

TROCAS CULTURAIS NA FORMAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO DE INTERAGENTES EM CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADO PELO COMPUTADOR (TELETANDEM)¹

Marta Lúcia Cabrera KFOURI-KANEOYA
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
mlkfour@ibilce.unesp.br

Resumo: Este artigo enfoca as trocas culturais instauradas em uma parceria virtual de ensino/aprendizagem de línguas em teletandem e suas implicações para a formação de uma professora de português como língua estrangeira (PLE). O estudo tem como participantes duas interagentes consideradas em formação inicial para esse ambiente, uma brasileira e uma mexicana, ensinando e aprendendo a língua materna uma da outra. Nesse cenário, as questões e temáticas culturais são abordadas nas interações e, mais especialmente, são reveladoras de crenças trazidas, construídas ou modificadas pelas interagentes, sinalizando oportunidades de reflexão sobre a formação do futuro professor que ensina pela primeira vez sua língua materna como estrangeira.

Palavras-chave: teletandem; trocas culturais; formação do professor de PLE.

Introdução

¹ O presente artigo representa um recorte de minha tese de doutorado, intitulada “A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP - São José do Rio Preto, e financiada pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

O presente artigo tem como foco de discussão as trocas culturais instauradas na interação português-espanhol em teletandem, modalidade de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) mediada pelo computador. Em termos gerais, a aprendizagem nesse ambiente envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem o idioma um do outro, sem a presença de um professor, por meio de programas de mensageria eletrônica². Tais aplicativos constituem-se em softwares gratuitos que permitem aos interagentes utilizar, em tempo real (comunicação síncrona), recursos de voz, texto (leitura e escrita) e imagens, a partir do recurso de uma *webcam*.

Este estudo tem como interagentes uma brasileira e uma mexicana. A primeira é Natalia, graduanda em Letras - português e espanhol pela UNESP, falante de português como língua materna (doravante LM) e de espanhol como LE, além de aluna-professora de espanhol como LE. A segunda interagente é Helen, doutoranda em LA na Espanha. É filha de mãe mexicana e pai estadunidense, caracterizando-se como falante bilíngue de espanhol e inglês. A partir de um breve contato com a língua portuguesa e após uma viagem a Portugal, decidiu estudar português, que, segundo ela, é uma *língua que a faz feliz*. Esclarecemos que ambas são consideradas interagentes em formação inicial, especificamente em teletandem, já que esta é a primeira experiência de aprendizagem de línguas mediada pelo computador na qual se inserem.

Nesse contexto, o objetivo maior da pesquisa é o de investigar o diálogo entre as crenças, o discurso e a atividade reflexiva a respeito dos processos de formação docente e de interação em teletandem, instaurado nas próprias interações e

² Atualmente, tem-se usado o *Skype* com maior frequência. Para maiores informações sobre esse ambiente de aprendizagem de línguas, consultar www.teletandembrasil.org.

também em sessões de mediação, nas quais houve minha participação como mediadora³.

Na discussão que traçamos a seguir, apresentamos de que maneira as questões e temáticas culturais são abordadas na interação em teletandem entre Natalia e Helen e, mais especialmente, como tais aspectos são reveladores de crenças trazidas, construídas ou modificadas pelas interagentes na parceria de ensino/aprendizagem.

1. Os conceitos de crenças e de interculturalidade na interação de professoras em formação inicial em contexto de teletandem

Ao abordar crenças em um ambiente de interação para o ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador, é necessário tornar claro justamente esse conceito na investigação. Dessa maneira, partimos de concepções teóricas como as de Barcelos (2006), Borg (2006), Dewey (1997), Pajares (1992, 1996), Vieira-Abrahão (2004, 2005) e Vigotski (1998). Vale salientar, ainda, que o contexto investigado aparece como aspecto fundamental, ao deixar de ser a sala de aula convencionalmente estudada para voltar-se a um ambiente virtual de interação e de ensino/aprendizagem. Vislumbramos, portanto, a importância de investigar crenças de acordo com as características individuais, sociais e culturais do cenário de ensinar e aprender línguas, o que as torna resultado de um processo interativo de interpretação e de (re)significação.

Concebemos, assim, a ideia de crenças como

³ A título de esclarecimento, as mediações eram realizadas em encontros virtuais entre interagentes e mediadora e foram caracterizadas como um espaço de aprendizagem, tendo potencial para promover: oportunidades significativas de reflexão crítica, em busca de uma coerência para a formação inicial de professores; conscientização quanto à responsabilidade pela aprendizagem em parceria. Porém, especificamente neste artigo, as mediações não serão tratadas na discussão sugerida.

conceitos (re)construídos cognitivamente, por meio de significações atribuídas às experiências, ações, intenções e conhecimentos individuais ou negociados socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem — neste caso, a aprendizagem de línguas pelo teletandem. Por resultarem de um processo de interação, nem sempre são uniformes e podem trazer consigo significados inconscientemente paradoxais, seja qual for o aspecto educacional a ser considerado. (KFOURI-KANEOYA, 2008:82).

Nesse sentido, as trocas culturais constituem um aspecto particularmente interessante na análise de crenças, aparecendo aqui sempre como um ponto positivo para ambas as interagentes, especialmente porque elas podem discutir, em um contexto significativo, um mesmo aspecto cultural sob três realidades sociais diferentes: a brasileira, a espanhola e a mexicana. Nesse contexto real e autêntico, a aprendizagem sobre a língua ocorre também de forma espontânea e autônoma, quando uma ensina para a outra expressões linguísticas ou valores próprios ao contexto cultural no qual estão inseridas. Essas ocorrências constituem-se, sem dúvida, em oportunidades muito mais ricas e significativas de aprendizagem, se comparadas à aula tradicional, na qual o enfoque cultural é comumente abordado de maneira mais genérica, por meio de datas festivas ou fatos históricos trazidos em livros didáticos e raramente vivenciados pelos aprendizes.

Percebemos, pois, que, por meio da abordagem cultural, a língua é trabalhada de forma espontânea nas interações e como consequência dos questionamentos que emergem em torno de determinada temática envolvendo cultura. O enfoque cultural, que também acaba por englobar o geográfico, o social, o político, o ideológico e o linguístico, é, sem dúvida, aquele que gera a maior parte das interações neste estudo e que revela muitas das crenças e reflexões manifestadas pelas interagentes,

dando-lhes especial significado e estreitando os vínculos interacionais desenvolvidos.

Em termos teóricos, apoiamo-nos em Brammerts e Calvert (2002), para quem a troca de informações auxilia os parceiros em tandem a criarem uma ideia imediata sobre a vida no país da LE, do ponto de vista de outra pessoa. Além disso, os interagentes têm a possibilidade de comparar os conhecimentos que já possuem e seus preconceitos com as informações dadas por seu parceiro, além de ter uma noção de como seu país e seus habitantes são vistos no exterior. Para esses autores, quando os parceiros utilizam suas LMs para trocar informações ou exprimir opiniões, esse intercâmbio pode ir além do ponto de vista linguístico ou de conteúdo aos quais se limita uma aula convencional. Brammerts (2002) também acredita que o trabalho em pares pode simplificar a comunicação intercultural, já que cada parceiro considera a si próprio e ao outro, primeiramente, como indivíduos e, complementarmente, como representantes de uma cultura. Consequentemente, pode haver uma diminuição dos estereótipos e uma superação das inibições, muitas vezes um entrave em trabalhos de grupos maiores.

Kramersch (1993) argumenta que o ensino tradicional da cultura estrangeira (CE) dá-se pela simples transmissão de informação generalizada sobre as pessoas do país-alvo, suas atitudes e visões de mundo. Ignora-se, pois, o fato de que grande parte daquilo que é chamado “cultura” é, na verdade, um construto social, um conjunto de auto-percepções e de percepções de outros. Em uma visão ampliada de linguagem como prática social, a interculturalidade passa a incluir uma reflexão sobre a cultura da língua-alvo e da língua nativa, em um processo interpessoal de compreensão das identidades culturais. Dessa forma, Kramersch (op. cit.) observa que, quando duas culturas diferentes se agregam em uma realidade multifacetada, passam a representar muitas subculturas diferentes, em termos de ocupação, educação, região, idade, raça ou gênero. Para a autora, a maneira mais adequada de se construir uma compreensão mais completa e menos parcial de

duas culturas interrelacionadas é por meio de uma terceira perspectiva, que capacitaria aprendizes a ter uma visão de dentro e de fora sobre as culturas envolvidas, consolidando-se uma educação intercultural⁴. Assim, além de tentar compreender a cultura estrangeira (CE) em seus termos próprios, os aprendizes precisam ter consciência de seus próprios mitos culturais e de suas realidades, os quais podem facilitar ou impedir a compreensão da imaginação estrangeira.

Nesse sentido, a abordagem intercultural acaba por revelar um objetivo paradoxal, já que, ao trabalhar com as fronteiras culturais, busca modificar pessoas durante o processo, ao levá-las a descobrir que têm mais coisas em comum do que imaginavam ter. Nessa trajetória, a cultura que emerge é diferente das culturas originárias do processo, já que é resultado da inter-relação pessoal e das reflexões sobre diferentes situações sócio-discursivas.

Portanto, podemos afirmar que, no contexto investigado, o teletandem favorece esse trabalho intercultural, à medida que as interagentes passam a desenvolver um conhecimento da cultura da parceira que antes era escasso ou idealizado, além de poderem interpretar e refletir sobre os fenômenos culturais implícitos em determinadas ações e na própria realidade social apresentada por elas, em um contexto autêntico de aprendizagem de LE. Isso enriquece a negociação de significados, base da comunicação discursiva, e, conseqüentemente, favorece a aprendizagem.

Em uma visão semelhante à de Kramsch, Hinkel (1999) afirma que cultura é um conceito que engloba normas sociais, visões de mundo, crenças, suposições e sistemas de valores que afetam o uso, o ensino e a aprendizagem de uma LE. Assim, é necessário que os professores de línguas desenvolvam a consciência de que uma LE tem poucas chances de ser aprendida sem que se remeta à cultura da comunidade em que é

⁴ Nesse sentido, o ambiente de mediação foi importante nesta pesquisa, por possibilitar uma abordagem mais imparcial e reflexiva sobre os embates culturais que, por vezes, surgiam nas interações.

falada, já que a visão de mundo dos aprendizes afeta seu aprendizado, compreensão, produção e interação em uma LE e em uma CE. Portanto, sistemas linguísticos, discurso e léxico refletem as maneiras de se ver o mundo em diferentes realidades e aprendizes de LE tornam-se, necessariamente, aprendizes de CE, pois a linguagem não pode ser aprendida sem uma compreensão do contexto cultural em que é usada.

Por fim, Serrani (2005) também acredita que, em qualquer sociedade, há tendências e regras muito precisas de constituição e tomada do discurso que refletem contextos específicos de língua-cultura. Na visão da autora, o trabalho do professor de línguas não é tarefa simples, já que sua formação como *interculturalista* requer capacitação para que a língua não seja vista como um mero instrumento a ser “dominado” (grifo da autora) pelo aluno em estruturas gramaticais ou situações comunicativas (op.cit.: 17-8). Isso requer *que o profissional considere, fundamentalmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural*. Além disso, há que se considerar a dimensão afetiva subjacente à perspectiva interculturalista na aprendizagem de línguas, sendo importante sensibilizar-se para as diferenças enunciativas na construção dos discursos, nos quais *prazeres, desprazeres e conflitos subjetivo-ideológicos são matéria-prima da discursividade, assim como o é a língua* (op. cit.: 34).

2. A interculturalidade na interação em teletandem: dois exemplos no discurso pedagógico de Natalia e Helen´

Em diálogo com os estudos teóricos tratados acima, trazemos, a seguir, a análise de recortes de duas interações típicas de Natalia e Helen⁵. Nela, vários aspectos culturais são abordados, por meio dos quais as línguas são aprendidas de maneira informal, porém, totalmente contextualizada. Assim, a

⁵ Trata-se da interação 9 e da interação 10, gravadas em teletandem e ocorridas em 2006. Nos excertos, N e H são as iniciais para Natália e Helen.

análise tem por ponto de partida os próprios temas culturais enfocados e os excertos que os ilustram, por meio dos quais traçamos as considerações mais pertinentes em relação às crenças e ao discurso pedagógico das interagentes.

2.1 Excerto 1: “Cultura do casamento e das relações afetivas”

Um dos temas tratados na interação 9 é o que chamamos de “cultura do casamento e das relações afetivas”. A certa altura da interação, Natalia e Helen falam por um bom tempo sobre o casamento da irmã da interagente brasileira, que está muito próximo. A partir desse assunto, expõem crenças divergentes, principalmente a respeito de padrinhos, disposição para o casamento e relações amorosas à distância, tópicos que proporcionam um uso bastante significativo da língua espanhola, enfocada pela natureza polêmica dos assuntos. Vejamos essas questões no excerto 1, apresentado a seguir:

- 1.N: El matrimonio de mi hermana está llegando.
- 2.H: ¿Y cuándo es?
- 3.N: Es día 15 ahora.
- 4.H: Oh, ya es muy pronto.
- 5.N: Tenemos este final de semana ahora que viene y ya es el 6.próximo.
- 7.H: Es verdad. ¿Y vas a ser madrina de algo?
- 8.N: Por eso hice las luces.
- 9.H: Ah... ¿Madrina de qué vas a ser?
- 10.N: En la iglesia y en el cartório.
- 11.H: Y es que, ¿registro civil?
- 12.N: Sí, esto es.
- 13.H: ¿Cómo se dice en portugués?
- 14.N: Cartório.
- 15.H: ... Yo no sé como se escribe.
- 16.N: (digita a palavra). Cartório civil também.

17.**H:** Esto es interesante. ¿Y Marcelo (noivo de H) va a estar
18.ahí?

19.**N:** En el día que mi hermana va a casarse en el registro civil
20.no. Porque día 12 es un festivo. Día de las crianzas, de los
21.chiquitos, de los niños aquí y día 13 yo creo que mi hermana
22.va a casarse en el registro civil y en el día 14 que es el
23.sábado, día del matrimonio.

24.**H:** Ah muy bien (...) Entonces no se casan por civil. Bueno,
25.¿van a hacer fiesta o van a hacer boda religiosa también?

26.**N:** ¿Cómo?

27.**H:** ¿La boda de tu hermana va a ser solo por el civil o
28.también por la iglesia?

29.**N:** Por la iglesia también.

30.**H:** Y por la iglesia es día 14.

31.**N:** Sí es 14 pero en civil es 13. Entonces Marcelo no va a
32.estar.

33.**H:** Ok.

34.**N:** Voy a ser madrina con el jefe de mi hermana.

35.**H:** Ah... ¿No es la pareja?

36.**N:** No, no hace falta ser una pareja.

37.**H:** En México sí.

38.**N:** ¿Tiene que ser casados?

39.**H:** Si.

40.**N:** Aqui no hace falta.

41.**H:** A mi me parece muy extraño que seas madrina con una
42.persona que no es tu pareja.

43.**N:** (risos) Imagino.

44.**H:** ¿Y estás nerviosa?

45.**N:** No, no estoy. No soy yo quien voy a casarme (risos).
46.Entonces no hay porque estar nerviosa. Mi hermana si debe
47.de estar nerviosa.

48.**H:** ¿Y si te toca el ramo?

49.**N:** ¿Cómo?

50.**H:** Si te toca el ramo vas a ser la siguiente.

51.**N:** ¿El ramo?

52.**H:** Sí, de flores.

53.N: Ah, si.

54.H: ¿No tienen esta costumbre?

55.N: Sí tenemos, tenemos también.

56.H: De la novia que lanza su ramo por espalda y la mujer
57.que lo cacha es la siguiente que le toca a casarse.

58.N: Es que aquí se llama “buquê de flores”. Yo creo que lleva
59.tilde (digitando a palavra)... ya me ha tocado el ramo tres
60.veces.

61.H: ¿Tres?

62.N: Sí, pero no me caso nunca.

63.(Risos)

64.H: No... ¿Por qué no quieres o por qué no se anima
65.Marcelo?

66.N: ¿Cómo? No comprendo.

67.H: Si ya te tocó el ramo tres veces pero no te casas, ¿es por
68.qué tú no quieres o por qué Marcelo no se anima?

69.N: No, es que a mí me parece que Marcelo es más animado
70.que yo. Es que... yo creo que es temprano todavía, quiero
71.estudiar y hacer mis cosas primero... (incomprensível)... y
72.ahora está lejos y no quiero irme para onde él está, todavía
73.no.

74.H: Pero... bueno, ya me estoy poniendo muy personal. Iba
75.a hacer una pregunta muy indiscreta.

76.N: No, por favor, puede hacerla.

77.H: Iba a preguntar si el hecho de que él se haya a vivir
78.lejos pone un poco en peligro la relación.

79.N: No, yo creo que no.

80.H: No.

81.N: Ya hace tiempo que...

82.H: Ya están muy comprometidos.

83.N: Ya hace tiempo que estamos juntos entonces ya tenemos
84.esto muy... como algo muy serio y tenemos, hacemos planos
85.y todo esto. Yo creo que no corremos este riesgo, ¿es así que
86.se dice?

87.H: Riesgo.

88.N: Riesgo, esto es.

- 89.**H:** Que bueno, porque a veces (incomprensível) un
90.problema. Porque cambia.
91.**N:** Sí, yo comprendo.
92.**H:** Tienen que ser muy resistentes.
93.**N:** Yo creo que él es un poquito más flaco que yo. Es
94.hombre, ¿sí? Yo creo que los hombres son flacos. A veces no
95.está muy bien porque se queda muy solo donde está y sale
96.con sus amigos y a veces llega muy tarde y un poquito
97.borracho y se duerme muy pronto y no necesita quedarse
98.pensando en nada. Ayer él, él hizo esto y ya conversamos y
99.ya está todo bien. Yo creo que los hombres son muy flacos,
100.no saben enfrentar, ¿enfrentar se dice?
101.**H:** Sí.
102.**N:** No saben enfrentar las cosas como realmente tiene
103.que ser.
104.**H:** Sí.
105.**N:** Pero...
106.**H:** Estoy de acuerdo contigo.
107.**N:** Marcelo es una persona muy buena y al final está todo
108.bien.
109.**H:** Pues me alegro.

(Interação 9, em teletandem, 2006)

O excerto acima se constitui de exemplos de vários pontos de vista das interagentes, os quais refletem, sobretudo, crenças e culturas diferentes. Certos aspectos tornam totalmente explícitas algumas das crenças das interagentes, as quais traduzem convenções sociais e ideologias dos países em que vivem. Por exemplo, a questão de Natalia ser madrinha de sua irmã no civil, ao lado de uma pessoa que não é de seu relacionamento, soa muito estranho para Helen, que justifica seu espanto por tal prática não ser comum no México. Porém, para Natalia, isso é perfeitamente normal, como sabemos ser no Brasil (linhas 36 a 43). Outro aspecto que revela uma crença popular manifestada por Helen é a menção a pegar o buquê, fato

que, se acontecer, provavelmente fará com que Natalia seja a próxima a se casar (linhas 48 a 57). Entretanto, como a brasileira afirma que já pegou o buquê em três casamentos, Helen acredita que ou ela ou Marcelo, noivo de Natalia, não queira se casar (linhas 58 a 68). Porém, Natalia tem outra explicação para isso, e alega que, na verdade, Marcelo quer muito se casar, mas ela prefere terminar seus estudos (linhas 69 a 73).

Parece que Helen apresenta uma visão mais idealizada e romântica de casamento do que a de Natalia, algo que pode ser comprovado quando a mexicana acaba fazendo um comentário que ela mesma julga muito pessoal (linhas 74 e 75). Trata-se do relacionamento à distância entre Natalia e Marcelo, já que ela estuda em Rio Preto e ele vive e trabalha em outra cidade. Assim, Helen preocupa-se com o fato de ficarem distanciados e se isso não “põe a relação em perigo” (linhas 77 e 78). Podemos retomar, aqui, aquilo que afirma Serrani (2005), a respeito das regras muito precisas de constituição e tomada do discurso, as quais refletem contextos específicos de língua-cultura.

Prosseguindo, Natalia responde que não acredita em risco para seu relacionamento com o noivo, pois estão juntos há muito tempo, embora admita que Marcelo encare a solidão de forma diferente da dela, pois o considera “fraco” por ser homem (linhas 79, 93 e 94). Aqui, também fica clara a ideologia de Natalia a respeito de relações amorosas, cuja crença é a de que os homens procuram meios de fugir da solidão, como sair para beber com os amigos, revelando sua fraqueza de comportamento, enquanto as mulheres “sabem enfrentar as coisas” como elas são (linhas 94 a 103).

Por trás de todas essas questões de fundo ideológico, presentes na discussão de um assunto tão corriqueiro, ocorre o uso da língua em contexto, no qual ambas as interagentes trocam informações sobre expressões e palavras usuais em seus países, como “cartório”, que Helen não conhecia, ou como “ramo”, que é “buquê” em espanhol e uma novidade para Natalia. Assim, tendo em vista novamente a constituição do discurso pedagógico, confirmamos que este se constrói de maneira

imprevisível e espontânea, porém, totalmente contextualizada, proporcionando, além da aprendizagem da língua, a manifestação de crenças e ideologias em contextos sociais específicos, isto é, nos países de origem e nos contextos em que vivem as interagentes. Porém, essas mesmas crenças, manifestadas por uma das interagentes, podem ser modificadas ou ter seu peso de “verdade” relativizado, à medida que entra em contato com as crenças da outra participante sobre um mesmo aspecto, dando espaço à diversidade ideológica e cultural, quando uma cultura passa a espelhar-se na outra, como afirma Kramsch (1993). Portanto, as interações discursivo-culturais instauradas por meio do teletandem podem ser um importante instrumento de relativização do poder, das crenças e da própria aprendizagem, que deixa de ser linear e previsível para tornar-se contextual e possível.

Podemos observar, até o momento, que o discurso pedagógico constrói-se de maneira diferente daquilo que ocorre em uma aula convencional, na qual o professor dificilmente trabalharia questões como as que são abordadas na interação analisada, já que é o próprio contexto que provoca esse tipo de enfoque. É adequado acrescentar, ainda, que, muito raramente, um livro didático proporcionaria, com a mesma significação, o desenvolvimento da aprendizagem das línguas por meio da interação cultural.

2.2 Excerto 2: “Comportamento social”

O segundo excerto, extraído da interação 10, é igualmente tratado sob a ótica cultural, a partir do tema *comportamento social*. Nesse caso, as interagentes conversam sobre viajar pela Europa, quando Helen passa a discutir o comportamento dos portugueses, observado quando ela esteve, a passeio, em Lisboa. Para a mexicana, os lusitanos são muito mais “respeitosos” que os espanhóis, e, logo que ela chegou a Espanha, as comparações entre os dois povos eram inevitáveis. Também em relação aos mexicanos, era comum para Helen a

impressão de que os espanhóis lhe pareciam muito rudes, falavam alto e faziam muitos gestos; no México, segundo Helen, as pessoas são muito “diplomáticas”. Por sua vez, Natalia argumenta que os espanhóis devem ter um comportamento social muito semelhante ao dos italianos, povo de quem é descendente. É o que podemos comprovar a seguir.

1.**H:** España es un poco más barato que Inglaterra. (...) Pues
2.también estamos a planear un viaje (incompreensível) que es
3.más barato que España y que es precioso, que es Portugal.

4.**N:** Sí.

5.**H:** Aunque yo ya no sé si tienes mucho interés en conocer
6.Portugal, la cultura y tal... (incompreensível) pero es muy
7.bonito y Lisboa... (incompreensível) es una ciudad
8.superbonita y la gente... bueno, así como los brasileños,
9.porque, claro, yo comparé a los portugueses con los españoles
10.y los portugueses me parecían mucho más... respetuosos...
11.en comparación con la forma de ser de los españoles, que de
12.todo les irrita, para todo dicen
13.palabrones...(incompreensível)

14.**N:** Entendi. E os espanhóis para você? Como foi? Em
15.português (sugere a troca da língua).

16.**H:** No princípio, quando eu cheguei, todos os dias eu voltava
17.a casa dizia a S.: “S., me gritaram na escola!”. Gritaram? É
18.o mesmo verbo, gritar?

19.**N:** Sim.

20.**H:** “S., me gritaram no supermercado!”, ih... (fazendo voz de
21.choro). “Me gritaram na rua!”. Eu achava que as pessoas
22.gritavam muito, que eram muito toscas, muito... brutas.

23.**N:** Hum-hum.

24.**H:** Mas, não... agora que eu me habituei a viver aqui eu acho
25.que é uma cultura diferente, as pessoas falam com muita voz,
26.muito forte, às vezes isto é símbolo de simpatia. Elas falam
27.forte para que tu fales com elas também, para que as ouvas,
28.não, ouças...

29.**N:** Ouça, hum-hum.

30.**H:** Ouça...é... para assim falar com elas também. Então,
31.AGORA eu gosto dos espanhóis também, mas no princípio
32.foi um poco... eu tive um choque.

33.**N:** Hum-hum.

34.**H:** Por esta questão de... sobretudo cultural.

35.**N:** hum-hum.

36.**H:** Falam tudo com as mãos.

37.**N:** (ri) Não sei se tem alguma relação, os italianos também
38.são, têm uma maneira um pouco... grossa, um pouco... como
39.você disse dos espanhóis, de falar. A minha família é
40.italiana...

41.**H:** Forte!

42.**N:** Forte, isso. A minha família é italiana e eles são assim
43.também, gritam muito, falam muito palavrão... Eu tenho
44.alguns tios que preservam bastante ainda da cultura italiana,
45.alguns tios que moram em São Paulo, que vieram muito
46.pequenos da Itália e... eu sou descendente de italianos.

47.**H:** Hum-hum.

48.**N:** Então... deve ser um pouco parecido também. Não sei.

49.**H:** É, também são muito FRANCOS, sinceros...

50.**N:** Sim.

51.**H:** No México somos muito diplomáticos. Então, para dizer
52.qualquer coisa nós... falamos muito, preparamos o terreno.
53.É... eu estava a pensar, isto que agora eu falei, “puedes
54.venir, mas... eu só posso oferecer-te a minha casa só uma
55.semana, isto é muito espanhol.

56.**N:** Não entendi, H, desculpa, cortou.

57.**H:** Estávamos a falar de que tu vais venir e que eu te digo,
58.diretamente: “Puede venir, eu posso oferecer-te a minha
59.casa para ficar só uma semana orque a minha casa é
60.pequeninha.

61.**N:** Hum-hum...

62.**H:** Esta forma de decir diretamente é muito espanhola.

63.**N:** (ri)

64.**H:** Se eu, se nós... como nós decimos em português... se
65.nós... tuviésemos falado isso quando eu estava no México e

66.as minhas circunstâncias fossem (incompreensível) eu...
67.habría dito “sim, então, nós vamos ver, mira, a minha casa é
68.pequeninha...”

69.N: (ri)

70.H: Então... No princípio, esta forma de ser tão franca
71.CHOCA, que às vezes as pessoas (incompreensível) “eu não
72.gosto de isto”, diretamente... é um pouco um choque, que
73.pessoa tão mal-educada, tão... mas é muito útil. Os espanhóis
74.não têm problemas por estas coisas, se eles não gostam de
75.algo dizem. Então...esto é bom porque as pessoas resolvem
76.muitos problemas em menos tempo. Porque nós temos que
77.dicir; “Mira, qué esto, qué el otro, qué no sé, qué quién
78.sabe...”.

79.N: O que que eu poderia falar dos brasileiros? Não sei, acho
80.que a gente é... acho que é um pouco dos dois. Acho que
81.depends um pouco da personalidade de cada pessoa. Acho
82.que eu me identifico mais com os espanhóis(ri).

83.H: Sim, então não vais ter problemas.

84.N: (ri) Pelo que você tava falando... eu acho que eu me
85.identifico mais com os espanhóis. É por causa da minha
86.família, eu acho. A minha família é assim.

87.H: É que tu tens família italiana.

88.N: Isso (ri). Exato (ri).

(Interação 10, em teletandem, 2006).

As questões tratadas no trecho de interação acima podem ser consideradas as mais expressivas em termos de interculturalidade, isto é, no sentido de compreendermos como a cultura de um povo é aceita pelo outro. Além do mais, há uma terceira perspectiva cultural sendo enfocada nesta interação, que é a portuguesa, a qual Helen revela apreciar muito. Dessa forma, observamos também que, no contexto de interculturalidade, o conhecimento se constrói, as relações sociais se organizam e os discursos se estruturam. Portanto, confirmamos, como afirma Hinkel (1999), que uma LE tem poucas chances de ser aprendida sem que se remeta à cultura da comunidade em que

ela é falada. No caso de Helen, embora ela já falasse espanhol, a compreensão de que talvez os espanhóis falem “forte para que sejam ouvidos” (linhas 26 a 28) levou-a a sair do “estado de choque cultural” inicial e a conviver com tais diferenças (linhas 30 a 34). Por outro lado, talvez uma explicação para o forte sotaque lusitano no português de Helen possa ser encontrada justamente na identificação sociocultural com esse povo, já que ela, conforme mostrou, considera os portugueses muito atenciosos e parece afinar-se de forma significativa com sua cultura (linhas 5 a 8).

Outro momento interessante da interação e que remete ao que acabamos de argumenta acima, com respeito à estruturação do discurso, ocorre quando Helen afirma que, como mexicana, tem o hábito de fazer rodeios e “preparar o terreno” para discutir determinados assuntos (linhas 51 e 52). Porém, como no momento encontra-se envolvida em um contexto cultural diferente, que é o espanhol, acaba por falar de maneira direta com Natalia sobre o fato de que, caso a brasileira vá para a Espanha, só poderá recebê-la por uma semana, pois seu apartamento é pequeno. Para Helen, esse jeito direto de dizer as coisas é “muito espanhol” (linha 55). Fica claro, neste caso, que o discurso se adapta ao contexto sociocultural, o qual gera também transformações cognitivas e comportamentais que, conseqüentemente, alteram o uso da língua e a ideologia das pessoas. O fato de Helen reconhecer que esse é um jeito mais prático e rápido de resolver as coisas e incorporá-lo ao seu discurso transforma suas relações sociais e sua ótica de mundo, experiência que Natalia, por sua vez, ainda não teve oportunidade de vivenciar presencialmente, mas que está sendo possível agora, virtualmente, já que nunca havia tido contato com realidades tão diferentes da sua. Ao ser questionada por Helen sobre o comportamento dos brasileiros, Natalia acredita que, no Brasil, as pessoas agem das duas maneiras, isto é, há pessoas mais ríspidas e outras mais brandas, dependendo da personalidade de cada uma. Ela, entretanto, identifica-se com o jeito mais franco dos espanhóis, alegando que sua ascendência

italiana talvez influencie em seu jeito de ser e agir (linhas 84 a 86).

Tais exemplos envolvendo aspectos sociais, políticos e econômicos podem mostrar-nos que, ao contrário do que ocorre em aulas convencionais de línguas, a perspectiva cultural não se esgota em datas festivas e históricas, muitas delas, inclusive, incorporadas ao calendário escolar, como uma forma de justificar que os professores estão trabalhando “cultura”. No teletandem, isso pode ser visto como um ponto de partida e de continuidade interacional e compreensão do outro, enquanto parceiro de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, a cultura e a intercultura são conceitos trabalhados em meio à própria manifestação discursiva, já que os sistemas linguísticos, o discurso e as escolhas lexicais refletem os modos de se ver o mundo e suas diversas realidades. Sendo assim, constatamos que a aprendizagem de uma língua, de fato, passa pela aprendizagem da cultura que a envolve.

Considerações finais

Constatamos que alguns aspectos presentes no processo de aprendizagem de línguas em teletandem apresentam-se como vantajosos em relação ao contexto de sala de aula tradicional, especialmente em termos de construção de crenças e motivação, interação e construção do discurso pedagógico. Como sabemos, tais aspectos são normalmente gerenciados pelo professor, o qual, na formulação de seu discurso em torno de um conteúdo da aula, pode dirigir a interação e “oferecer” motivação aos alunos, o que não garante que esses mesmos alunos se sintam motivados, especialmente quando se aborda LE – o que geralmente acontece por meio da gramática e da fragmentação da língua. Por termos no teletandem não a relação professor/aluno, mas a interação real – daí os participantes serem interagentes – podemos afirmar que os aspectos acima colocados ocorrem de forma bastante inovadora, tal como vimos

nos excertos apresentados. Nesse contexto, não há como interagir sem estar motivado, já que os encontros realizam-se em parceria e há uma responsabilidade biunívoca de motivação – algo que nem sempre ocorre em sala de aula, ou pelo grande número de alunos, às vezes em condições desmotivadoras ou pela própria desmotivação do professor. Dessa maneira, a reflexão crítica é algo que se desenvolve igualmente de maneira espontânea, em um contexto motivador de discussões acerca das questões pedagógicas, culturais e humanas que permeiam a aprendizagem pelo teletandem.

Referências bibliográficas

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. K. H. Delille e A. Chichorro (Eds.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 15-25.

BRAMMERTS, H. e CALVERT, M. Aprender através da comunicação em tandem. K. H. Delille e A. Chichorro (Eds.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 37-52.

DEWEY, J. *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, 1997.

HINKEL, E. Culture in research and second language pedagogy. *Culture in second language teaching and learning*, 1999, p. 1-7.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese de doutorado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.

KRAMSCH, C. Teaching language along the cultural faultline. *Context and culture in language teaching*, 1993, p. 205-232.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v.62, n.3, 1992, p. 307-332.

_____. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, v. 66, n.4, 1996, p. 543-578.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo-leitura- escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. M. H. Vieira-Abrahão (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/ ArteLíngua, 2004, p. 131- 152.

_____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D. I. Ristoff (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 313-329.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.