendo uma atitude reflexiva diante da cultura de seu próprio país (RISAGER, 1998). Assim, foi possível estabelecer uma competência intercultural e conseqüentemente, a assimilação, mesmo que somente em contexto brasileiro, desse comportamento.

Outro aspecto recorrente nas falas da IE é o uso da palavra “tipo” para completar as frases, algo muito característico no discurso informal, principalmente de jovens e que provavelmente foi assimilado pela IE, em vista do contexto universitário em que ela vivia. Portanto, consideramos esse uso uma assimilação linguística, que também não deixa de ser cultural se pensarmos que faz parte do contexto dos jovens brasileiros.

Com referência às assimilações, podemos afirmar que em contato com a língua e a cultura brasileira, a IE sofreu uma transformação de identidade nesse processo de adequação cultural. Recuperando Hall (2006), Woodward (2000) e Rajagopalan (2009), percebemos a noção de identidade como flexível, em constante mudança, sendo adaptada e adequada às novas circunstâncias que vão surgindo.

Discorremos, portanto, sobre as discussões analíticas, abordando os aspectos das interações relacionados à questão da interculturalidade no ensino/aprendizagem de línguas. Assim como, destacamos a presença do ambiente de diálogo entre as culturas presentes, brasileira e norte-americana/argentina, mesmo que algumas vezes tenhamos sido devedores de

um olhar imparcial, fator difícil de ser alcançado se levarmos em conta aspectos de identidade cultural que constitui cada sujeito em sua língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho, chegamos a um caminho que nos apontam alguns resultados e que também nos lança a outros debates e encaminhamentos futuros.

Este trabalho foi conduzido a partir das interações em tandem realizadas entre uma estudante norte-americana/argentina e uma estudante brasileira. Foram aplicados dois questionários, um inicial e um final, foram feitas gravações das interações e diários reflexivos. Por meio desses dados, pôde-se averiguar como ocorreu a comunicação intercultural no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, e observar a (re)construção de identidades e a presença de estereótipos culturais no discurso das participantes.

A partir dos dados analisados, notamos a importância de conhecer os aspectos culturais e interculturais ao aprender uma língua estrangeira, aqui especificamente o português. Os assuntos relacionados a costumes e hábitos culturais foram muito produtivos durante as interações, possibilitando um contínuo desenvolvimento do assunto, solução de dúvidas, melhor entendimento de certos comportamentos e, algumas vezes, uma atitude de respeito entre as interagentes. Nesses aspectos consiste a interculturalidade, permitir conhecer e compreender as semelhanças e diferenças existentes entre as diversas culturas.

Com relação às interferências do componente cultural na aprendizagem de línguas, a modalidade tandem pode ser uma estratégia didática que complementa os cursos de línguas estrangeiras, configurando uma oportunidade aos alunos para o desenvolvimento de suas habilidades sócio comunicativas, realizada com nativos da língua alvo. Desse modo, o tandem pode ser feito simultaneamente às aulas, objetivando melhor competência na língua estudada, com a vantagem de ser uma atividade interativa autêntica e confortável.

Nesse sentido, é possível considerar que por meio do tandem, aprender língua quando relacionada à cultura dos falantes da língua-alvo, pode promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Uma vez que essa inter-relação do componente cultural com a língua, nas interações em tandem, promove a aprendizagem do universo sócio histórico e cultural, capaz de propiciar a compreensão de certos usos e funções discursivo-comunicativas.

A utilização de temas culturais para conduzir as interações configurou-se como uma prática útil, tendo em vista que a cultura possui uma dimensão histórico-social na identidade de uma sociedade, tornando-se um componente fundamental na aprendizagem de línguas. Além de ter permitido conhecer mais sobre a cultura do Brasil, o tandem foi uma

oportunidade para as participantes desenvolverem suas habilidades comunicativas num contexto real de conversação.

Os modos de compreensão da cultura brasileira pela IE revelaram algumas representações culturais e estereótipos que possuem características tanto positivas quanto negativas. Por exemplo, no contexto analisado entende-se que a imagem atribuída ao povo brasileiro de gentil e amigável é algo positivo, enquanto que o equivocado entendimento da expressão “jeitinho brasileiro” pelos estrangeiros, constitui uma impressão dissonante, que sugere uma compreensão simplificada e com características estereotípicas sobre o Brasil.

Notamos também que os modos de compreensão da cultura brasileira pela IE foram determinados por sua(s) própria(s) cultura(s) de origem, argentina e norte-americana. Isto é, a impressão que ela tem do Brasil, comparada com suas ideologias, crenças e costumes é produto de suas representações ou estereótipos, que podem ter um efeito de aceitação ou de recusa pelos brasileiros.

Por outro lado, é relevante observar que alguns estereótipos são perpetuados pelos próprios brasileiros e difundidos mundo afora por produções cinematográficas, músicas ou outros meios. Como por exemplo, os filmes e notícias veiculados fora do Brasil podem refletir a imagem de um país violento ou festeiro (carnaval), com povo alegre, carinhoso, que bebe muito café e sempre dá “um jeitinho” para resolver seus problemas. No entanto, deve-se ter cuidado com essas generalizações, porque isso é somente uma parcela da cultura do Brasil e não pode ser atribuído a todos os brasileiros.

Destaca-se que com as interações foi possível a desconstrução de certos estereótipos entendidos como negativos, já que o ambiente confortável e informal do tandem propiciou conversas abertas e descomprometidas, nas quais os temas foram discutidos calmamente e, conseqüentemente, foram melhor compreendidos pelas interagentes.

O fato de a IE residir no Brasil, durante a realização das interações, teve relevância no conhecimento e compreensão da cultura brasileira por ela, na medida em que ela vivenciava diariamente as situações culturais discutidas nas interações. Para ela, tornou-se possível experimentar os temas, experimentando comidas típicas, assistindo filmes brasileiros, conversando na rua com os nativos, observando de perto gestos e comportamentos, ouvindo músicas brasileiras, etc. Notamos, portanto, que o espaço também é componente da adaptação cultural.

Além disso, a inserção de temas relacionados à cultura do Brasil durante as interações a ajudou a se relacionar melhor com os brasileiros, já que ao entender e reconhecer certos comportamentos e atitudes – explicadas por meio de tópicos culturais – a interagente pôde

também adequar seu comportamento às diferentes situações. Portanto, podemos considerar que tanto a situação de imersão como a discussão de temas culturais nas interações possibilitaram a aprendizagem da língua portuguesa e cultura brasileira.

Na análise empreendida, observou-se que houve estranhamento em quase todos os temas culturais, enquanto que houve compreensão e/ou reconhecimento, conservação e assimilação de um número reduzido de temas. Isso confirma a teoria de Welsch (2010) com relação ao choque entre esferas culturais, no sentido de que o choque é mais frequente e comum que o contrário.

A competência intercultural também foi confirmada em algumas interações. Na medida em que os temas foram discutidos, eles foram repensados a partir da cultura da língua-alvo e da(s) própria(s) cultura(s) da IE, promovendo redefinições, negociação e respeito. Como afirma Mendes (2004), a interculturalidade é caracterizada pelo esforço de entender e respeitar as diferenças culturais que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, observamos que com a discussão dos temas culturais, houve esse esforço que foi comprovado pela compreensão de alguns temas e até mesmo a assimilação de um comportamento.

No entanto, houve a conservação de concepções anteriores de três temas, o que demonstra que durante a comunicação intercultural, a identidade da IE não se transformou na aprendizagem de PLE com relação a esses temas. O que também aponta para a não aceitação de certos aspectos culturais brasileiros, como o fato dos casais se sentarem lado a lado em restaurantes ou de se beijarem em lugares públicos. Isso nos conduz a reflexão de que nem sempre é possível desenvolver uma atitude de entendimento e respeito com relação à cultura do outro, como é estabelecido pela competência intercultural de Byram (1997).

Um elemento bastante recorrente no discurso na IE foi o uso da palavra “tipo” para explicar algo ou iniciar uma frase. Esse uso é muito comum no discurso oral de jovens e adolescentes, fato que revela o contexto de imersão da IE, a universidade e o contato frequente com os estudantes. Por isso esse uso foi considerado uma assimilação linguística.

Em linhas gerais, notamos que o tema *Relacionamentos* perpassa todas as categorias de análise, desde o estranhamento até a assimilação, o que demonstra como esse assunto pode assumir diferentes significados na comunicação intercultural com o outro. Também aponta para o fato de ser um tema polêmico, a julgar pelas reações da IE, ora de espanto ora de compreensão. Talvez o tema mais conflitante dentre os outros.

Essas considerações conclusivas estão esquematizadas no quadro seguinte.

Quadro 6 – Esquema remissivo

Estranhamentos	Compreensão e/ou reconhecimento	Conservação	Assimilação
Culinária e hábitos alimentares		Culinária e hábitos alimentares	
Cinema e televisão		Cinema e televisão	
Esporte			
	Celebrações e festas típicas		
Relacionamentos	Relacionamentos	Relacionamentos	Relacionamentos

Outro elemento observado em alguns trechos (Excertos 9, 11 e 14) foi a voz do outro em seu discurso, indicada por aspas nos excertos. Essas vozes podem ser interpretadas como argumentos alheios ou como um recurso enfático de sua própria voz, como ocorre no Excerto 14, em que ela reproduz como pediu ajuda ao lojista da operadora de celular. No entanto, esses elementos discursivos não estão entre o nosso foco de pesquisa, necessitando ampliação de leituras e tornando-se uma possibilidade para outros estudos.

Considerando que em contexto de imersão, a IE vivenciou a língua portuguesa e a cultura brasileira de maneira experiencial, e pressupondo que a relação cultural e intercultural acontece de diferentes maneiras, concluímos que, o tandem colaborou vezes sim vezes não no desenvolvimento da competência intercultural da interagente estrangeira, já que nem sempre foi possível o desenvolvimento da reflexão cultural crítica e da atitude de respeito perante a cultura do outro, estabelecidos por essa competência.

Finalmente, a construção e reconstrução de identidades foi notada várias vezes durante as interações, resultando ora em aproximação com a cultura brasileira e ora em afastamento. Consequentemente, foram incorporados alguns aspectos culturais e linguísticos, mas outros foram rejeitados, como pôde ser observado no decorrer da análise.

ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Durante o percurso desse trabalho, percebemos que a utilização de aspectos culturais como fios condutores das interações em tandem pode trazer diferentes perspectivas de estudos para outras pesquisas. Por exemplo, a partir de um estudo longitudinal das interações seria possível compilar um corpus das conversações à guisa de observar possíveis transformações de estereótipos, palavras que possuem significados intrínsecos à cultura de determinada língua, expressões idiomáticas relacionadas à cultura, etc.

Estudos como esse pode nos prover de elementos para desenvolver novas estratégias didáticas para a atuação do professor em sala de aula de PLE, assim como, também pode promover o desenvolvimento de materiais e procedimentos metodológicos que valorizem professor e aluno como sujeitos culturais.

Desse modo, a pesquisa cumpre seu papel inerente, que é de gerar descobertas científicas ou mesmo de fomentar reflexões acerca do desenvolvimento não só linguístico e cultural do aprendiz, mas também acerca de sua formação como indivíduo sócio culturalmente inserido.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: - **Parâmetros atuais para o ensino de Português -Língua Estrangeira**. Campinas, S.P.: Pontes, 1997. p. 13-28.

_____. “Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE”. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereótipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua-alvo?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 17, p. 43-56. 1991.

BOSI, A. Colônia, culto e cultura. In: _____. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 11-63.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Coord.) **Aprendizagem Autónoma de Línguas em Tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 15-25.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Aprender através da comunicação em tandem. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Coord.) **Aprendizagem Autónoma de Línguas em Tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 37-52.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. United States of America: Pearson Longman, 2007.

BROWN, J. D. **Understanding Research in Second Language Learning**. Cambridge: Cambridge Press, 1995.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

- DA MATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984. Disponível em: <http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Roberto_DaMatta_-_O_Que_Faz_o_Brasil_Brasil.pdf>. Acesso em: 9 de out. 2012.
- _____. **Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- DOFF, S. Inter- and/or Transcultural Learning in the Foreign Language Classroom? – Theoretical Foundations and Practical Implications. In: SCHULZE-ENGLER, F.; HELFF, S. **Transcultural English Studies: theories, fictions, realities**. Rodopi: Amsterdam, 2009.
- FERREIRA, M. B. **Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIGUEREDO, C. J. Inglês como segunda língua-cultura: Por uma pedagogia crítica e dialógica da apropriação. **Veredas atemática**, v. 17, n. 2, fev/2013. p. 302-320.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A Aprendizagem Colaborativa de Línguas**. Goiânia, GO: UFG, 2006, 11-45.
- GEERTZ, C. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1978.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-35.
- GUEST, M. **A critical ‘checkbook’ for culture teaching and learning**. 2002.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HYMES, D. FRANCO, M. M. S.; FERREIRA, M. E. S.; ZOCARATTO, B. L. (Trad.) Sobre a competência comunicativa. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, jun/2009. p. 74-104.
- JAMESON, F.; ZIZEK, S. **Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Paidós: Argentina, 1997.
- JIN, L.; CORTAZZI, M. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge Press, 1998. p. 98-118.
- KRAMSCH, C.. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- _____. Theorizing Translingual/Transcultural Competence. In: LEVINE, G. S.; PHIPPS, A. **Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy**. Heinle: Boston, USA, 2012. p. 15-31.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUZ, E. B. P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem)**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) 2009 – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: ALVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P. (Org.). **Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 53-77.

NININ, M. O. G.; HAWI, M. M.; MELLO, D. M.; DAMIANOVIC, M. C. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na Linguística Aplicada. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. N. 8. São Paulo, 2005.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. The United States of America: Cambridge University Press, 1992.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2009.

RICHARDS, C. J.; RODGERS, S. T. **Approaches and Methods in language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge Press, 1998. p. 242-254

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), 2004. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SCOLLONG, S. W.; SCOLLONG, R. **Intercultural Communication**. Oxford: Blackwell, 1995.

TELLES, J. A. (Org). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Teletandem and Transculturality**. Disponível em: <<http://teletandemtransculturalidade.weebly.com/index.html>>. Acesso em: 10 de set. 2012.

VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. **Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives**. The ESpecialist. Vol. 25, n.1, 1-37, 2006.

VERISSIMO, E. **Olhai os Lírios do Campo**. 72. ed. São Paulo: Globo, 1995.

VIANA, N. **Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SALOMÃO, A. C. B. **Cultura, Interculturalidade e o ensino de línguas**. São José do Rio Preto, 2011. Disponível em <ensinodelinguas.wikispaces.com/file/view/INTERCULTURALIDADE+E+O+ENSINO+DE+L%C3%8DNGUAS+com+pagina%C3%A7ao.pdf>. Acesso em 14 de out. 2013.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), 2006. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

WELSCH, W. (1998) **Transculturality – the puzzling form of cultures today**. California Sociologist, 17 & 18, 19-39. Disponível em: <<http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>>. Acesso em: 14 de out. 2013.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: OUP, 1978.

WIKIPEDIA. **Jeitinho**. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Jeitinho>>. Acesso em: 21 de out. 2013.

WOODIN, J. Promover a competência intercultural na aprendizagem tandem. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Coord.) **Aprendizagem Autônoma de Línguas em Tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 61-66.

WOODWARD, K.; HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário inicial

Prezado interagente,

Este questionário é parte de um projeto de pesquisa. As informações coletadas por meio dele serão analisadas e avaliadas sem menção ou nome dos participantes. Por favor, responda ao questionário e mande-me por e-mail. Caso tenha dúvida, solicite ajuda pelo email heloisa_bz@hotmail.com. Sua contribuição será muito importante para a pesquisa.

Dados pessoais:

Idade: 23

Sexo: M () F (X)

1. Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

Pai: *Graduação*

Mãe: *Pos-graduação*

2. Você estudou outras línguas estrangeiras? Quais e por quanto tempo (horas)?

Estudei Mandarim sete anos e Italiano um ano. Quase sempre as aulas eram só 2 horas por semana.

3. Há alguém na sua família que fala português ou que aprendeu este idioma?

Não. Ninguém na minha família fala Português.

4. Você havia feito algum curso de português antes de ingressar na universidade?

Por quanto tempo (horas)? Qual material didático foi utilizado?

Não, não tinha feito.

5. Por que você escolheu estudar português no Brasil?

Escolhi estudar português no Brasil porque quero falar bem em português e não tem jeito de aprender bem um idioma se você não mora em um país onde é falado.

6. Em sua opinião, você acha possível aprender português a partir de um contexto virtual, utilizando Skype, MSN Messenger ou outra ferramenta de comunicação virtual?

Se você usa os programas como Skype sempre, sim, mas não se não há frequência no uso.

7. Como você gostaria que fossem as interações? Sobre o que você gostaria de aprender ou conversar?

Eu quero conversar sobre a cultura, a história e a política brasileira.

8. Numere na ordem de sua preferência, o que você julga ser o mais importante para aprender nas interações:

(4) Conhecimento de gramática

(2) Falar a língua alvo

(1) Entender seu interlocutor

(3) Aprender sobre a cultura

(5) Desenvolver a capacidade argumentativa

(6) Conseguir entender filmes, músicas, poesias, etc em português

9. Para você, o que é mais importante, os aspectos culturais de uma língua estrangeira ou a gramática da língua?

Para mim é mais importante conhecer frases culturais e entender o contexto das conversas.

10. O que você sabe sobre a língua portuguesa e a cultura do Brasil? Gostaria de aprender mais sobre esta última?

Moro no Brasil já faz 5 meses. O que conheço do Brasil e do Português aprendi nos últimos meses, em Araraquara, num campus universitário. Eu gostaria de aprender mais das coisas que não se falam entre estudantes, como festas tradicionais, política ao nível nacional e a história das costumes brasileiras.

11. Como você gostaria que os tópicos culturais da língua portuguesa fossem abordados?

Com imagens, músicas e histórias pessoais.

12. Você relaciona a cultura de sua língua materna com a cultura da língua portuguesa? Como?

Sim. Nasci em Argentina e acho nossas culturas parecidas.

13. Você percebe uma mudança de posicionamento com relação a sua(s) cultura(s) e língua(s) na aprendizagem de português?

Desculpa. Não entendi a pergunta.

14. Você nota alguma proximidade entre a cultura argentina e a cultura brasileira? Em que aspectos?

Em muitos aspectos, a cultura argentina e a cultura brasileira são parecidas. Ambos países tem uma historia comum de golpes militares e economia volátil. Os dois países tem muitas ferias, o sistema do jeitinho, e muito orgulho nacional.

15. Durante o contato com a língua portuguesa e a cultura brasileira, você percebe algum aspecto diferente que te provoca estranhamento?

Claro. Eu tenho sotaque Americano então sempre fica estranho quando falo com uma pessoa nova.

16. Como você gostaria de ser corrigido pelo seu parceiro nas interações?

Quero ser corrigida sempre, no meio da frase.

Apêndice 2 – Questionário final

Questionário Final Final Questionnaire

1. O que você pensava sobre o Brasil e os brasileiros antes de chegar aqui? Esses pensamentos foram confirmados?

What did you think about Brazil and Brazilians before you came? These things was confirmed?

This is a tough questions because I had traveled to Brazil a few times before this year. I thought Brazilians would be kind and welcoming, fun and always down for a party, thin and attractive. These stereotypes were for the most part confirmed.

2. O que você acha do país e das pessoas agora que você está no Brasil? Você está gostando ou não? Por que?

What do you think about the country and the people now you are in Brazil? Are you liking or not? Why?

Yes. I liked my experience a lot. Its hard to speak about a whole country when I only lived in one city, one state, and we're talking about a country as diverse as Brazil. I thought that Araraquara was comfortable, for the most part, but could have had more attractions and coffee shops and places for people to meet. The university was very separate from city life. I didn't meet many people from the city itself (outside of the university) and when I did they were either amazed by my background or could not understand me speak in Portuguese. I liked my experience for being such a different experience, though I was glad to be surrounded by people from the university rather than people from the community.

3. Você acha que a cultura argentina é mais próxima da cultura brasileira do que a Americana? Por que?

Do you think Argentina's culture is closer to Brazilian's culture than American's? Why?

Yes, I think Argentine culture and Brazilian culture are more similar than either is to American culture. Argentines and Brazilians think similarly. Everything in Argentina and Brazil happens slowly, people are very family-oriented, services are similar, and customs are similar.

4. Como os argentinos veem os brasileiros? E como os Americanos veem os brasileiros?

How the Argentines see Brazilians? And how the Americans see Brazilians?

Argentines and Americans both think Brazilians are fun, carefree people.

5. Há alguma coisa em comum entre brasileiros e americanos? O quê?

Is there anything in common between Brazilians and Americans? What?

They are both extreme consumers.

6. Qual a maior diferença entre brasileiros e americanos e por quê? Alguma coisa em termos de cultura?

What is the most difference between Brazilians and Americans and why? Anything in terms of culture?

The biggest difference I think is the sense of urgency. In the US you work hard throughout middle school to get into the best high school, then work hard through high school to get into the best university, then compete throughout university to get the best job, and you do this all one right after the other. In Brazil if you don't pass the vestibular, you can take it again, and again, and again, and people waste years of their lives in cursinhos. In Brazil there is no sense of urgency to leave home, do well on tests (because there is recuperação) or even check email.

7. Quais as coisas sobre a cultura brasileira que você mais gostou e por quê? Quais as coisas que você mais odiou e por quê?

Which things about Brazil's culture did you most enjoy and why? Which things did you most hate and why?

I enjoyed the easy-going nature of people, and when I understood it, I started to enjoy the fact that rules don't exist. When I didn't understand it, I hated that there were no rules, that hierarchies are important, and that the food is so repetitive.

8. Você acredita que conhecer um país culturalmente ajuda em algum aspecto da linguagem? Em quê, por exemplo?

Do you believe that know a country culturally helps in anything about the language? In what for example?

Yes, for example, learning what 'jeitinho' means or what 'saudades' means. You can't know that unless you understand Brazilian culture.

9. Você acha que aprender sobre a cultura brasileira influenciou sua relação com os brasileiros? Em que aspectos?

Do you think learning Brazil's culture can affect your relationship with Brazilians? In which way?

Yes, of course. If you can understand someone's culture and language it is easier to relate and make friends.

10. Houve algo nos encontros que chamou sua atenção? Algo que te surpreendeu?

Was there anything in our meetings which call your attention? Anything that surprised you?

I was surprised by how organized you are.

11. Você acha que os temas que conversamos nos encontros mudou algo que você previamente pensava sobre o Brasil? O que?

Do you think the themes we talk in our meetings change anything that you previously think about Brazil? What?

More than change my thoughts on Brazil, they reaffirmed my understanding. During my year in Brazil I lived with Brazilians, made friends with Brazilians, and tried to fully immerse myself in the culture. Many of the things we discussed, I had already talked about with friends. We just did it in a more organized and rigid manner.

12. Como você se preparava para os encontros?

How did you prepare yourself for the meetings?

I read a few Wikipedia articles that could help me explain to you things about the US that I did not know (ex. Sports).

13. Você acredita que suas percepções sobre o Brasil seriam diferentes se você não estivesse aqui ou se os encontros fossem pela internet?

Do you think your perceptions about Brazil would be different if you weren't here or if the meetings were by internet?

By the time we started tandem, I had been living in Brazil for more than 4 months. I think that if we had done this over the internet, my Portuguese would have been awful and we wouldn't have been able to exchange cultural reference and discuss my impressions.

14. Como você acha que os encontros podem ajudar em um curso regular de Português?

How do you think the meetings could help in a regular Portuguese course?

I think they could help students build personal connections to a language – which serves as motivation to continue learning.

15. Como você acha que as interações em tandem podem ser articuladas com um curso de língua estrangeira?

How do you think the interactions in tandem can provide elements for addressing cultural issues in a classroom foreign language?

Yes, although I have one suggestion. I think that instead of the Brazilian presenting about Brazilian things, and the American presenting about America, it should be the other way around. I think over Skype it would be hard to understand each other's cultural references.

Obrigada por colaborar com a pesquisa!

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de consentimento IE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: A cultura como fio condutor nas interações em tandem: interculturalidade e estereótipos.

Você foi selecionado devido a seu interesse pela língua portuguesa e por ter como língua materna o inglês, assim como por residir no Brasil desde fevereiro de 2013. No entanto, sua participação no projeto não é obrigatória.

O **objetivo geral** desta pesquisa é estudar, planejar e utilizar diferentes formas de abordar o componente cultural como guia para as interações entre dois parceiros falantes de línguas diferentes, inglês e português. Essas interações acontecem no contexto do que chamamos 'tandem presencial', uma forma de aprender/ensinar uma língua estrangeira e de conhecer a cultura de um país estrangeiro, na qual as duas línguas são usadas para comunicação entre os parceiros, em momentos alternados.

São **objetivos específicos** do trabalho:

- Pesquisar novas possibilidades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, relacionadas com a interculturalidade e a comunicação.
- Elaborar atividades que enfoquem o contexto cultural da língua alvo para desenvolver as interações.
- Descrever os dados de interação entre os parceiros, visando identificar as formas de abordar as questões culturais adotadas por falantes de línguas diferentes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em interagir presencialmente com uma parceira brasileira, em encontros periódicos programados de acordo com a sua disponibilidade. Nessas interações, serão abordados preferencialmente aspectos culturais do Brasil e de seu país de origem.

Desconfortos e riscos possíveis:

Em relação aos participantes: Asseguramos que as interações e que a forma de apresentação do seu conteúdo nos resultados desta pesquisa apresentam riscos mínimos a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. A docente pesquisadora será responsável pelos danos, caso ocorram. As interações serão gravadas e posteriormente transcritas por sua parceira brasileira. A experiência com trabalhos semelhantes mostra que tais gravações não atrapalham o andamento das interações. As transcrições das interações serão analisadas somente sob a perspectiva de teorias linguísticas, de forma que suas opiniões e conceitos sobre os temas tratados não serão julgados pelos pesquisadores, ficando protegida sua imagem, respeitando-se seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes.

Em relação à armazenagem dos dados: As interações serão gravadas em áudio, sendo que os arquivos resultantes serão armazenados no computador do sua parceira e terão um backup no computador da sala professora pesquisadora, no Departamento de Letras Modernas desta faculdade. As gravações e os dados transcritos não terão identificação dos participantes, assegurando-se seu anonimato. Adotaremos também todas as medidas necessárias para evitar o acesso de pessoas estranhas a esses materiais. Por isso, o computador onde ficará o backup permitirá somente o acesso da pesquisadora e de sua parceira, que analisarão os dados.

Benefícios esperados: Por meio das interações, você poderá conhecer diferentes aspectos da cultura brasileira e continuará a desenvolver sua competência linguístico-comunicativa na língua portuguesa, revisando e aprofundando os conhecimentos sobre esse idioma.

Acompanhamento da pesquisa: A interação dos participantes ocorrerá de forma espontânea e sem a participação de intermediários. O trabalho de pesquisa será desenvolvido por sua parceira brasileira e orientado, avaliado e analisado pela professora pesquisadora.

Garantia de esclarecimentos: Sempre que necessário, antes e durante o curso da pesquisa, sua parceira e a docente pesquisadora esclarecerão eventuais dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados.

Desistência: Asseguramos que você pode desistir de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Garantia de sigilo: As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. O conteúdo das interações não será divulgado de forma a possibilitar a identificação dos participantes. Seus nomes não serão divulgados. Os dados coletados durante as interações serão utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa e poderão ser aproveitados futuramente para a realização de outras pesquisas linguísticas, sob orientação da mesma pesquisadora, mesmo em caso de desistência dos participantes. Os resultados da pesquisa serão públicos, pois serão divulgados em forma de artigos científicos. No entanto, solicitaremos por escrito sua aprovação para utilização desse material. Caso você não esteja de acordo com a manutenção posterior, das gravações, dos dados transcritos e do backup, eles serão deletados na sua presença, durante o segundo semestre de 2012, antes de você retornar ao seu país de origem.

Despesas/indenização: Não estão previstas despesas para os participantes da pesquisa. Porém, caso elas ocorram, o professor pesquisador será responsável por elas.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, para que possa resolver suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Assinatura do pesquisador principal

Nome: Profª Drª Nildicéia Aparecida Rocha

Endereço: Av. Martinho Gerhard Rolfsen, 1027, casa 23 - Carmo

Tel.: +55 16 3357-3288 E-Mail: nilapro@yahoo.com.br

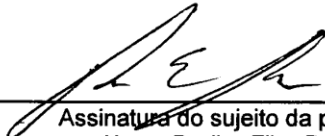
Cidade: Araraquara SP CEP: 14.801-070 País: Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras do Campus Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP:14800-901 – Araraquara – SP – Fone : (16) 3334-6224 ou 3334-6466 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, 19 de Julho de 2013.



Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome: Pauline Ellen Roteta

Endereço: Avenida Espanha 1378, kit #2

Telefone: E-Mail: 16-81894400 proteta@gmail.com

Cidade: CEP: País: Araraquara, 14801-130, Brasil

Anexo 2 – Termo de consentimento IB

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: A cultura como fio condutor nas interações em tandem: interculturalidade e estereótipos.

Você foi selecionada por ser matriculada no programa de pós-graduação Linguística e Língua Portuguesa da FCL-Araraquara, por ser aprendiz da língua inglesa e por ter interesse em desenvolver pesquisas na área de aprendizagem por tandem.

O **objetivo geral** desta pesquisa é estudar, planejar e utilizar diferentes formas de abordar o componente cultural como guia para as interações entre dois parceiros de tandem presencial, uma forma de aprender/ensinar uma língua estrangeira e de conhecer a cultura de um país estrangeiro, na qual as duas línguas são usadas para comunicação entre os parceiros, em momentos alternados.

São **objetivos específicos** do trabalho:

- Pesquisar novas possibilidades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, relacionadas com a interculturalidade e a comunicação.
- Elaborar atividades que enfoquem o contexto cultural da língua alvo para desenvolver as interações.
- Descrever os dados de interação entre os parceiros, visando identificar as formas de abordar as questões culturais adotadas por falantes de línguas diferentes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em interagir presencialmente com uma (ou mais) parceira(s) estrangeira(s), em encontros periódicos programados de acordo com os horários disponíveis, abordando-se, nessas interações, preferencialmente aspectos culturais do Brasil e do país estrangeiro. Para tanto, você planejará e desenvolverá atividades sobre temas culturais para orientar as interações orais, realizará essas interações com os parceiros, gravando-as em áudio e transcrevendo-as para organizar um *corpus* de pesquisa. Você também deverá analisar e descrever o *corpus* para verificar de que forma são abordadas as questões culturais.

Desconfortos e riscos possíveis:

Em relação aos participantes: Asseguramos que as interações e que a forma de apresentação do seu conteúdo nesta pesquisa apresentam riscos mínimos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, ficando a docente pesquisadora responsável pelos danos, caso ocorram. As interações serão gravadas e posteriormente transcritas por você. A experiência com trabalhos semelhantes mostra que tais gravações não atrapalham o andamento das interações. As transcrições das interações serão analisadas somente sob a perspectiva de teorias linguísticas, de forma que suas opiniões e conceitos sobre os temas tratados não serão julgados, ficando protegida sua imagem, respeitando-se seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes.

Em relação à armazenagem dos dados: As interações serão gravadas em áudio, sendo que os arquivos resultantes serão armazenados no seu computador e terão um *backup* no computador da sala professora pesquisadora, no Departamento de Letras Modernas desta faculdade. As gravações e os dados transcritos não terão identificação dos participantes, assegurando-se seu anonimato. Adotaremos também todas as medidas necessárias para evitar o acesso de pessoas estranhas a esses materiais. Por isso, o computador onde ficará o *backup* terá um perfil que somente permitirá o seu acesso e o da docente pesquisadora. Assim, a possibilidade de acesso a eles por pessoas que não participam do projeto fica bastante reduzida.

Benefícios esperados: Por meio das interações, você poderá conhecer diferentes aspectos culturais do país de origem de seus parceiros e continuará a desenvolver sua competência linguístico-comunicativa na língua estrangeira, revisando e aprofundando os conhecimentos sobre esse idioma. Você terá oportunidade de desenvolver trabalhos de pesquisa linguística a partir do *corpus*.

Acompanhamento da pesquisa: A interação dos participantes ocorrerá de forma espontânea e sem a participação de intermediários. O trabalho de pesquisa será desenvolvido por você e orientado, avaliado e analisado pela professora pesquisadora.

Garantia de esclarecimentos: Sempre que necessário, antes e durante o curso da pesquisa, a docente pesquisadora esclarecerá eventuais dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados.

Desistência: Asseguramos que você pode desistir de participar ou retirar seu consentimento para utilização dos dados a qualquer momento; sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Garantia de sigilo: As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. O conteúdo das interações não será divulgado de forma a possibilitar a identificação dos participantes. Seus nomes não serão divulgados. Os dados coletados durante as interações serão utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa e poderão ser aproveitados futuramente para a realização de outras pesquisas linguísticas, sob orientação da mesma pesquisadora, mesmo em caso de desistência dos participantes. Os resultados da pesquisa serão públicos, pois serão divulgados em forma de artigos científicos. No entanto, solicitaremos por escrito sua aprovação para utilização desse material. Caso você não esteja de acordo com a manutenção posterior das gravações, dos dados transcritos e do *backup*, eles serão deletados na sua presença.

Despesa/indenização: Não haverá despesas para os participantes da pesquisa. Porém, caso elas ocorram, o docente pesquisador será responsável por elas.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, para que possa resolver suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Assinatura do pesquisador principal

Nome: Profª Drª Nildicéia Aparecida Rocha

Endereço: Av. Martinho Gerhard Rolfsen, 1027, casa 23 - Carmo

Tel.: +55 16 3357-3288 E-Mail: nilapro@yahoo.com.br

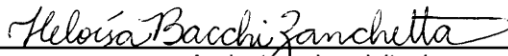
Cidade: Araraquara SP CEP: 14.801-070 País: Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras do Campus Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP:14800-901 – Araraquara – SP – Fone : (16) 3334-6224 ou 3334-6466 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, 06 de agosto de 2013.



Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome: Heloisa Bacchi Zanchetta

Endereço: Rua Expedicionários do Brasil, 1789, apto. 142 - Centro

Telefone: +55 16 81245007 E-Mail: heloisa_bz@hotmail.com

Cidade: Araraquara SP CEP: 14.801-360 País: Brasil

