

Maisa de Alcântara Zakir

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-
METODOLÓGICAS DA PERSPECTIVA
BAKHTINIANA PARA A ANÁLISE DE
INTERAÇÕES EM TELETANDEM**

Relatório final de estágio de pós-doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Araraquara, como conclusão das atividades realizadas durante a vigência da bolsa CAPES-PNPD.

Supervisora: Dra. Luciane de Paula

Araraquara

30 de janeiro de 2019

SUMÁRIO

Introdução	4
1. Síntese comentada e avaliação das atividades realizadas	5
1.1 Participação e co-coordenação das reuniões do GED.....	6
1.2 Disciplina ministrada com a Dra. Luciane de Paula no PPGLLP.....	10
1.3 Compilação das atividades realizadas.....	17
1.4 Avaliação das atividades realizadas.....	17
2. Participação em eventos	21
2.1 65º Seminário do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado São Paulo).....	21
2.2 V Curso de formação de mediadores em teletandem: contribuições das pesquisas para as práticas de mediação.....	22
2.3 XXIX CIC (Congresso de Iniciação Científica) da UNESP.....	22
2.4 V SELES (Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras).....	22
2.5 Seminário de Pesquisa do SLOVO e GED: questões sobre autoria e humor.....	23
2.6 II IMFLIT (International Meeting on Foreign Language Learning in Tandem).....	23
2.7 IV SIED (Simpósio Internacional de Estudos Discursivos).....	25
2.8 66º Seminário do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado São Paulo).....	27
2.9 XXX CIC (Congresso de Iniciação Científica) da UNESP.....	28
2.10 V Encontro dos Centros de Ensino de Línguas da UNESP e VI SELES (Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras).....	28
2.11 VII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: Fronteiras.....	29
2.12 I CONIPPE (Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação).....	30
3. Cursos ministrados	31
3.1 Análise Dialógica do Discurso, ensino/aprendizagem e Teletandem.....	31
Observações: o minicurso contou com uma carga horária de quatro horas.....	32
3.2 Curso de formação de mediadores em teletandem: contribuições das pesquisas para a prática da mediação.....	32
3.3 Enunciado e ideologia: uma discussão bakhtiniana.....	33
3.4 Special Workshop for Educators “Teletandem: Orientation and Guidelines for Telecollaboration Sessions and Mediation Meetings”.....	33
3.5 Inglês Instrumental.....	34
3.6 O ensino de inglês em foco: abordagens metodológicas e propostas de atividades.....	36
4. Artigos publicados em periódicos	37
4.1 Língua e cultura no contexto teletandem: a perspectiva discursiva de Bakhtin em foco.....	37
5. Capítulos de e-book e trabalhos completos publicados em anais de eventos ..	56
5.1. Aprendizagem de línguas estrangeiras em interações de teletandem: um olhar sob a perspectiva bakhtiniana.....	56
5.2 Telecolaboração e projeto teletandem: modalidades e identificação de temática intercultural.....	75
6. Artigos aceitos para publicação	92
6.1 Constituição do posicionamento sujeito-leitor feminino em um livro de receitas da coleção <i>União</i>	92
6.2 Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios.....	120
7. Trabalhos aguardando parecer de periódicos e/ou de editores de livros	137
7.1 Interações de teletandem institucional na perspectiva dialógica bakhtiniana.....	137
7.2 Teletandem mediation sessions: an overview of different practices in teachers’ education.....	152

7.3 Refigurando a visão do outro no romance e no cinema. Bakhtin, Pasolini, Deleuze	170
8. Artigos em elaboração.....	190
8.1 Teletandem institucional português-inglês: uma análise de interações à luz da perspectiva dialógica bakhtiniana	190
9. Orientação de Iniciação Científica em andamento	205
10. Participação em bancas	207
10.1 Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: o uso de ferramentas tecnológicas e cultura <i>maker</i>	207
10.2 Dom Casmurro em diferentes materialidades: uma análise verbivocovisual do romance, da HQ e da minissérie.....	207
10.3 Visionamento: o olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em contexto Teletandem.....	208
10.4 A Propaganda “Sereias Urbanas” como voz ressoante da constituição da mulher – ..	208
uma análise dialógica.....	208
10.5 Por e para fãs: a Análise Dialógica de Severus Snape em uma produção transmidiática	209
11. Resultados da pesquisa proposta no projeto de pós-doutorado.....	210
11.1 Retomada do contexto de coleta do material analisado	210
11.2 A dupla Vincent e Daniela.....	215
11.3 A dupla Brendan e Sílvia	228
11.4 A dupla Carl e Ísis.....	239
11.5 Análise de excertos por temática em comum.....	254
12. As noções de linguagem e enunciado para a aprendizagem de LE no contexto teletandem	266
12.1 Introdução.....	266
12.2 O contexto teletandem	267
12.3 Problematização das noções de linguagem e enunciado no contexto teletandem	270
12.4 Encaminhamentos da pesquisa.....	278
Considerações finais.....	281
Referências	285

Introdução

O presente relatório tem como objetivo apresentar as atividades que realizei ao longo dos dezessete meses de concessão da bolsa de estudos pelo PNPB (Programa Nacional de Pós-Doutorado), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A bolsa esteve vinculada ao PPGLP (Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa), da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (Universidade Estadual Paulista), câmpus de Araraquara, sob a supervisão da Dra. Luciane de Paula, professora pesquisadora credenciada no referido programa de pós-graduação e professora assistente doutora na Faculdade de Ciências e Letras, câmpus de Assis, Departamento de Linguística.

O relatório está dividido nos seguintes itens: síntese comentada, compilação e avaliação de atividades realizadas no período de estágio de pós-doutorado; participação em eventos; cursos ministrados; artigos, capítulos de livro e trabalhos completos publicados; artigos aceitos para publicação; artigos concluídos aguardando avaliação para publicação; artigos em elaboração; orientação de Iniciação Científica em andamento; participação em bancas; resultados da pesquisa proposta no projeto de pós-doutorado.

Inicialmente apresento as considerações acerca das atividades que muito contribuíram para o enriquecimento de minha experiência acadêmica e profissional do âmbito da pós-graduação. Nesse sentido, ressalto a importância do acompanhamento de minha supervisora, Dra. Luciane de Paula, no que diz respeito a minha atuação como pós-doutoranda. Destaco, especialmente, seu suporte para a proposição de atividades e dinâmicas de discussão relacionadas às reuniões do GED (Grupo de Estudos Discursivos); para a organização e as diferentes modalidades de participação em eventos acadêmicos; para a parceria na disciplina oferecida junto ao PPGLP; e, finalmente, a troca de experiências sobre a análise de enunciados à luz da perspectiva bakhtiniana, que fundamenta a pesquisa desenvolvida durante o estágio de pós-doutorado.

A avaliação das atividades desenvolvidas durante os dezessete meses de concessão da bolsa CAPES/PNPB confirma uma hipótese levantada no relatório anual apresentado ao PPGLP, concluindo, desse modo, as etapas da pesquisa realizada.

1. Síntese comentada e avaliação das atividades realizadas

Conforme previsto no cronograma de atividades proposto para o estágio de pós-doutorado, além da realização das análises das duplas focais de interagentes de teletandem (apresentadas na seção 10 deste relatório), as atividades desenvolvidas ao longo do período de concessão da bolsa CAPES-PNDP podem ser assim sintetizadas:

- Participação e co-coordenação das reuniões do GED, juntamente com a Dra. Luciane de Paula, presidente do GED e supervisora do estágio de pós-doutorado junto ao PPGLL;
- Oferecimento de disciplina na pós-graduação juntamente com a Dra. Luciane de Paula;
- Participação e organização de eventos acadêmicos;
- Elaboração de artigos para publicação em periódicos.

Além dessas atividades, juntamente com as doutoras Ana Cristina Biondo Salomão (UNESP/Araraquara) e Leila Martins Gonçalves da Costa (*University of Miami*), organizei o dossiê temático “Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios” da Revista do GEL, em fase de edição, a ser publicado em breve. O dossiê teve como objetivo reunir trabalhos de pesquisadores que atualmente desenvolvem estudos sobre aprendizagem de línguas em projetos de telecolaboração em suas instituições de ensino. A ideia de lançar um número temático sobre as propostas e desafios trazidos pela telecolaboração para a aprendizagem de línguas na atualidade foi inicialmente pensada durante o II IMFLIT (*International Meeting on Foreign Language Learning in Tandem*), realizado na University of Miami, em Coral Gables, Flórida, EUA, de 22 a 24 de março de 2018, reunindo pesquisadores e professores de instituições de diferentes partes do mundo (ver seção 2.6 deste relatório).

A proposta do dossiê, portanto, foi dar continuidade às reflexões sobre as questões relacionadas à telecolaboração e iniciadas no II IMFLIT como referência, além de receber trabalhos de toda a comunidade acadêmica voltados às seguintes temáticas:

- Propostas e projetos colaborativos interinstitucionais por meio das tecnologias digitais;
- Aprendizagem colaborativa de línguas em (Tele)tandem nos contextos de interação e/ou mediação;

- Identidade, cultura, interculturalidade, transculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais colaborativos;
- Institucionalização de práticas telecolaborativas e sua relação com políticas de internacionalização.

O dossiê conta com a publicação de quatorze artigos, mais o artigo de apresentação das organizadoras (ver seção 6.2), o qual recebeu o mesmo título do volume temático: “Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios”.

A seguir, apresento uma síntese comentada da minha participação nas reuniões do GED e da experiência em ministrar uma disciplina na pós-graduação com a Dra. Luciane de Paula, além de fazer uma compilação e uma avaliação das atividades realizadas durante o estágio do pós-doutorado.

1.1 Participação e co-coordenação das reuniões do GED

A participação e a co-coordenação das reuniões do GED foram uma experiência de muito enriquecimento em termos teóricos para a pesquisa do pós-doutoramento. Na primeira reunião de que participei, realizada no dia 18 de agosto de 2017, a profa. Luciane de Paula retomou as discussões que haviam sido realizadas no semestre anterior, enfocando o livro *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, de Medviédev. Foi retomada a primeira parte do livro, que trata do desenvolvimento da língua na interação humana. Tratamos, ainda, das concepções de língua e linguagem para o Círculo de Bakhtin, entendidas como “organismo vivo na interação”, sempre tendo como perspectiva que as pensamos no solo social, que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Foram discutidas as influências da sociolinguística russa na filosofia da linguagem bakhtiniana e retomados os conceitos de enunciado e gêneros discursivos.

Além de tratarmos de projetos dos membros do GED, compartilharmos informações sobre eventos acadêmicos e estabelecermos as prioridades de atuação do grupo, organizamos um cronograma de leituras do livro que seria o foco das discussões a partir do segundo semestre de 2017: *Estética da criação verbal* (doravante ECV), de Mikhail Bakhtin.

A leitura do ensaio *Arte e responsabilidade* foi a temática da reunião do dia 25 de agosto de 2017, na qual discutimos o papel da arte e vinculamos as ideias do texto às pesquisas de cada membro do GED que estava presente na reunião.

Nas reuniões do mês de setembro, discutimos o capítulo I, “O autor e a personagem”, e parte do capítulo II, “A forma espacial da personagem”, da primeira parte do livro ECV, que é intitulada “O autor e a personagem na atividade estética”. Retomamos a questão da compreensão responsiva abordada em “Discurso na vida e discurso na arte” e em “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010). Discutimos as diferenças entre “ato” e “ação”, compreendendo que o processo de se tomar consciência da ação transforma-a em ato, o qual é sempre responsável (BAKHTIN, 2010). Discutimos uma questão terminológica, ressaltando o uso do termo “projeto de dizer” e não “intenção do autor”, além de tratarmos da questão da contemplação ética e estética, trazida por Bakhtin em ECV. Ainda nas reuniões de setembro, destacamos como é entendido o “tom volitivo-emocional” no livro em questão, buscando exemplos e caracterizando-o no contexto de alguns enunciados.

Continuamos as discussões no mês de outubro com o capítulo II, abordando, dentre outras questões, o ato e o acabamento estéticos na construção das personagens. Problematizamos o papel da arte na formação dos sujeitos bem como o acabamento alegórico da literatura, que é mais refinado quando o sistema político é mais fechado, como ocorreu, por exemplo, no contexto da Rússia stalinista. Discutimos que, enquanto para Aristóteles, a arte imita a vida, para Bakhtin, ela não apenas a reflete, como também a refrata. Além disso, abordamos o posicionamento autoral na obra literária, compreendendo que não se trata, necessariamente, do posicionamento do autor-pessoa. Discutimos o conceito de enunciado, entendido como processo e produto ao mesmo tempo e ressaltamos que enunciação e enunciado, em russo, são a mesma palavra. Pensamos a questão da compenetração/acabamento como ato ético, refletindo sobre o gênero canção, composto de letra e música, e enfatizamos, sobretudo, o papel do outro no processo de contemplação, entendido como ato estético, bem como no processo de atribuição de sentido aos enunciados.

No mês de novembro, continuamos as reflexões provocadas pelo capítulo II, com foco no objeto da atividade estética: as obras de arte, compreendidas como fenômenos da natureza e da vida. Debatesmos o estado de contemplação do objeto como vivenciamento empático e analisamos a crítica dos fundamentos da estética expressiva, por meio do quadro de Leonardo da Vinci, *A Santa Ceia*, trazido por Bakhtin para problematizar a contemplação de cada

personagem e não do todo da obra. Propusemos a pergunta sobre o que é “acabamento”, considerado como elaboração na ótica bakhtiniana, e ponderamos sobre a possibilidade de compreendê-lo também como interação com o todo da obra. Entendemos, nessa problematização, que, segundo Bakhtin, vivenciar empaticamente as personagens não é suficiente para se ter o elemento estético e que, portanto, apenas o acabamento de uma obra constitui esse elemento. Tratamos do erro fundamental da estética expressiva, o qual, segundo Bakhtin, relacionou-se ao fato de que seus representantes tenham elaborado seu princípio básico não a partir do conjunto da obra, mas da análise de elementos estéticos e de imagens isoladas (BAKHTIN, 2006, p. 58). Discutimos, ainda, os exemplos trazidos nesse item do livro, como a peça *Édipo Rei*, de Sófocles, e a proposição de Bakhtin de analisar o espetáculo teatral para ilustrar o erro principal da estética expressiva. Ao tratarmos do papel da contemplação ativo-criadora do espectador, procuramos estabelecer uma relação com a questão da arte nos museus e os acontecimentos então recentes¹ envolvendo a discussão sobre o que é arte.

Nas reuniões do mês de dezembro, retomamos as discussões dos itens 6 e 7 do capítulo II, de ECV. Buscamos exemplos para compreendermos o processo de criação estética, no trabalho do ator, que, quando cria a imagem artística da personagem, ele o faz “diante do espelho, diante do diretor, com base na própria experiência externa; aqui entram a maquiagem, [...] as roupas, ou seja, a criação da imagem axiológica plástico-pictural, as maneiras, a enformação dos diferentes movimentos e posições do corpo em relação aos outros objetos...” (BAKHTIN, 2006, p. 71). As reflexões nos levaram à compreensão dos elementos plástico-picturais do trabalho do ator, os quais “são transgredientes à vida internamente vivida pela própria personagem e criados pelo ator não no momento de pura encarnação, de coincidência com a personagem, mas *de fora*, como autor-diretor-espectador” (BAKHTIN, 2006, p. 72). A partir dessa compreensão, colocamos em perspectiva o conceito de *exotopia*, ressaltando sua

¹ No mês de setembro de 2017, duas exposições de arte foram alvo de protestos de movimentos conservadores. A primeira foi a exposição “QueerMuseu: Cartografias das diferenças na arte brasileira”, no Santander Cultural de Porto Alegre, com obras de Cândido Portinari, Ligia Clark, Alair Gomes, Adriana Varejão, Fernando Baril, Bia Leite. Após a pressão por ter sido acusado de promoção da pedofilia e da zoofilia, a instituição cancelou a exposição. A segunda polêmica ocorreu no MAM (Museu de Arte Moderna de São Paulo) com a performance realizada pelo coreógrafo carioca Wagner Schwartz, que estava nu e interagiu com o público. Tratava-se de uma leitura interpretativa da obra “Bicho”, de Lygia Clark, artista reconhecida por proposições artísticas interativas. A polêmica se deu porque uma criança, acompanhada da mãe, participou da performance e o museu foi acusado de pedofilia. Fonte: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/museu-de-sp-e-acusado-de-pedofilia-e-rebate-performance-nao-tem-conteudo-erotico>> Acesso em: 06 agosto 2018.

importância no contexto do pensamento do Círculo e estabelecendo relações com nossas próprias pesquisas.

As reuniões do GED foram retomadas no mês de março após o período de férias, em janeiro, e após a conclusão da disciplina concentrada que a Dra. Luciane de Paula e eu ministramos pelo PPGLLP na FCL de Araraquara, em fevereiro.

Nas reuniões dos meses março e abril, além das discussões teóricas e reflexões provocadas pela leitura de ECV, trabalhamos nas atividades relacionadas à realização do IV SIED². O GED realizou campanhas de arrecadação de fundos para o evento e trabalhou intensamente na divulgação e preparação de todos os detalhes do IV SIED. Nesse período, enfocamos os capítulos III e IV, “O todo temporal da personagem (A questão do homem interior – da alma)” e “O todo semântico da personagem”, destacando os tipos de personagem e sua relação com o autor, conforme tratada por Bakhtin. Continuamos analisando o ato de criação artística, considerando exemplos de romances e outros gêneros para problematizar a perspectiva proposta por Bakhtin em ECV.

O mês de maio foi dedicado à leitura do capítulo V, “O problema do autor” e da parte II de ECV, intitulada “A respeito de *Problemas da obra de Dostoiévski*”. Tivemos a possibilidade de levantar questões interessantes sobre o fato de que só o outro pode ser o centro axiológico da visão artística e que, portanto, “todos os elementos do acabamento axiológico – do espaço, do tempo, do sentido – são axiologicamente transgredientes à autoconsciência ativa, estão fora da linha de uma relação axiológica consigo mesmos” (p. BAKHTIN, 2006, p. 174). Dentre todos os pontos discutidos, um aspecto que suscitou muitas reflexões foi a proposição bakhtiniana de que o artista supera a língua, no sentido de que ele não a trabalha como o linguista, “em sua determinidade linguística (morfológica, sintática, léxica, etc.), mas apenas na medida em que ela venha a tornar-se meio de expressão artística (a palavra deve deixar de ser sentida como palavra). O poeta não cria no mundo da língua, ele apenas usa a língua” (BAKHTIN, 2006, p. 178). Recuperamos, nessa reflexão, o sentido abrangente de “palavra”, tal como proposto em outras obras do Círculo, como *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004) e *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013b). Abordamos, ainda, a questão do estilo, da crise na criação estética, bem como os posicionamentos axiológicos implicados processo de construção do texto.

² O detalhamento de minha participação no IV SIED está apresentado na seção 2.7 deste relatório.

Em junho foram discutidas as partes três e quatro de ECV, “O romance de educação e sua importância na história do realismo”, na qual abordamos a tipologia histórica do romance, e “Adendo”, a qual contém um dos textos mais conhecidos e explorados por estudiosos do Círculo, “Os gêneros do discurso”. Na parte três, abordamos a tipologia histórica do romance, enfocando o romance de viagens, o de de provação, o biográfico e o de educação, na sequência em são problematizados por Bakhtin. O encerramento da discussão dessa parte se deu com foco na reflexão que Bakhtin faz acerca do tempo e do espaço nas obras de Goethe. Nesse sentido, alguns membros do GED compartilharam suas impressões a respeito da obra do escritor alemão, estabelecendo conexões com a abordagem bakhtiniana apresentada no capítulo III da terceira parte de ECV. As discussões que realizamos ao abordarmos o adendo centraram-se na problematização da compreensão dos gêneros do discurso. Pudemos relacionar essa leitura a nossas experiências com o ensino de línguas materna e estrangeira, bem como com a perspectiva dos materiais do currículo oficial adotado na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Na última reunião do mês de junho, fizemos, ainda, uma retomada de alguns pontos da leitura de ECV que gostaríamos de abordar novamente para encerrarmos a discussão do livro.

No mês de julho, fizemos uma reunião geral para avaliar o semestre e as atividades do grupo, além de definirmos questões de organização do segundo semestre de 2018, com foco na participação em eventos acadêmicos. Foram estabelecidas temáticas e parcerias entre os membros do grupo para publicação em periódicos qualificados da área de Linguística e Literatura. Para essa reunião, compartilhei com os colegas uma tabela que organizei com datas e temáticas das revistas com chamadas abertas para a submissão de artigos de julho a dezembro de 2018.

Duante o segundo semestre de 2018, os membros do GED estiveram presentes no XXX dois eventos voltados às discussões do Círculo de Bakhtin: I ENEBAK (Encontro Nordeste de Estudos Bakhtinianos), realizado de 19 a 21 de setembro na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e VII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: Fronteiras, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, de 12 a 14 de novembro.

1.2 Disciplina ministrada com a Dra. Luciane de Paula no PPGLLP

Na ocasião da candidatura à bolsa CAPES/PNPD pelo PPGLLP, um dos aspectos que mais contribuíram para que pleiteasse o estágio de pós-doutorado foi a possibilidade de ministrar uma disciplina para alunos da pós-graduação. Esta era uma experiência que ainda não havia tido, muito embora eu tenha começado a dar aulas no ano de 1999, quando ainda cursava o Ensino Médio. Na época, tive minha primeira oportunidade para atuar como professora de inglês para crianças e para adultos no nível básico no instituto de idiomas onde fazia meu curso. Menciono essa experiência porque ela foi decisiva na escolha do meu curso de graduação em Letras, realizado entre 2000 e 2003, sempre trabalhando como professora de idiomas. Além do inglês, cheguei a ministrar aulas de espanhol para o nível básico, uma vez que concluí o curso de nível avançado na mesma escola onde estudei inglês.

As aulas na pós-graduação viriam, portanto, a acrescentar uma experiência única em minha carreira, tendo em vista que já contava com vários anos em sala de aula como professora de línguas materna e estrangeira para os níveis fundamental e médio em uma escola pública municipal e em três escolas públicas estaduais. Além disso, havia atuado como professora conferencista e substituta para a graduação em várias disciplinas para diferentes cursos ao longo do meu percurso profissional.

A ementa e o programa da disciplina³ “Enunciado e ideologia: uma discussão bakhtiniana” foram propostos pela professora Luciane de Paula, que discutiu comigo alguns ajustes que poderiam ser feitos com relação à organização das temáticas, à dinâmica das aulas e às formas de avaliação dos alunos. Ressalto que a oportunidade que tive de participar da disciplina como docente foi de extrema importância, uma vez que pude notar a diferença de dinâmica e do nível de aprofundamento das discussões propostas em sala de aula. Tivemos um grupo de alunos muito envolvido com as atividades de leitura, a análise de enunciados e o preparo para a disciplina. Ainda que as aulas tenham sido concentradas em duas semanas, de 19 a 28 de fevereiro de 2018, pudemos notar que os alunos estavam familiarizados com as discussões teóricas, tendo em vista que a bibliografia e o programa da disciplina tinham sido divulgados previamente.

A presença das alunas da pós-graduação que são membros do GED também contribuiu para que pudéssemos estabelecer muitas relações entre a proposta da disciplina e as discussões que têm se pautado na compreensão da filosofia da linguagem no âmbito do Círculo de Bakhtin. Assim, a heterogeneidade constitutiva do grupo, que contou com alunos

³ A disciplina está detalhada na seção 3.3 deste relatório.

já bastante familiarizados com a teoria e com alunos iniciantes nos estudos do filósofo russo, foi bastante enriquecedora, sobretudo quando os alunos realizaram, em grupos, as análises de enunciados por eles escolhidos como forma de avaliação da disciplina.

No primeiro dia, todos nos apresentamos, mencionando nossas experiências acadêmicas e profissionais. Já durante as apresentações, começamos a estabelecer relações e com a perspectiva bakhtiniana para os conceitos de enunciado e ideologia, uma vez que não é possível nos apartarmos do contexto em que vivemos e nem desconsiderarmos eventos e situações que nos afetam nas mais diversas esferas em que atuamos. Realizamos, ainda, a análise de uma canção d'*O Teatro Mágico*, intitulada “Pena”, por meio da qual tratamos do processo de criação artística, enfatizando a crítica feita pelo autor-criador ao sistema capital de produção, que concebe a arte como produto. Ainda na análise da canção diferenciamos o eu que enuncia e o que interpreta a canção e entendemos a “luz acesa” da letra da canção como o desenvolvimento da consciência possível, já estabelecendo uma conexão com a perspectiva marxista abordada na disciplina.

Orientamos que os alunos assistissem aos filmes “O Jovem Karl Marx” (França, Alemanha e Bélgica, direção de Raoul Peck, lançamento em dezembro de 2017) e “Mulheres Divinas” (Suíça, direção de Petra Biondina Volpe, lançamento em dezembro de 2017), cuja estética e temática seriam analisadas nas aulas seguintes.

Nas aulas dos dias 20 e 21 de fevereiro, discutimos a ideologia, entendida por Marx como um conjunto de forças em embate, como forças valorativas que constituem nosso juízo de valor e nos colocam como sujeitos que se posicionam no mundo como sujeitos da linguagem. Trouxemos, ainda, para o debate, o modo como Bakhtin e o Círculo entendem o signo ideológico, em embate de forças centrífugas (descentralizadoras, heterogêneas e com tendência à dispersão) e centrípetas (centralizadoras e cujas características tendem a ser mais homogêneas). Um enunciado, portanto, nunca se compõe de uma força só, mas de um jogo de forças. A professora Luciane de Paula esclareceu que a Dialética é composta por esse conjunto de forças e nunca é cristalizada, estagnada, parada, mas está em constante movimento. O que é positivo em um momento pode ser negativo em outro. Para ilustrar, trouxe como exemplo a Ditadura, cujos argumentos favoráveis e contrários mobilizam forças de oposição em diferentes enunciados todo o tempo. Tratamos, ainda, do processo de alienação como falsa consciência e do mascaramento da realidade, o que Bakhtin entende como “álibi”. Discutimos

o desenvolvimento da consciência possível, aventado por Marx a partir do conhecimento acerca do processo de alienação.

Por meio de exemplos e reflexões sobre diferentes contextos, situações e enunciados, ressaltamos a importância dos processos de resistência, como uma luta para que haja revoluções. A professora Luciane de Paula explicou que, para Marx, ideologia implica atribuir juízo de valor, valorar algo, inculcar um posicionamento, enquanto para os estudiosos de Bakhtin isso é entendido como axiologia. Ressaltamos que Marx pensa a ideologia a partir das relações econômicas e essa questão é abordada no filme “O Jovem Karl Marx. Para tal perspectiva, na relação de trabalho, o trabalhador não é sujeito, mas força de trabalho, ou mão de obra. Esse panorama do pensamento marxista possibilitou uma compreensão da perspectiva materialista histórica que influenciou e constituiu a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin.

Parte da aula do dia 21 e as aulas dos dias 22 e 23 de fevereiro foram conduzidas por mim tive a oportunidade de recuperar algumas leituras realizadas durante o mestrado na área de Educação (ZAKIR, 2008) para relacionar as ideias de Marx ao pensamento bakhtiniano. Assim, retomamos as diferenças fundamentais entre o idealismo e o materialismo histórico, voltando-nos às análises de situações que se construíram social, histórica e culturalmente pelas condições materiais das quais fizeram/ fazem parte. Embora seja uma das primeiras obras escritas por Marx e Engels, *A ideologia alemã* foi publicada tardiamente e a referência a esse livro foi o ponto de partida para a discussão que fizemos sobre o materialismo histórico, que Marx e Engels opõem ao pensamento hegeliano, para problematizarmos a perspectiva bakhtiniana.

Durante essas aulas, aprofundamos, ainda, a compreensão do conceito de enunciado, tendo como embasamento a obra do Círculo de Bakhtin, com ênfase nos livros *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2006) e *A construção da enunciação e outros ensaios* (VOLOCHINOV, 2012). Refletimos sobre a constituição do enunciado como um elo na cadeia da comunicação verbal, ponderando sobre sua estabilidade genérica e sua peculiaridade enunciativa.

Após essa reflexão conceitual, fizemos a análise de diferentes enunciados, evidenciando sua natureza contraditória e o embate de forças que os constituem. Recuperamos o sentido de “arena” para o Círculo de Bakhtin como o lugar onde se digladiam os valores sociais de infra e super estrutura, colocados em um acabamento por/para sujeitos

situados contextualmente. Assim, voltamo-nos à análise de notícias em portais eletrônicos, piadas, postagens em redes sociais e interações de teletandem que constituem o *corpus* desta pesquisa. Trouxemos à discussão o contexto recente do Carnaval, que havia sido na semana anterior, e pudemos identificar vozes sociais que (re)velavam questões relacionadas ao machismo e ao discurso de classe nos enunciados analisados. A construção coletiva de sentidos por meio das discussões abertas se deu a partir das relações que fomos estabelecendo com a teoria abordada nos textos sugeridos na bibliografia.

Na aula do dia 26 de fevereiro, analisamos o filme “O Jovem Karl Marx”, procurando pensar as relações de trabalho mostradas e o contexto em que Marx e Engels se conhecem e começam a parceria que influenciaria definitivamente a filosofia, as ciências econômicas e sociais e tantas outras áreas. Dentre os aspectos que destacamos, está o papel de Jenny von Westphalen e Mary Burns, mulheres de Marx e Engels, que, no filme, ocupam uma posição central, diferentemente do que aparece na história oficial, que as apaga. O papel e a luta das mulheres no contexto da Suíça para terem o direito de voto foram debatidos na análise do filme *Mulheres Divinas*. Os alunos compartilharam suas impressões acerca dos elementos artísticos do filme como metáfora para ilustrar as condições das mulheres protagonistas, que foram se transformando no decorrer da narrativa. Outras análises de enunciados em diálogo com os dois filmes foram trazidas para a discussão, que abordou, ainda, os conceitos de carnavalização, eco, ressonância e reverberação, na perspectiva bakhtiniana.

No dia 27 de fevereiro, tivemos as apresentações de quatro dos cinco grupos para analisar os enunciados escolhidos por eles. As discussões se deram de maneira bastante aprofundada, uma vez que possibilitaram a participação de todos os presentes. O primeiro grupo analisou propagandas de produtos de beleza da marca *Salon Line* e problematizou as vozes sociais que configuram a busca por um padrão de beleza, ainda que explicitamente haja um discurso de aceitação das diferenças. Recuperamos o sentido ampliado de “palavra”, para o Círculo (VOLOCHINOV, 2012), como sendo toda a configuração enunciativa que ela tem. A análise se centrou na palavra “cacho” e em todos os sentidos que ela evoca.

O segundo grupo trouxe para o debate a análise da propaganda do governo federal, divulgada no início de 2017, “Gente boa também mata”, problematizando a repercussão negativa que ela teve e apresentando respostas que usaram o mesmo mote para criticá-la. Por meio do cotejo com os diferentes enunciados analisados, estabelecemos um diálogo

interdiscursivo de vozes sociais da oficialidade e da cotidianidade nos enunciados originais e nos que foram criados para os responder/ rebater.

Considerando a dimensão espaço-temporal das relações que constituem a linguagem, o terceiro grupo analisou um enunciado que estava bastante em evidência na semana em que foi ministrada a disciplina “Enunciado e ideologia: uma discussão bakhtiniana”. O grupo trouxe para o debate o desfile da escola de samba *Paraíso do Tuiuti*, vice-campeã do Carnaval carioca em 2018, com o samba-enredo “Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?”, do carnavalesco Jack Vasconcelos. Discutimos as críticas levantadas pela escola e a censura que sofreu ao mostrar um vampiro na Marquês de Sapucaí, com a faixa presidencial, em alusão a Michel Temer. Refletimos sobre como a arte reflete e refata a vida, revestindo os temas com uma configuração formal e com acabamento estético.

A apresentação do quarto grupo focou o vídeo “Pobre”, do grupo *Porta dos Fundos*, em cotejo com o anúncio de um “favela *tour*”. A análise evidenciou que o que caracteriza os traços de humor no vídeo é encontrado no anúncio sob outra perspectiva, como forma de negócio que movimenta o turismo de exploração de comunidades em grandes cidades como o Rio de Janeiro, retratado no vídeo. O embate de vozes sociais e a luta de classes foram tema da análise apresentada pelo grupo.

Na primeira parte da aula do dia 28 de fevereiro, retomamos a concepção de linguagem e a professora Luciane de Paula explicou as três dimensões que a constituem: a verbal, a vocal e a visual. Há, desse modo, o entendimento de que o enunciado se constitui em uma materialidade sincrética, que é verbivocovisual. Ressaltamos as ideias do Círculo de Bakhtin como uma construção de pensamento filosófica complexa desenvolvida ao longo de toda a sua produção intelectual e que, portanto, não podem ser reduzidas a uma simplificação de conceitos, como ocorreu, por exemplo, com a questão dos gêneros discursivos em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que regem a educação brasileira.

O último grupo a fazer a apresentação dos enunciados para a análise focou em postagens sobre o aborto no site *jusbrasil*. Foram evidenciadas diferentes vozes sociais nas postagens, que reproduziam argumentos religiosos, jurídicos, médicos, dentre outros. O grupo trabalhou com as respostas postadas em um fórum de discussão e procurou identificar as contradições e as forças em embate, que são constitutivas dos atos de linguagem.

Concluimos a disciplina retomando o percurso traçado e pudemos observar o quanto nosso olhar para os enunciados se transformava à medida que tínhamos acesso à teoria e conseguíamos estabelecer relações interdiscursivas entre eles. Nesse sentido, podemos asseverar que também nossa constituição como sujeitos do discurso se construiu nas relações tecidas ao longo das aulas. O fato de a disciplina ter sido concentrada aproximou o grupo de forma que as discussões se intensificassem a cada debate. Ressalto, sobretudo, o papel da professora Luciane de Paula, que, com sua experiência e consistência teórica e metodológica, conduziu a disciplina com todas as vozes, ecos, ressonâncias e reverberações que eram ali enunciados. A experiência de ter partilhado a disciplina com a professora foi um momento de profundo aprendizado, aliás como tem sido todo o percurso traçado no estágio de pós-doutorado. O desafio de conduzir aulas em um curso de pós-graduação do modo como isso foi feito, com a abertura para as vozes de todos os sujeitos que faziam parte daquele contexto, foi transformador e possibilitou que uma nova constituição de professora se desenvolvesse em minha trajetória profissional e acadêmica.

1.3 Compilação das atividades realizadas

A tabela a seguir é uma compilação em números das atividades realizadas no período de doze meses compreendido neste relatório:

Descrição	Quantidade
Participação e co-coordenação nas reuniões do GED	semanal
Participação em eventos	12
Disciplinas/minicursos ministrados	6
Artigos publicados em periódicos	1
Trabalhos completos publicados em anais de eventos/e-books	2
Artigos aceitos para publicação (volumes com data de 2018)	2
Artigos/capítulos aguardando parecer para publicação	2
Artigos em elaboração	1
Participação em bancas	5
Tradução de capítulo de enviado para os organizadores do livro	1
Orientação de projeto de Iniciação Científica	1

Tabela 1: Compilação das atividades realizadas

1.4 Avaliação das atividades realizadas

Nesta seção, faço uma revisão do plano de atividades e do cronograma de execução apresentados no projeto de pesquisa de candidatura da bolsa CAPES/PNPD junto ao PPGLLP, aprovada em julho de 2017.

Conforme a tabela 2, apresentada a seguir, o projeto inicial previa as atividades, especificadas na coluna 2 e organizadas de acordo com a distribuição de meses da coluna 1. Para fins de avaliação do que foi realizado durante esse período de doze meses, foram acrescentadas as colunas 3, 4 e 5, de modo que ficassem mais claras as etapas da pesquisa que foram previstas e cumpridas no projeto enviado ao PPGLLP por ocasião da candidatura à bolsa CAPES/PNPD.

Meses	Atividades	Realização	Comentários	Outras atividades realizadas no período
1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> Retomada de aspectos não contemplados na tese de doutorado para levantamento de material de análise; Seleção e realização de leituras referentes à perspectiva teórico-metodológica adotada no trabalho, bem como de novas pesquisas em teletandem publicadas nos últimos dois anos. 	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Essa etapa contemplou a visualização dos vídeos e leitura das transcrições de interações realizadas pelos participantes da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e coordenação das reuniões do GED⁴; Participação no V Curso de formação de mediadores em teletandem; Mediação do grupo de Teletandem com a universidade de <i>Tulane</i>; Participação no Seminário do SLOVO e do GED.
3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> Continuidade de leituras teóricas; Início da seleção de dados a serem analisados (transcrições e vídeos de interações e postagens dos participantes da pesquisa na plataforma virtual); Escolha das primeiras duas duplas focais cujas interações e postagens serão analisadas ao longo da pesquisa; análise de material da primeira dupla focal. 	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Inicialmente foram selecionadas as duplas Vincent e Daniela e Brendan e Sílvia. 	<ul style="list-style-type: none"> Organização e participação no V Curso de formação de mediadores em teletandem; Participação no Seminário do SLOVO e do GED; Mediação do grupo de Teletandem com a universidade de <i>Tulane</i>; Participação no XXIX CIC; Organização e participação no V SELES.
5 e 6	<ul style="list-style-type: none"> Continuidade de leituras teóricas; Continuidade da análise do material da primeira dupla focal e análise da segunda dupla focal. 	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> As análises tiveram início conforme o cronograma e foram revisadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada de tradução (italiano-português) de capítulo⁵ de livro, de autoria de Augusto Ponzio e Susan Petrilli, a ser publicado em breve.
7 e 8	<ul style="list-style-type: none"> Continuidade de leituras teóricas e análise de material da terceira dupla focal. 	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> A análise do material da terceira dupla focal teve início no mês 9 e está apresentada na seção 11.4 do relatório. 	<ul style="list-style-type: none"> Finalização da tradução (italiano/português) mencionada acima; Orientação de projeto de IC; Disciplina concentrada ministrada junto ao PPGLLP.
9 e 10	<ul style="list-style-type: none"> Continuidade de leituras teóricas e análise de material da quarta dupla focal. 	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> A análise do material da quarta dupla focal foi substituída pela seleção de excertos de mesma temática, cuja análise está apresentada na seção 11.5 deste relatório final. 	<ul style="list-style-type: none"> Organização e participação no II IMFLIT; Participação em banca de qualificação de mestrado; Organização e participação no IV SIED.

⁴ Como apresentado na seção 1.1 deste relatório, com exceção de janeiro, mês de férias na UNESP, e fevereiro, mês da disciplina concentrada que a Dra. Luciane de Paula e eu oferecemos pelo PPGLLP em Araraquara, essa atividade foi desenvolvida durante todo o período contemplado no relatório anual.

⁵ O título do capítulo em italiano é *Raffigurando la visione altrui nel romanzo e nel cinema. Bachtin, Pasolini, Deleuze* e a tradução foi feita por mim, em parceria com P Lima de Freitas, graduando em Letras/Potuguês-Italiano, pela UNESP/Araraquara. O capítulo será publicado em um livro organizado pela Dra. Luciane de Paula e deverá ser lançado em breve.

11 e 12	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e avaliação do trabalho; • Levantamento de outras possibilidades de análise dos dados, contemplando a recorrência temática observada entre diferentes duplas. 	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento da pesquisa mostrou ser relevante analisar recorrências temáticas nas interações. Na seção 11.5, é analisado o assunto produção cultural por meio do cinema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de publicação dos trabalhos apresentados no II IMFLIT (ver seção 2.6); • Elaboração e submissão de artigo à revista <i>Percursos Linguísticos</i> (ver seção 4);
13 e 14	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da viabilidade de se iniciar uma possível nova proposta de análise dos dados por meio da recorrência temática e, em caso negativo, análise de material da quinta dupla focal. 	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> • O relatório anual da pesquisa foi finalizado e entregue para avaliação do PPGLLP. Os encaminhamentos da pesquisa, a partir da supervisão da prof. Luciane de Paula, indicaram o desenvolvimento das noções de linguagem e enunciado para a questão da aprendizagem em contexto teletandem (seção 12). 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação no 66º Seminário do GEL; • Participação em banca de exame de qualificação de doutorado; • Elaboração de parecer de exame de qualificação especial de doutorado; • Início da disciplina de graduação “Inglês Instrumental”, ministrada como professora substituta na UNESP-Marília. • Finalização de artigo enviado à Revista <i>Muitas Vozes</i> (ver seção 6.1), já aceito para publicação.
15 e 16	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade da análise de interações por recorrência temática ou análise de material da sexta dupla focal. 	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> • Como indicado nos comentários dos meses de 11 a 14, fizemos a opção por analisar excertos de mesma temática na pesquisa desenvolvida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção de manuscrito de artigo para publicação (revista <i>Percursos Linguísticos</i>); • Elaboração de chamada de publicações para dossiê temático <i>Revista do GEL</i>; • Participação XXX CIC; • Orientação de teletandem autônomo entre alunos da UNESP e da <i>Aix-Marseille Université</i>
17	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e avaliação do trabalho. 	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	<ul style="list-style-type: none"> • Parte da avaliação da pesquisa ocorreu durante as discussões das <i>Rodas de Conversa Bakhtiniana</i>, evento que contou com a participação do GED. O trabalho de sistematização e finalização do relatório se deu nas semanas subsequentes à conclusão da bolsa CAPES/PNPD 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do VII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: Fronteiras; • Participação no I CONIPPE; • Participação em bancas de exame de qualificação de mestrado; • Mediação de teletandem autônomo (UNESP e <i>Aix-Marseille Université</i>) • Elaboração de artigo submetido a uma revista qualis B1 na área de Linguística e Literatura)

Tabela 2: Descrição, avaliação e comentários sobre as atividades realizadas.

Além das atividades descritas acima, diretamente relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa proposta, o plano de trabalho apresentado no projeto de estágio de pós-doutorado está transcrito abaixo e previa:

- Apresentações em eventos acadêmicos da área de telecolaboração e de estudos do discurso;
- Organização do II IMFLIT, previsto para ser realizado na *University of Miami*, no primeiro semestre de 2018;
- Publicações de artigos em periódicos;
- Participação nas reuniões do GED (Grupo de Estudos Discursivos), bem como o oferecimento de disciplina no Programa de Pós-Graduação em conjunto com a Dra. Luciane de Paula, professora indicada para supervisionar a pesquisa de pós-doutorado.

Conforme a descrição detalhada das atividades do presente relatório de pesquisa, todas essas propostas foram cumpridas. As seções a seguir detalham cada uma das etapas do estágio de pós-doutorado que constituíram o processo de formação possibilitado ao longo dos dezessete meses de concessão da bolsa de estudos.

2. Participação em eventos

Nesta seção estão detalhadas as participações em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, incluindo aqueles dos quais fui membro da comissão organizadora. Os eventos estão organizados em ordem cronológica (de julho de 2017 a novembro de 2018) e constam, também, os resumos dos trabalhos apresentados e as modalidades de participação em cada um deles.

2.1 65º Seminário do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado São Paulo)

Data: 04 a 07 de julho de 2017.

Local: UNESP-Assis.

Modalidade de participação: Participante do simpósio “Outras vozes bakhtinianas: algumas questões sobre identidades e alteridades”, coordenado pela Dra. Luciane de Paula.

Resumo(s) do(s) trabalho(s) apresentado(s)

Exotopia como exercício para se pensar a alteridade e a constituição de sujeitos no contexto teletandem

Maisa de Alcântara Zakir

Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

UNESP/Araraquara

Neste trabalho, apresento uma pesquisa realizada no âmbito do projeto “*Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*”. O projeto coloca aprendizes de diferentes línguas estrangeiras no Brasil em contato com aprendizes de língua portuguesa no exterior em interações com cerca de uma hora de duração por meio de diferentes aplicativos que utilizam tecnologia VOIP, como o Skype e o Zoom. O contexto no qual este estudo se desenvolveu é denominado teletandem institucional semi-integrado, por ser integrado ao currículo da universidade estrangeira parceira do projeto e não-integrado ao currículo da universidade brasileira. Com o objetivo de compreender de que modo a noção de cultura emerge na dinâmica das interações de teletandem, analiso os dados coletados por meio de um exercício de exotopia, a partir do qual Amorim (2004) propõe que se pense a questão da alteridade, essencial no trabalho do pesquisador em Ciências Humanas. No caso deste trabalho, tal questão é pensada na relação entre o eu-professora/mediadora dos participantes da pesquisa e o eu-pesquisadora, que analisa os dados produzidos no contexto estudado. É também por meio do exercício de exotopia que entendo o modo como as interações entre os participantes da pesquisa se dão, quando discutem questões relacionadas a suas culturas. Os dados produzidos pelos participantes evidenciam que tanto as interações de teletandem quanto as atividades da plataforma virtual utilizada pelos alunos se constituem na relação com o outro e (re)velam a noção de cultura e(m) discurso, desenvolvida a partir de um olhar bakhtiniano para o material analisado. Assim, a noção de sujeito, neste trabalho, é compreendida, pela perspectiva do filósofo russo, na relação eu-outro (BAKHTIN, 2006;

2010), tendo em vista que o sujeito compõe-se a partir da imagem do outro e altera a imagem do outro porque o compõe. Nesse sentido, a compreensão de sujeito na relação eu-outro evidencia-se em quaisquer atividades que envolvem a interação verbal e, sobretudo, em um contexto de diversidade cultural, como a que é constitutiva do contexto teletandem.

Palavras-chave: Exotopia; Alteridade; Sujeito; Teletandem.

2.2 V Curso de formação de mediadores em teletandem: contribuições das pesquisas para as práticas de mediação

Data: de 31 de agosto a 15 de setembro de 2017.

Local: UNESP-Assis.

Modalidade de participação: Membro da comissão organizadora e formadora responsável por parte da carga horária do curso.

Título da palestra: “Discussão sobre pontos relevantes para análise de excertos: a perspectiva dialógica”.

Observações: O detalhamento do curso encontra-se na seção 4.2.

2.3 XXIX CIC (Congresso de Iniciação Científica) da UNESP

Data: 25 de setembro de 2017.

Local: UNESP-Assis.

Modalidade de participação: Avaliadora de painéis.

2.4 V SELES (Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras)

Data: 26 e 27 de outubro de 2017.

Local: UNESP-Assis.

Modalidade de participação: Membro da comissão organizadora e responsável pelo contato e pela mediação da conferência de abertura, ministrada por videoconferência pela Dra. Mary Catherine Bartsh, doutora em Espanhol, com especialidade em Português pela *University of Miami*, fundadora e presidente do instituto *Miami Elite Language Services*.

Evento:

2.5 Seminário de Pesquisa do SLOVO e GED: questões sobre autoria e humor

Data: 29 de agosto a 01 de setembro de 2017.

Local: UNESP-Araraquara.

Modalidade de participação: Debatedora de trabalhos apresentados e responsável pelo minicurso “Análise Dialógica do Discurso, ensino/aprendizagem e Teletandem”.

Trabalhos debatidos:

1. “A concepção de linguagem na filosofia do Círculo de Bakhtin”, de José Antonio Rodrigues Luciano.
2. “Letras tecnológicas: redes dialógicas”, de Juliana Ruiz Buchi Marcondes.
3. “A ambivalência humana refletida e refratada em Tim Burton: o ‘estranho’ Jack”, de Natasha Ribeiro de Oliveira.
4. “A constituição dialógica de Frankenstein: ressignificações da existência humana em Penny Dreadful”, de Jonathan Eliã de Almeida Nunes.

2.6 II IMFLIT (International Meeting on Foreign Language Learning in Tandem)

Data: 22 a 24 de março de 2018.

Local: *University of Miami*, Coral Gables, Flórida, EUA.

Modalidade de participação: Membro da comissão organizadora, apresentadora de duas comunicações orais, responsável por oficina para educadores.

Resumo(s) do(s) trabalho(s) apresentados

Teletandem mediation on Facebook: discussing a case study

**Maisa de Alcântara Zakir⁶
Daniela Nogueira de Moraes Garcia⁷
Micheli Gomes de Souza⁸**

⁶ Pós-doutoranda, bolsista CAPES/PNPD no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara.

⁷ Professora Assistente Doutora no Departamento de Letras Modernas da UNESP/Assis.

⁸ Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP/São José do Rio Preto e Professora Substituta de Língua Inglesa na UENP/Jacarezinho.

Teletandem is a telecollaborative learning context, which involves the process of pairing up language learners of different institutions around the world. Since 2011, institutional teletandem practice has focused on two different contexts: teletandem interaction sessions and mediation sessions. The latter provides teletandem participants a context for sharing experience and reflecting on their language learning process and on the cultural dimension of the online interactions. The professor/ researcher/ mediator meets the participants after the teletandem interactions and motivates the students to exchange experiences focusing on linguistic and cultural issues and the relationship with the partner (FUNO, 2015; ELSTERMANN, 2017). As an expert in telecollaboration contexts, the mediator creates an atmosphere to maximize learners' reflection and awareness as well as to foster their autonomy and intercultural competence. This paper aims at describing the mediation session procedures and the findings of a case study carried out during teletandem interactions between students of a Brazilian and an American university. A private Facebook group was used to support the contact between the mediator and students of the Brazilian university. Results of an interpretive qualitative analysis show that the mediator's role is focused on providing encouragement and guidelines based on the Teletandem theory and principles. We also present the mediator's self-reflection about the strategies and the purposes of her interventions through Facebook to give students orientations regarding their own learning process in teletandem. Finally, we point out the study limits and propose some possibilities for future research that might focus on mediation sessions through virtual platforms or social networks.

Keywords: Institutional teletandem; Mediation sessions through Facebook; Mediator's role.

Teletandem mediation sessions: an overview of different practices in teachers' education

Daniela Nogueira de Moraes Garcia⁹

Maisa de Alcântara Zakir¹⁰

Micheli Gomes de Souza¹¹

Based on the teachers' education perspective, this paper aims to investigate practices in teachers' education in the context of the Teletandem Brasil Project (VASSALLO & TELLES, 2006). The Project pairs up Brazilian university students learning foreign languages with foreign university students learning Portuguese by videoconferencing tools. Each student-partner plays the independent, yet structured role of a foreign language student for half an hour, speaking and practicing the partner's language. Since its creation, in 2006, Teletandem has offered democratic, free access to foreign languages for all, and has been a significant language learning tool for students as well as future language teachers at the three campuses of the Universidade Estadual Paulista (UNESP), in Assis, São José do Rio Preto and Araraquara, Brazil. In this paper, we discuss the role of the mediation session in supporting our students engaged in the teachers' education process, focusing on the context of UNESP-Assis. The mediation sessions have been considered part of the participants'

⁹ Professora Assistente Doutora no Departamento de Letras Modernas da UNESP/Assis.

¹⁰ Pós-doutoranda, bolsista CAPES/PNPD no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara.

¹¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP/São José do Rio Preto e Professora Substituta de Língua Inglesa na UENP/Jacarezinho.

education process, since they involve research development as well as the study of telecollaborative contexts and its implications in language learning. Hence, this paper provides a detailed description of the preparatory courses for teletandem mediators, by contrasting the characteristics of all the editions, including the last one, which was held in 2017. The results of this research paper may lead to a reflection about the education of teachers and other professionals in a context that has been less and less marked by geographical barriers, aiming at developing a possible transcultural citizenship through contact with different languages and cultures.

Keywords: Teachers' education; Teletandem; Mediation sessions.

Título da oficina ministrada: Special Workshop for Educators “Teletandem: Orientation and Guidelines for Telecollaboration Sessions and Mediation Meetings”. O detalhamento da oficina está na seção 4.4 deste relatório.

Observações: No encerramento do II IMFLIT, discutimos as possibilidades de publicação dos trabalhos que foram apresentados no evento. Fizemos uma consulta aos participantes e cerca de vinte colegas das seguintes instituições demonstraram interesse em submeterem seus trabalhos para avaliação: *University of Richmond, University of Arkansas, Georgia College, Georgetown University, Arizona State University, University of Georgia*, nos Estados Unidos; *University of Jena*, na Alemanha; *University of Kyushu*, no Japão; *Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, no México; Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual Paulista, no Brasil. Juntamente com a Dra. Leila da Costa, professora *senior lecturer* de língua portuguesa na *University of Miami* e a Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, professora de língua inglesa e pesquisadora credenciada no PPGLLP da UNESP/Araraquara, estou no processo de organização de uma publicação dos trabalhos apresentados no IMFLIT. Foram consultados editores de periódicos com *qualis* de A1 a B1 na área de linguística e estamos aguardando o retorno das possibilidades para organizarmos um número temático, com chamada a ser aberta também para pesquisadores da área de telecolaboração.

2.7 IV SIED (Simpósio Internacional de Estudos Discursivos)

Data: 24 a 26 de abril de 2018.

Local: UNESP-Assis.

Modalidade de participação: Membro da comissão organizadora, apresentadora de comunicação oral, coordenadora em sessão de simpósios, moderadora da conferência de encerramento do evento, ministrada pelo Dr. Evguêni Stefânski, professor da Universidade de Samara, Rússia.

Resumo(s) do(s) trabalho(s) apresentado(s)

Resumo geral do simpósio

Bakhtin e(m) diálogo com a escola: propostas para o ensino de língua portuguesa

Maisa de Alcântara Zakir (Coordenadora)

Eloíza Martins Primo Capeloci

Lidiane Viana

Raquel Zandonadi

A proposta desta sessão de comunicações coordenadas é pensar o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva dialógica, fundamentada nas ideias de Bakhtin e do Círculo. Centramos nossa reflexão em diferentes âmbitos do trabalho em sala de aula do ensino fundamental em escolas públicas estaduais, baseando-nos em nossa experiência de trabalho e de pesquisa nesses contextos. A primeira comunicação enfoca a noção de gêneros discursivos em meio digital e apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com alunos do nono ano, demonstrando o uso de estratégias multissemióticas em novos percursos de leitura realizados por eles. A segunda comunicação apresenta um trabalho com *poetry slam* e, sob a ótica bakhtiniana, entende que esse gênero, considerado periférico, propicia a escrita poética e a oralidade dos alunos, além de dar foco a seus discursos e ideologias. O terceiro trabalho propõe um exercício teórico-metodológico e analítico da perspectiva discursiva bakhtiniana no que se refere a materiais didáticos de língua portuguesa, levando em conta questões referentes aos contextos de produção e recepção desses materiais e as escolhas ideológicas implicadas neles. A última comunicação é centrada na apresentação do gênero discursivo *fanfiction* como proposta de trabalho com a escrita nos anos finais do ensino fundamental e tem como objetivo refletir sobre a construção do gênero no ciberespaço e sobre o envolvimento dos jovens nesse novo cenário da literatura. Desse modo, ao problematizar o ensino de língua portuguesa e fundamentar teoricamente as discussões apresentadas, objetivamos trazer contribuições para que a formação dos sujeitos que (se) constituem (n) a esfera escolar se dê de modo a compreender as relações entre eles mesmos e as diferentes formas de linguagens que os envolvem.

Palavras-chave: Bakhtin; Ensino de língua portuguesa; gêneros discursivos.

Resumo de comunicação individual:

Bakhtin e(m) diálogo com a escola: propostas para o ensino de língua portuguesa

Maisa de Alcântara Zakir

Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

UNESP/Araraquara

A proposta desta sessão de comunicações coordenadas é pensar o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva dialógica, fundamentada nas ideias de Bakhtin e do Círculo. Centramos nossa reflexão em diferentes âmbitos do trabalho em sala de aula do ensino fundamental em escolas públicas estaduais, baseando-nos em nossa experiência de trabalho e de pesquisa nesses contextos. A primeira comunicação enfoca a noção de gêneros discursivos em meio digital e apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com alunos do nono ano, demonstrando o uso de estratégias multissemióticas em novos percursos de leitura realizados por eles. A segunda comunicação apresenta um trabalho com *poetry slam* e, sob a ótica bakhtiniana, entende que esse gênero, considerado periférico, propicia a escrita poética e a oralidade dos alunos, além de dar foco a seus discursos e ideologias. O terceiro trabalho

propõe um exercício teórico-metodológico e analítico da perspectiva discursiva bakhtiniana no que se refere a materiais didáticos de língua portuguesa, levando em conta questões referentes aos contextos de produção e recepção desses materiais e as escolhas ideológicas implicadas neles. A última comunicação é centrada na apresentação do gênero discursivo *fanfiction* como proposta de trabalho com a escrita nos anos finais do ensino fundamental e tem como objetivo refletir sobre a construção do gênero no ciberespaço e sobre o envolvimento dos jovens nesse novo cenário da literatura. Desse modo, ao problematizar o ensino de língua portuguesa e fundamentar teoricamente as discussões apresentadas, objetivamos trazer contribuições para que a formação dos sujeitos que (se) constituem (n)a esfera escolar se dê de modo a compreender as relações entre eles mesmos e as diferentes formas de linguagens que os envolvem.

Palavras-chave: Bakhtin; Ensino de língua portuguesa; gêneros discursivos.

2.8 66º Seminário do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado São Paulo)

Data: 10 a 13 de julho de 2018.

Local: UNESP-São José do Rio Preto.

Modalidade de participação: Apresentadora de comunicação individual.

Resumo(s) do(s) trabalho(s) apresentado(s)

Teletandem institucional português-inglês: uma análise de interações à luz da perspectiva dialógica bakhtiniana

Maisa de Alcântara Zakir

Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

UNESP/Araraquara

Neste trabalho apresento parte de um estudo exploratório e de natureza etnográfica, que investigou parcerias telecolaborativas entre alunos de uma universidade pública no Brasil e de uma universidade privada nos Estados Unidos. A pesquisa integrou o projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* e teve como objetivos investigar o lugar da cultura no contexto de uma parceria de teletandem institucional e compreender de que modo essa noção emerge na dinâmica das interações realizadas por meio de aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice over Internet Protocol*). Os alunos participantes da pesquisa realizaram dez interações de teletandem via Skype e, durante as sessões, contaram com recursos de áudio, vídeo e mensagens escritas. As transcrições das sessões de teletandem de uma das duplas interagentes constituem o material analisado neste trabalho. Considerando o dialogismo a partir da premissa da constituição do eu pelo outro, os dados são interpretados à luz dos princípios teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso, fundamentada na obra de Bakhtin e do Círculo. No recorte analisado neste trabalho, são apresentados excertos de interações entre uma aluna argentina que estudou português na universidade estadunidense e um aluno brasileiro que estudou inglês na universidade brasileira. Os interagentes posicionam-se discursivamente ao discutirem questões

relacionadas a cinema, política, mídia, futebol, carnaval, dentre outros temas, bem como ao partilharem suas atividades cotidianas. Os excertos demonstram que a dupla estabelece uma dinâmica que evidencia um embate marcado discursivamente, no qual os papéis que ambos desempenham se contrapõem: enquanto o dele é o de questionar, o dela é o de contemporizar. Nesse sentido, tendo em vista que o sujeito, para Bakhtin e o Círculo, se constitui pela/na relação eu-outro, a imagem da interagente argentina pode ser interpretada como uma incorporação da voz social do feminino, ou do que se espera do que é ser feminino. Além disso, a partir das temáticas abordadas e da dinâmica estabelecida pela dupla de interagentes, é possível identificar a construção de uma imagem positiva dos EUA em contraposição a uma imagem negativa do Brasil e da Argentina, demonstrando, assim, que o contato intercultural promovido pelo teletandem pode tanto modificar ideias sedimentadas e estereotipadas, como também ratificá-las.

Palavras-chave: Teletandem; Dinâmica de interações; Análise Dialógica do Discurso; Sujeito.

2.9 XXX CIC (Congresso de Iniciação Científica) da UNESP

Data: 12 de setembro de 2018.

Local: UNESP-Assis.

Modalidade de participação: Avaliadora de painéis.

2.10 V Encontro dos Centros de Ensino de Línguas da UNESP e VI SELES (Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras)

Data: 24 e 25 de outubro de 2018.

Local: UNESP-Assis.

Modalidade de participação: participante de mesa-redonda e responsável por minicurso.

Título da fala proferida na mesa-redonda “Perspectivas sobre o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira”: “Perspectivas sobre o ensino de PLE: o contexto FLTA”

Título do minicurso: O ensino de inglês em foco: abordagens metodológicas e propostas de atividades.

Resumo do minicurso:

O objetivo deste minicurso é apresentar diferentes abordagens de ensino de línguas estrangeiras e, com foco no inglês, discutir propostas de atividades para variados contextos em que essa língua é ensinada. Por meio de uma compreensão de linguagem que transcende a visão estruturalista e considera o enunciado como a unidade real da comunicação discursiva, são colocadas em perspectiva as noções de sujeito, ideologia e língua, discutindo as

implicações pedagógicas dessa concepção para as práticas de ensino na atualidade. Estão previstos momentos de exposição de concepções teóricas que embasam a metodologia de ensino de línguas estrangeiras, bem como a proposição de atividades dialogadas, em pequenos grupos, e discussões abertas com os participantes do minicurso com o intuito de fomentar o debate e o compartilhamento de suas experiências com relação à docência. Ademais, a análise de diferentes materiais e suportes utilizados nas aulas de língua inglesa constitui parte importante das atividades propostas no minicurso, visando a problematizar questões relacionadas à dimensão cultural do ensino de línguas estrangeiras. Ao final do minicurso, espera-se que os participantes consigam identificar as principais características das abordagens de ensino apresentadas, discorrer sobre a concepção de linguagem enfocada, problematizar atividades e materiais de diferentes suportes voltados ao ensino de inglês como língua estrangeira, bem como partilhar sugestões acerca das críticas levantadas durante as discussões.

2.11 VII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: Fronteiras

Data: 12 a 14 de novembro de 2018.

Local: UNIOESTE, Cascavel-PR.

Modalidade de participação: apresentadora de comunicação individual.

Resumo(s) do(s) trabalho(s) apresentado(s):

Aprendizagem de línguas estrangeiras em interações de teletandem: um olhar sob a perspectiva bakhtiniana

Maisa de Alcântara Zakir

Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
UNESP/Araraquara

Luciane de Paula

Departamento de Linguística – UNESP/Assis
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
UNESP/Araraquara

O objetivo deste trabalho é analisar interações de teletandem, um contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, entre um aluno de uma universidade privada estadunidense e uma aluna de uma universidade pública brasileira. Por meio de aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), o projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* promove o contato intercultural entre alunos brasileiros e alunos de diferentes instituições parceiras pelo mundo. Este trabalho teve início durante o doutoramento em Estudos Linguísticos e atualmente é desenvolvido em uma pesquisa de pós-doutorado que enfoca interações de teletandem, analisadas sob a perspectiva dialógica calcada nos estudos de Bakhtin e o Círculo. São investigadas questões linguísticas, sociais e ideológicas, constitutivas do discurso nas transcrições das interações

analisadas. Os resultados da pesquisa apontam para uma concepção de aprendizagem de línguas estrangeiras calcada na interação entre dois sujeitos que se constituem na relação eu-outro e na dinâmica que estabelecem ao longo do processo de realização do teletandem.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas estrangeiras. Teletandem. Bakhtin.

2.12 I CONIPPE (Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação)

Data: 28 a 30 de novembro de 2018.

Local: UNESP- Assis

Modalidade de participação: apresentadora de comunicação individual.

Resumo(s) do(s) trabalho(s) apresentado(s):

Parcerias institucionais do projeto teletandem na UNESP-Assis: um mapeamento dos anos de 2014 a 2016

Talita Colonheze de Oliveira
ICSB – Graduação em Letras
UNESP/Assis

Maisa de Alcântara Zakir
Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
UNESP/Araraquara

Esse trabalho traz resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica, cuja proposta é traçar um mapeamento do projeto Teletandem Brasil na UNESP, campus de Assis, em sua modalidade institucional, abrangendo os anos de 2014 a 2018. Nesse período, os recursos utilizados para a organização das parcerias foram disponibilizados pelo Google Drive. A finalidade da pesquisa é sistematizar, organizar e manter atualizados os diferentes recursos e informações referentes à implementação e à realização das parcerias institucionais de teletandem nessa comunidade unespiana. O projeto Teletandem, contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras mediado por ferramentas de tecnologia VOIP (Voice over Internet Protocol), é uma alternativa para os alunos no que concerne à aprendizagem de línguas estrangeiras. É um ambiente multifacetado, que propicia o estudo de diversos ramos, tais como os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as relações de poder que se constituem nas sessões de teletandem, bem como questões referentes às abordagens culturais, à formação docente, dentre outros. Nessa apresentação, serão expostos alguns resultados parciais da pesquisa, referentes às parcerias institucionais de teletandem dos anos de 2014 a 2016. A análise dos dados até essa etapa da pesquisa evidencia a necessidade de um acompanhamento da organização dessas parcerias de modo que estejam atualizadas e possam ser consultadas para diferentes finalidades de estudos desenvolvidos em teletandem.

Palavra(s) chave(s): Teletandem institucional; mapeamento de parcerias; UNESP-Assis

3. Cursos ministrados

Ao longo do período compreendido neste relatório, ministrei quatro cursos, cujas modalidades e especificades estão detalhadas a seguir. Os cursos são apresentados em ordem cronológica de realização.

3.1 Análise Dialógica do Discurso, ensino/aprendizagem e Teletandem

Responsável: Maisa de Alcântara Zakir.

Natureza: Minicurso.

Instituições promotoras: Grupos de pesquisa SLOVO e GED (Grupo de Estudos Discursivos).

Data: 29 de agosto de 2017.

Local: UNESP-Araraquara.

Público-alvo: alunos de graduação e pós-graduação participantes do “Seminário de Pesquisa do SLOVO e GED: questões sobre autoria e humor”.

Resumo do minicurso ministrado:

Análise Dialógica do Discurso, ensino/aprendizagem e Teletandem

Maisa de Alcântara Zakir

Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

UNESP/Araraquara

O objetivo deste minicurso é promover uma discussão acerca da perspectiva teórico-metodológica fundamentada na obra de Bakhtin e o Círculo no contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras denominado teletandem. Inicialmente, serão apresentados os princípios teóricos de autonomia, reciprocidade e uso separado de línguas, os quais orientam o teletandem. Será realizada também uma breve descrição das parcerias institucionais atuais do projeto pelo mundo, de modo a contextualizar o material analisado no minicurso. Além disso, serão discutidos os elementos-chave para a Análise Dialógica do Discurso no tratamento dos dados e serão propostos exercícios para a análise de excertos de interações de teletandem institucional semi-integrado. Considerando o pressuposto teórico-metodológico de que as relações dialógicas são estabelecidas por sujeitos que se constituem na relação eu-outro, as análises serão voltadas para a construção dos sentidos que se revelam nas interações de teletandem. Serão discutidos, sobretudo, excertos que mobilizam discursos construídos social e culturalmente, os quais se manifestam independentemente da língua na qual os parceiros de teletandem interagem. Ao final do minicurso, serão discutidas as implicações pedagógicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras não apenas no contexto teletandem, mas também em outros contextos telecolaborativos ou presenciais que também são impactados pelo uso de tecnologias da informação e comunicação.

Programa:

- Apresentação dos princípios teóricos de *autonomia, reciprocidade e uso separado de línguas*;
- Breve descrição das parcerias institucionais atuais do projeto pelo mundo;
- Apresentação dos elementos-chave para a Análise Dialógica do Discurso no tratamento dos dados;
- Análise de excertos de interações de teletandem institucional semi-integrado (coletivamente e em grupos menores);
- Discussão das implicações pedagógicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras não apenas no contexto teletandem, mas também em outros contextos telecolaborativos ou presenciais.

Observações: o minicurso contou com uma carga horária de quatro horas.

3.2 Curso de formação de mediadores em teletandem: contribuições das pesquisas para a prática da mediação

Responsáveis: Anna-Katharina Elstermann, Ludmila Belotti Andreu Funo, Maisa de Alcântara Zakir, Micheli Gomes de Souza e Paola de Carvalho Buvolini Freitas.

Natureza: Curso de extensão.

Instituição promotora: Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores – UNESP/Assis.

Data: 31 de agosto a 15 de setembro de 2017.

Local: UNESP/Assis.

Público-alvo: alunos de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores de instituições brasileiras e estrangeiras interessados em parcerias telecolaborativas para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ementa: Formação de mediadores em teletandem para a realização de atividades voltadas às práticas e às pesquisas da área de telecolaboração em parceria com universidades estrangeiras parceiras do projeto Teletandem.

Programa:

- Sessões de mediação: conceitos e perspectivas;
- Relatos de experiência: Araraquara e São José do Rio Preto;
- Estudos de caso sobre mediação: implicações pedagógicas e perspectivas de pesquisa
- A abordagem de mal-entendidos na mediação;
- Atividade de análise de transcrição e gravação de sessão de interação e de mediação.
- Discussão sobre pontos relevantes para análise de excertos;
 - o A perspectiva dialógica;
 - o Teoria da performatividade;
 - o Análise Crítica do Discurso;

- Foco na forma e Conscientização da linguagem;
- Proposta de atividade para mediação no contexto teletandem português e espanhol.

Observações: o curso contou com uma carga horária de 30 horas, que foi dividida em discussões teórico-metodológicas realizadas por videoconferência e atividades presenciais no laboratório do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

3.3 Enunciado e ideologia: uma discussão bakhtiniana

Responsáveis: Luciane de Paula e Maisa de Alcântara Zakir.

Natureza: Disciplina de pós-graduação.

Instituição promotora: Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, FCL Araraquara.

Data: 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27 e 28/02, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Local: UNESP/Araraquara.

Público-alvo: alunos regulares e especiais do PPGLLP, UNESP/Araraquara.

Ementa: Realização de reflexões teórico-analíticas acerca de concepções de enunciado e ideologia nos estudos do Círculo de Bakhtin em diálogo com o materialismo histórico de Lukács, Marx e Engels.

Programa:

- O materialismo histórico;
- Super e infraestrutura;
- Processo de alienação – subjetivação e reificação;
- Ideologias hegemônicas e do cotidiano – falsa consciência e consciência possível;
- O enunciado e a ideologia: o signo ideológico;
- Forças centrípetas e centrífugas;
- Reflexo e refração.

Observações: Disciplina concentrada, perfazendo um total de 8 créditos (120h). A avaliação da experiência em ministrar a disciplina juntamente com a profa. Luciane de Paula está detalhada na seção 1.2 deste relatório.

3.4 Special Workshop for Educators “Teletandem: Orientation and Guidelines for Telecollaboration Sessions and Mediation Meetings”

Responsáveis: Maisa de Alcântara Zakir, Anna-Katharina Elstermann e Daniela Nogueira de Moraes Garcia.

Natureza: Oficina.

Instituição promotora: *University of Miami*.

Data: 23 de março de 2018.

Local: *University of Miami*, Coral Gables, Flórida, EUA.

Programa:

- Introductions focusing on the experience with telecollaboration;
- Short overview of teletandem principles;
- Mediation sessions: concepts and perspectives;
- Skype interactions and mediation sessions in action;
- Discussion and reflection;
- Analysis of excerpts of teletandem interactions and mediation sessions.

Público-alvo: professores e pesquisadores participantes do II IMFLIT (*International Meeting on Foreign Language Learning in Tandem*) e convidados da *University of Miami* interessados em práticas e pesquisas na área de telecolaboração.

Observações: A oficina foi ministrada em inglês e contou com uma carga horária de 3 horas.

3.5 Inglês Instrumental

Responsável: Maisa de Alcântara Zakir.

Natureza: Disciplina de graduação.

Instituição: UNESP/Marília, Departamento de Ciência da Informação

Data: segundo semestre de 2018

Local: UNESP/Marília.

Público-alvo: alunos regularmente matriculados nos cursos de Biblioteconomia e Arquivologia.

Ementa: Conscientização a respeito dos aspectos psicolinguísticos envolvidos no processo de leitura em língua materna e estrangeira. Vivência do uso de estratégias eficazes na compreensão de textos de interesse geral e da área específica de Biblioteconomia em inglês. Instrução de aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais do inglês acadêmico-científico.

Programa:

1 Needs analysis

1.1 Identificação das necessidades e objetivos do curso de Inglês Instrumental para o estudante de Biblioteconomia

1.2 Identificação das necessidades do profissional na ativa e de docentes da área

1.3 Coleta de informações sobre a consciência dos alunos a respeito do processo de leitura

2 Aspectos psicolinguísticos do processo de leitura: “conscientização”

3 Habilidades de leitura

3.1 Objetivos da leitura

3.2 Níveis de compreensão de texto

3.3 “Prediction”, “Skimming” e “Scanning”: técnicas de leitura

3.4 Estratégias de leitura (“layout”, conhecimento prévio do leitor, inferências, estrutura textual básica, dicas tipográficas...)

3.5 Estratégias de vocabulário (palavras conhecidas, cognatos, afixos, inferência lexical)

3.6 Uso do dicionário

4 Habilidades linguísticas

4.1 Formas em – ING

4.2 Estrutura e funções do sintagma nominal

4.3 Estrutura do período simples

4.4 Verbos

4.5 Estrutura do período composto (Coordenação e Subordinação)

4.6 Pronomes

4.7 Conexão (conectivos: Conjunções e Marcadores do Discurso).

5 Noções de organização retórica do texto

5.1 Noções de coesão e coerência

5.2 Elementos de coesão (referência e conexão)

5.3 A estrutura geral do texto (problema-solução / recursos de linguagem)

5.4 A estrutura do parágrafo (tópico frasal)

5.5 A Função Comunicativa do Texto - relação entre emissor e receptor

6 Noções de redação

6.1 Leitura e conscientização a respeito da estrutura básica de cartas comerciais: modelo de correspondência típica da área (solicitação, aquisição, intercâmbio, doação, agradecimento, reclamação, etc.)

6.2 Leitura e conscientização a respeito da estrutura básica de *abstracts*

Observações: Disciplina ministrada após aprovação em concurso público para Professor Substituto, conforme Diário Oficial de 25 de julho de 2018, Poder Executivo - Seção I, p. 138, concentrada, perfazendo um total de 4 créditos (60h). A atuação como professora substituta da disciplina de “Inglês Instrumental” foi devidamente autorizada pelo Conselho do PPGLLP da FCLAr após solicitação da pós-doutoranda e anuência da supervisora do projeto.

3.6 O ensino de inglês em foco: abordagens metodológicas e propostas de atividades

Responsável: Maisa de Alcântara Zakir.

Natureza: Minicurso.

Instituição: UNESP/Assis – Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores / Departamento de Letras Modernas

Data: 25 de outubro de 2018

Local: UNESP/Assis.

Público-alvo: participantes inscritos no V Encontro dos Centros de Ensino de Línguas da UNESP e VI SELES (Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras)

Resumo do minicurso:

O objetivo deste minicurso é apresentar diferentes abordagens de ensino de línguas estrangeiras e, com foco no inglês, discutir propostas de atividades para variados contextos em que essa língua é ensinada. Por meio de uma compreensão de linguagem que transcende a visão estruturalista e considera o enunciado como a unidade real da comunicação discursiva, são colocadas em perspectiva as noções de sujeito, ideologia e língua, discutindo as implicações pedagógicas dessa concepção para as práticas de ensino na atualidade. Estão previstos momentos de exposição de concepções teóricas que embasam a metodologia de ensino de línguas estrangeiras, bem como a proposição de atividades dialogadas, em pequenos grupos, e discussões abertas com os participantes do minicurso com o intuito de fomentar o debate e o compartilhamento de suas experiências com relação à docência. Ademais, a análise de diferentes materiais e suportes utilizados nas aulas de língua inglesa constitui parte importante das atividades propostas no minicurso, visando a problematizar questões relacionadas à dimensão cultural do ensino de línguas estrangeiras. Ao final do minicurso, espera-se que os participantes consigam identificar as principais características das abordagens de ensino apresentadas, discorrer sobre a concepção de linguagem enfocada, problematizar atividades e materiais de diferentes suportes voltados ao ensino de inglês como língua estrangeira, bem como partilhar sugestões acerca das críticas levantadas durante as discussões.

4. Artigos publicados em periódicos

4.1 Língua e cultura no contexto teletandem: a perspectiva discursiva de Bakhtin em foco¹²

Maisa de Alcântara Zakir*

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar a noção de cultura no contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras denominado teletandem, à luz da perspectiva dialógica, calcada nos estudos de Bakhtin e do Círculo. Para isso, apresento as transformações pelas quais a noção de cultura tem passado e o relaciono ao conceito bakhtiniano de exotopia, para pensar a dimensão cultural em interações *online* entre alunos de uma universidade pública brasileira e uma universidade privada estadunidense. A análise evidencia que a recorrência temática entre diferentes duplas está relacionada à dimensão espaço-temporal no qual nas interações ocorreram e as vozes sociais identificadas no material sugerem que a dimensão discursiva atravessa e constitui o contato linguístico e cultural promovido no contexto teletandem.

Palavras-chave: Língua. Cultura. Teletandem. Discurso. Bakhtin.

Abstract: The objective of this paper is to investigate the notion of culture in the telecollaborative context of learning foreign languages, which is called teletandem, under the dialogical perspective, based on the studies of Bakhtin and the Circle. In order to do that, I present the changes that the notion of culture has had and relate it to the Bakhtinian concept of exotopy, to reflect upon the cultural dimension in online interactions between students of a Brazilian public university and a private university in the United States. The analysis shows that the thematic recurrence among different pairs is related to the space-time dimension in which the interactions occurred and the social voices identified in the material suggest that the discursive dimension crosses and constitutes the linguistic and cultural contact promoted in the teletandem context.

Keywords: Language. Culture. Teletandem. Discourse. Bakhtin.

Introdução

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm ocupado um lugar de destaque indiscutível no cenário educacional em todo o mundo (ESS, 2009; KRAMSCH, 2011). Isso possibilita, e até requer, que se coloque em discussão a formação de profissionais cuja atuação

¹² Artigo publicado na Revista *Percursos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 8, n. 19, 2018, Dossiê “O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem”. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20253/14255>>. Acesso em: 11 dezembro 2018.

* Bolsista CAPES-PNPD (Programa Nacional de Pós-Doutorado), pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP-Araraquara.

tem sido cada vez menos limitada por fronteiras geográficas bem delineadas. A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada no âmbito do projeto *Teletandem e transculturalidade na interação online em línguas estrangeiras por webcam*. Trata-se de um contexto de aprendizagem telecolaborativa, no qual aprendizes de línguas estrangeiras participam de sessões de interação via aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), como *Skype, Zoom, Google Hangouts*, dentre outros, com o objetivo de ajudar o/a parceiro/a a aprender sua língua materna e/ou de proficiência.

Num cenário em que a comunicação virtual tornou-se parte de nosso cotidiano profissional, educacional e pessoal, o projeto *Teletandem* voltou-se para a compreensão da noção de cultura no âmbito das interações entre os participantes desse contexto de aprendizagem. Diante disso, Telles (2011) constata a necessidade de

uma compreensão aprofundada da dimensão cultural, da natureza, das estruturas e dos processos dessas interações em vídeo, principalmente nos campos da educação para a comunicação intercultural em línguas estrangeiras e da educação para a cidadania global. (p. 9).

Para se investigar e se compreender a dimensão cultural no contexto teletandem, recorreremos a Kramsch (1993, 1998, 2009a, 2011), que, ao longo de suas pesquisas voltadas a contextos diversos de ensino de língua estrangeira (LE) e a contatos interculturais, passa a ressignificar a noção de cultura, primeiramente associada a países e fronteiras geográficas (KRAMSCH, 1993) e, posteriormente, entendida como um processo simbólico de construção de significados não mais necessariamente relacionado a espaços físicos (KRAMSCH, 2009a; 2011).

Na primeira parte do presente artigo, essa última compreensão da noção de cultura é, então, relacionada ao conceito bakhtiniano de exotopia, na medida em que a possibilidade de se colocar em um lugar exterior, de se distanciar da própria cultura e ressignificá-la a partir do contato intercultural com o parceiro de teletandem é investigada no corpus aqui analisado.

O material constitui-se de trechos de interações transcritas e narrativas escritas pelos participantes da pesquisa acerca das experiências com o teletandem. As duplas estiveram em contato durante dez sessões realizadas via *Skype* no primeiro semestre de 2012 em uma parceria entre uma universidade pública brasileira (UB) e uma universidade privada estadunidense (UE). Os nomes dos participantes são fictícios e as linhas que identificam as interações de teletandem correspondem à numeração atribuída à transcrição da sessão completa de interação. Nos diálogos transcritos, os turnos formatados na cor azul referem-se às falas dos alunos da UE e os turnos na cor preta, às falas dos alunos da UB. Os excertos

referentes às atividades escritas realizadas na plataforma virtual TelEduc foram mantidos da mesma forma como foram postados pelos alunos, tendo sido modificadas apenas eventuais marcas de identificação dos participantes da pesquisa.

A seção de análise evidencia o viés discursivo da perspectiva teórico-metodológica adotada no trabalho, baseada nas concepções de Bakhtin e do Círculo, promovendo uma compreensão da constituição de língua e cultura como/em discurso no contexto teletandem.

Cultura como discurso

Kramsch (1993) desenvolve a noção de *terceira cultura* (*third culture*), entendida como um *terceiro lugar*, literalmente um espaço físico ocupado na interseção de múltiplas culturas nativas (C1) e culturas-alvo (C2). O conceito de *terceira cultura* relaciona-se a “experiências de fronteira” entre falantes nativos e não-nativos, tendo em vista que, nos anos que se seguiram à queda da União Soviética, muitas pessoas foram forçadas a cruzar fronteiras linguísticas, nacionais, ideológicas na Europa e pelo Atlântico. Essas pessoas compartilhavam histórias por meio das quais “tentavam criar uma *terceira cultura*, feita de uma memória comum para além do tempo e do espaço entre pessoas com experiências similares.” (KRAMSCH, 1993, p. 235, tradução e grifos meus).

No livro em que problematiza a relação entre contexto, cultura e ensino de línguas, Kramsch (1993) postula que, ao contar tais histórias, as pessoas podem tomar consciência das várias perspectivas por meio das quais um evento pode ser descrito. Em outras palavras, o compartilhamento das experiências de fronteira faz com que as pessoas entendam a importância do contexto e da utilização da língua para lidar com quadros contextuais e perspectivas, de modo a conseguirem empoderamento para se sentirem confortáveis em uma “cultura de terceiro tipo”.

Em 2010, no entanto, em uma apresentação durante a *Second International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence*, na Universidade do Arizona, em Tucson, EUA, Kramsch é convidada a refletir sobre o desafio lançado no evento de que *os educadores devem proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver a capacidade de encontrar/ estabelecer/ adotar o “terceiro lugar” que está no cerne da competência intercultural* (KRAMSCH, 2011, p. 354-355).

A noção de competência intercultural à qual se faz referência no evento em questão é a proposta por Byram (2000), que considera que

[...] alguém com algum grau de competência intercultural é alguém que é capaz de ver as relações entre as diferentes culturas – tanto internas quanto

externas a uma sociedade – e é capaz de mediar, ou seja, interpretar, cada um nos termos do outro, para si ou para outras pessoas. É também alguém que tem uma compreensão crítica ou analítica de (partes de) suas próprias e outras culturas – alguém que é consciente de sua própria perspectiva, da maneira como seu pensamento é culturalmente determinado, ao invés de acreditar que sua compreensão e perspectiva sejam naturais. (BYRAM, 2000, p. 10, tradução minha).

A discussão proposta no evento é a de que o ensino de LE deve se dar no âmbito da interculturalidade, de modo que permita aos estudantes ter a perspectiva tanto interna quanto externa sobre a primeira (C1) e a segunda (C2) culturas. No entanto, Kramsch (2011) questiona como alguém pode interpretar sua própria cultura e a cultura do outro nos termos do outro, se, ao mesmo tempo, a interpretação dessa pessoa é culturalmente determinada. Pensando no lugar dessa mediação (interpretação), a autora revisita suas próprias constatações e sugere que a noção de terceira cultura seja vista menos como um *lugar* e mais como um *processo* simbólico de construção de significado, que vê *além das dualidades* “línguas nacionais” e “culturas nacionais” (KRAMSCH, 2011, p. 355).

A proposta de Kramsch pode ser relacionada ao conceito bakhtiniano de *exotopia*. Traduzido por Todorov do russo para o francês *exotopie*, o termo refere-se à atividade criadora em geral, tendo sido relacionado primeiramente à atividade estética e depois à atividade da pesquisa em Ciências Humanas (AMORIM, 2010). Embora já esboçado em *Para uma filosofia do ato*, é no ensaio intitulado *O autor e a personagem* (publicado em *Estética da criação verbal*) que o termo ganha forma e expressa o sentido de se situar em um *lugar exterior*.

Como afirma Sobral (2005), a respeito das implicações da obra de Bakhtin e do Círculo para a pesquisa em Ciências Humanas,

O sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente para ver a si mesmo nela, construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (o outro) e do individual (nunca subjetivo), do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que já de comum a todos os atos. Essa é a posição exotópica (do excedente de visão) preconizada por Bakhtin. (SOBRAL, 2005, p. 118).

Para Bakhtin (2006), é a partir desse lugar exterior que

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele [...] (BAKHTIN, 2006, p. 23).

Nesse sentido, podemos pensar no conceito bakhtiniano de *exotopia* para a compreensão da dimensão dos estudos culturais, cuja importância é assim reiterada:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2006, p. 366).

Do mesmo modo, a própria noção de cultura em Kramersch (1993), antes relacionada à ideia de estado-nação, como filiação a uma comunidade de fala nacional, com uma história, língua e imaginário comuns (dado o contexto de imigração no qual se desenvolveu, como vimos acima), passa a ser compreendida de modo mais “portátil” em Kramersch (1998). A noção de “comunidade de fala”, portanto, dá lugar à de “comunidade discursiva”, e a cultura, criada e moldada pela linguagem e outros sistemas simbólicos, passa a ser vista como um lugar de luta pelo reconhecimento e legitimação do sentido (KRAMSCH, 2011). Salomão (2012), ao analisar, na obra de Kramersch, as transformações pelas quais o conceito de cultura passou, observa que:

Kramersch analisa criticamente o conceito de terceiro lugar, apontando para a noção de cultura que o subjaz como limitada a “culturas nacionais”, o que foi flexibilizado em sua publicação de 1998, ao introduzir o conceito de comunidade discursiva, referindo-se às maneiras como um grupo social usa a linguagem de modo a satisfazer suas necessidades sociais. (SALOMÃO, 2012, p. 102).

Em suas pesquisas, Kramersch evidencia as diferentes perspectivas que centram seu objeto de estudo na noção de cultura e que podem ter impacto no ensino de LE. Em Kramersch (2009b), encontramos uma explanação acerca da concepção de *cultura como poder*, discutida por trabalhos da área de Estudos Culturais. Nas palavras da autora,

Cultura como poder não reside em um indivíduo ou grupo, é difusa, é tanto ativa quanto passiva. Num mundo globalizado como o nosso, em que não há um centro de poder a ser combatido como a Bastilha, o privilégio de falantes nativos também pode desaparecer à medida que cada vez mais falantes não nativos apropriam-se da língua do falante nativo, e como diria Bakhtin, ressignificam-na para atender seus interesses e propósitos. [...] A cultura também não é mais um conceito apenas relacionado à nação. As empresas multinacionais têm disseminado a cultura do capitalismo rápido, ou do empreendedorismo neoliberal em todo o mundo, com novas formas de ver a comunicação. (KRAMSCH, 2009b, p. 230, tradução minha).

À medida que a sociedade passa a ter uma transformação em sua estrutura, em seu modo de funcionamento, especialmente no que concerne ao impacto da globalização, a noção de cultura no ensino de LE é ampliada. Como vemos, na perspectiva de cultura como poder, para os Estudos Culturais, o vínculo entre cultura e nação já se encontra enfraquecido. Isso se deve não apenas a uma questão de apropriação de uma LE por falantes não nativos, mas sobretudo à disseminação de cultura(s) que transcende(m) a noção de país, devido ao contexto de mercados capitalistas e neoliberais predominantes no mundo.

Desse modo, a partir das considerações acerca de como a cultura é compreendida em diferentes áreas (Sociolinguística, Teoria Sociocultural, Antropologia Linguística, Ciência Cognitiva), Kramsch (2009b) elabora a seguinte concepção de cultura: “Cultura é agora vista como emoções individuais, memórias, hábitos de pensamento e comportamentos, narrativas históricas, expressas de forma diferente através de diferentes línguas e compartilhadas por uma variedade de comunidades de fala.” (p. 235, tradução minha). Reconhece-se, portanto, que o indivíduo participa de muitas culturas, dentre as quais a comunidade nacional é apenas uma. Há outras culturas constituintes da vida do indivíduo: cultura étnica, cultura juvenil, cultura educacional, cultura socioeconômica, cultura profissional, cultura de gênero. A compreensão da noção de cultura vai, portanto, ampliando-se à medida que reconhece as modificações pelas quais a sociedade passa, relacionadas, sobretudo, aos efeitos da globalização.

Corroborando essa tendência de resignificação do conceito de cultura, Kramsch (2011) elabora uma definição de cultura, associando-a a discursos, que passam a circular pelo mundo de modo mais dinâmico e rápido à medida que o acesso às TICs aumenta:

[...] cultura hoje está associada a *ideologias, atitudes e crenças*, criadas e manipuladas por meio do discurso da mídia, da Internet, da indústria de *marketing*, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião. Ela é vista menos como um mundo de instituições e tradições históricas, ou mesmo como comunidades de prática identificáveis, do que como *um conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações e transcontextualizações de experiência*, com os quais nós damos sentido ao mundo ao nosso redor e compartilhamos esse sentido com os outros. Visto que esse compartilhamento tem ocorrido, cada vez mais, em um *ciberespaço idealizado*, ao invés de em encontros desordenados da vida real, *a cultura é facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses privados*. Isso não quer dizer que não exista algo como a orgulhosa filiação a uma comunidade nacional ou a comunidades de prática, mas o valor atrelado a algo maior do que você mesmo afastou-se do estado-nação e de comunidades múltiplas e mutantes para a própria base do nosso eu simbólico e sua sobrevivência: nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e *é construída e mantida pelas*

histórias que contamos e pelos vários discursos que dão sentido a nossas vidas. (KRAMSCH, 2011, p. 355-356, tradução e grifos meus).

A definição de cultura apresentada em Kramsch (2011) é pautada, portanto, não apenas pelas transformações ocorridas na sociedade, mas pelo próprio modo como o conceito é abordado em diferentes áreas que têm impacto no ensino de LE. Um exemplo disso é a concepção de *Cultura como Discurso*, que introduz a noção de que *toda enunciação é composta por relações assimétricas de poder entre os envolvidos na comunicação*, e a cultura, na forma de linguagem, materializa a história, cujo significado é constantemente renegociado por meio da linguagem.

Podemos pensar nessas assimetrias, tendo como perspectiva a análise de Bakhtin, já em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, acerca da cultura popular e da cultura oficial, hegemônica. Ao fazer uma leitura da obra do escritor francês, analisando nela um discurso que evidencia seu contexto extralinguístico, Bakhtin produziu reflexões que deflagraram a elaboração de conceitos mais tarde discutidos em áreas como a Linguística, a Literatura, a Antropologia e outras Ciências Humanas (BRAIT, 2010, p. 25). De acordo com Paula (2013, p. 244), a concepção de *carnevalização*, elaborada por Bakhtin na referida obra, “representa um dos eixos da cultura popular, que inclui tanto a inversão hierárquica dos valores pelo poder demolidor do riso quanto o ponto de contato (e de conflito) das diversas linguagens sociais.”

A questão da historicidade, apontada por Kramsch (2011) ao pensar a noção de cultura como discurso, vale lembrar, é vista como central na perspectiva teórico-metodológica que orienta este trabalho. Nesse sentido, estabeleço uma relação entre a concepção de “cultura como discurso”, apresentada em Kramsch (2011), e a compreensão de discurso, tal como o concebe Bakhtin (2013a) como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (p. 207). Ao entendermos que “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 96), necessariamente ela é pensada em uma dimensão discursiva.

O discurso, sob o entendimento da filosofia da linguagem bakhtiniana, ultrapassa os limites da dimensão linguística, constituindo-se, entretanto, não apenas da/na dimensão extralinguística, mas na relação dialógica estabelecida entre ambas. O discurso, portanto, em Bakhtin, é constitutivamente dialógico. Fiorin (2011), no entanto, esclarece que o filósofo russo, ao tratar de dialogismo,

[...] não está pensando no diálogo face a face, mas numa propriedade central dos enunciados: todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu. (FIORIN, 2011, p. 40).

Considerando o princípio do dialogismo bakhtiniano, no qual o interlocutor só existe enquanto discurso (FIORIN, 2010), pensar a *cultura como discurso* implica considerar tal princípio para se compreender a própria constituição do sujeito eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010) no processo de interação.

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 123), a interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* constitui a realidade fundamental da língua. Como afirma Bakhtin (2006),

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. [...] Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (p. 274-275).

A responsividade é, pois, constitutiva de cada enunciado, que é “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo.” (BAKHTIN, 2006, p. 297). Nesse sentido, pensando especificamente no contexto teletandem, o discurso é construído por vozes anteriores que se (re)compõem e se ressignificam nas interações entre os sujeitos.

Conceber cultura como discurso numa perspectiva bakhtiniana parece ser uma peça chave para entendermos a questão da “terceira cultura” (KRAMSCH, 2009a) nas interações em teletandem. Isso porque referimo-nos ao terceiro espaço da enunciação, no qual há embate ideológico, choques culturais, e por meio do qual o sujeito é constituído (na relação eu-outro). Além disso, ter a perspectiva teórico-metodológica deste trabalho fundada na filosofia da linguagem de Bakhtin implica considerar a realidade concreta da língua, o enunciado, como o lugar no qual são (entre)tecidas as vozes sociais dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2006), como veremos nos exemplos da análise apresentada a seguir.

O feriado da Sexta-feira Santa e a presença do discurso religioso no teletandem

A natureza dinâmica das interações e o contato intercultural síncrono promovido no teletandem podem, certamente, abranger mais do que uma forma de se compreender cultura (ZAKIR, 2015). Nas atividades escritas propostas em plataformas virtuais de aprendizagem como o TelEduc, os alunos destacam variados aspectos culturais sobre os quais conversam durante as sessões de interação via Skype (ZAKIR, 2015).

Os excertos de interações analisados a seguir exemplificam como dois desses aspectos – práticas religiosas e preferências musicais – emergiram no contexto teletandem e como podemos tecer relações discursivas a partir de um olhar translinguístico para o *corpus*. As interações em teletandem demonstram que língua e cultura estão entremeadas e que, em grande parte, as temáticas tratadas pelos alunos estão relacionadas à dimensão temporal na qual se realizam.

A recorrência da temática relacionada às celebrações da Páscoa, por exemplo, está relacionada ao fato de que a interação do dia 09 de abril de 2012 foi realizada na segunda-feira após o feriado prolongado no Brasil. O excerto abaixo, retirado de uma interação entre Vincent e Daniela, respectivamente alunos da UE e da UB, exemplifica o modo como a dupla abordou a temática:

- 288 D: E Friday, ah, here is in Brazil is calma aí
V: *It's what?*
- 290 D: ((Procura algo no computador)). Só um minuto. Here in Brazil
V: *Yeah*
- 292 D: Huh, uh, the Holiday of Friday Saint? Santa, sexta-feira santa? We not eat meat?
V: *Oh, yeah, you can't eat meat. You can eat fish, though.*
- 294 D: You ate meat?
V: *You can eat fish!*
- 296 D: Peixe, yes
V: *Yeah, fish, I eat fish.*
- 298 D: But meat of cool ((querendo dizer "cow"))
V: *No*
- 300 D: Ox, no?
V: *No, no*
- 302 D: But I don't understand why, ah, I can eat mea... uh fish, I can't eat ah I can eat meat? Steak?
V: *You don't understand why you can't eat meat?*
- D: Yes?
- 306 V: *Being there*
- D: Não, eu não entendo. Eu não entendo porque eu posso comer carne de peixe e não de boi.
- 308 V: *Yeah*
- 310 D: I don't understand why.
V: *I, I don't know either. I am not a priest. You have to ask a priest. ((em tom jocoso))*
- 312

- 314 D: Because the fish, the fish, the fish dies. Uhhh, like, like the bo, the cool ((querendo dizer cow))
V: Yes, let's say
- 316 D: I don't, I don't know.
V: Maybe Jesus ate meat? I mean, maybe Jesus ate fish.
(Excerto 1, Vincent e Daniela, interação de teletandem, 09/04/2012)

O trecho da interação acima indica que, mais do que separar “conteúdo linguístico” (a *tradução* de “Sexta-feira Santa” e a *pronúncia* da palavra *cow* em inglês, por exemplo) e “conteúdo cultural” (religião e comida) como muitas abordagens de ensino de LE fazem (ainda que não proponham), na perspectiva discursiva, pode-se dizer que cultura está *na* própria língua e não *além* dela.

Nesse excerto, os lexemas “carne” (a que a interagente brasileira se refere em inglês como *meat*, *steak*, *cow* e *ox*) e “peixe” (*fish*), não são, nesse caso, meros produtos de consumo. Associados à ideia de “poder/não poder” comer (*can/can't eat*), “carne” e “peixe” tornam-se símbolos religiosos católicos, lembrados na Paixão de Cristo, e transformados, portanto, em signo ideológico. Para Bakhtin/Volochinov (2004), “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.” (p. 32).

Nesse sentido, tanto Vincent quanto Daniela sabem, de algum modo, que a “regra” de não comer carne está ligada ao discurso católico (“Sexta-feira Santa”, *priest*). A cultura católica dos interagentes é, ao mesmo tempo, evidenciada pela obediência à “regra” de não comer carne bovina na Sexta-feira Santa, e contrastada, porque ambos desconhecem os motivos pelos quais não podem comer carne. Reconhecemos o que Bakhtin/Volochinov (2004, p. 46) chama de código ideológico de comunicação à medida que se forma uma comunidade semiótica. Como assevera Paula (2007),

os discursos constituem os sujeitos e os sujeitos, por sua vez, tecem os discursos. Assim, podemos dizer que a linguagem é tão construtora da “realidade” social quanto os elementos da ordem do sensível (e o que é sentido e percebido, é semiótico, ou seja, quando há o homem, há semiótica. Se o homem que percebe, o que é percebido é semiótico), haja vista que as relações sociais são realizadas pela e na linguagem, bem como os lugares sociais adquirem existência na medida em que estão inscritos numa rede discursiva. (p. 139).

Destarte, entender que *cultura está na língua* implica reconhecer vozes sociais presentes no discurso e produzir significados sobre elas. No caso desse excerto, é

possível identificar que, apesar de Daniela associar o fato de não comer carne ao feriado católico (linha 292), ela busca a explicação no discurso de vegetarianismo (“o peixe morre, assim como a vaca” – linha 312). Tal discurso é contraposto por Vincent, ao arriscar uma explicação relacionada à figura de Cristo (linha 316).

No excerto abaixo, Olga, aluna espanhola que estuda na UE, e Denise, aluna brasileira que estuda na UB, após compararem como ocorrem as procissões na celebração católica da Páscoa no Brasil e na Espanha, seguem falando do feriado de Sexta-Feira Santa no Brasil:

- 70 O: Eh, que *más* você faz, se *fa* na Páscoa no Brasil?
D: No Brasil? Aí depois nesse dia, ninguém pode ouvir rádio, não pode ter festa.
- 72 O: E quê?
D: Não pode. Nesse dia, na sexta-feira, não pode ter festa, não pode ouvir rádio.
- 74 O: Que *es esso*? Como se *escribe*?
D: Rádio?
- 76 O: Uhum. No pode ouvir rádio na sexta-feira? ((desconfiada, surpresa))
D: Não. ((sorrindo, achando interessante)). Isso, não pode ouvir rádio.
- 78 O: Ai, eu não sabia. Por quê?
D: Ah, porque é um dia que todo mundo tem que ficar triste, seria como se fosse um
- 80 velório dele [Cristo].
O: Um o quê?
- 82 D: Então, seria um dia que a gente tem que recordar a dor dele. Então, o rádio vai ter música, que vai deixar a gente feliz. E a gente tem que estar triste nesse dia.
- 84 O: Como um “belorio” assim?
D: Isso!
- 86 O: Ai, não sabia!?! Que interessante!
D: Aí, também na minha família, a minha avó também não gosta que a gente trabalhe
- 88 nesse dia, tem que ficar em casa.
O: No se trabalha?
- 90 D: Não.
O: Eh, que *más* no se pode fazer, a parte de ouvir rádio?
- 92 D: Ahn, é mais isso. Não pode comer carne, só peixe.
O: ((Olga anota))

(Excerto 2, Olga e Denise, interação de teletandem, 09/04/2012)

Chama a atenção a repetição da restrição ao consumo de carne na Sexta-feira, mencionado pela interagente brasileira, Denise, assim como abordado na interação entre Vincent e Daniela. No caso do excerto 2, no entanto, parece haver por parte de Denise, uma vinculação entre restrição alimentícia à carne e o significado do feriado católico pela morte de Cristo. A referência explícita ao ritual de “velório”, evocando tristeza e luto, evidencia que, no caso de Denise, ela participa das práticas religiosas

católicas realizadas na Sexta-feira Santa a ponto de fazer a generalização marcada na linha 79 (“*todo mundo tem que ficar triste*”).

O excerto a seguir é referente à interação cujo diálogo está reproduzido acima: Olga narra em seu portfólio individual da plataforma TelEduc o que aprendeu na sessão de teletandem.

Ontem eu falei com Denise sobre a Páscoa o sobre o que ela fez nas férias de Páscoa. Na sexta feira ela foi à processão na sua cidade: As pessoas se reúnem na entrada da matriz e percorrem as ruas, 12 paradas que representam as 12 paradas que Jesus fez antes da sua morte, e depois chegam de novo à matriz. Na frente da processão têm imagens de Jesus. Na sexta feira eles não podem ouvir a radio, comer carne e tampouco trabalham: é um dia triste, de velório. Depois, o sábado é um dia de relaxamento, para preparar o domingo, e finalmente, o domingo é o dia mais feliz, de celebração. Denise fez um churrasco com a sua família e também comeu muito chocolate (muito comum no Brasil). Denise fez ela mesma os ovos de páscoa (não os comprou)!. Depois, escondeu os ovos de páscoa pela casa e as crianças, as suas primas e irmãs, os procuraram (Excerto 3, Olga, portfólio individual, 09/04/2012).

É interessante observar como Olga narra sua sessão de teletandem, detalhando aquilo que a parceira Denise compartilhou sobre os significados que são atribuídos por sua família ao feriado católico. O discurso religioso está presente nas atividades (não) realizadas por Denise em casa (não ouvir rádio, “ter de ficar” triste) e na igreja (participar da procissão).

A partir da interação com Denise, Olga destacou, no fórum de discussão, os sentidos que produziu acerca da religiosidade dos brasileiros:

Em meu caso, com as minhas conversas com Denise primeiramente eu descobri, como já disse no fórum de discussão anteriormente, que em verdade a nível geral nossas culturas e nossos estilos de vida tem muitas semelhanças. Contudo, eu mudei de ideia respeito a alguns aspectos da cultura brasileira, como é o caso da tradição religiosa. Quando Denise e eu falamos da páscoa e da forma de celebra-la, eu descobri que os brasileiros são muito católicos a nível geral, tanto o mais que os espanhóis. Eu pensava que não era assim. Mas, paralelamente no Brasil também tem gente que considera o Candomblé, que eu não conhecia mas na minha opinião é muito interessante! (Excerto 4, Olga, fórum de discussão, 25/04/2012).

Ao mesmo tempo em que generaliza que “os brasileiros são muito católicos em nível geral”, fazendo ecoar a religião dominante no Brasil (“muitos brasileiros são católicos” em oposição a “brasileiros são muito católicos”), a partir da experiência da parceira Denise, Olga destaca o Candomblé, religião de minorias no país. Este foi um tema abordado nas aulas de português da UE, das quais Olga era aluna regularmente

matriculada, justamente para se contrapor o discurso religioso dominante e apresentar a diversidade cultural do Brasil.

As interações de teletandem, portanto, constituem um espaço em que concepções pré-estabelecidas acerca das culturas associadas às línguas estudadas podem ser questionadas, ressignificadas e (mal)entendidas. No caso das interações entre Olga e Denise, há uma forte generalização, que é, segundo Levy (2007), típica de contatos interculturais e que pode levar a uma compreensão de que as práticas religiosas descritas pela interagente brasileira se estendem para “todos” os brasileiros. A seção a seguir aborda a temática de preferências musicais e analisa diferentes momentos em que o cantor brasileiro Michel Teló foi mencionado nas interações de teletandem enfocadas neste artigo.

***Ai se eu te pego*: a recorrência de menções à canção de Michel Teló nas interações de teletandem**

Ainda pensando no modo como a dimensão temporal influencia as interações de teletandem, os excertos a seguir evidenciam o porquê da menção ao cantor brasileiro de música sertaneja, Michel Teló, nas interações das duplas Norma e Alice, Olga e Denise e Catalina e Larissa. Há nessa recorrência uma explicação cronotópica, já que no primeiro semestre de 2012, quando os dados de pesquisa foram coletados, a canção *Ai, se eu te pego* estava no auge do sucesso, sobretudo fora do Brasil. Foi no final de 2011 que o cantor brasileiro foi projetado em muitos países do mundo por meio dessa canção. Os excertos a seguir foram retirados das narrativas postadas nos portfólios individuais pelas alunas da UE:

Hoje nos falamos sobre música brasileira. Eu adoro a música sertaneja, Michel Teló, Joao Bosco e Vinicius, Gustavo Lima... e muitos outros. (Excerto 5, Norma, portfólio individual, 23/04/2012).

Também aprendi que "exchange student" se pode dizer "estudante intercâmbiario" e que as meninas brasileiras não gostam muito de Michel Teló! (Excerto 6, Olga, portfólio individual, 19/03/2012).

Nós também conversamos sobre diferentes artistas como Michel Telo e Paula Fernandez. Larissa me disse que Michel Telo música é sertanejo como nossa música country, que ouvem as pessoas dentro do Brasil. (Excerto 7, Catalina, portfólio individual, 21/03/2012).

É interessante observar que as três postagens destacadas acima são de alunas da UE que tiveram como parceiras três alunas do curso de Letras da UB. A propósito

de estilos musicais abordados por uma dupla de interagentes em teletandem (aluna brasileira e aluno estadunidense), um estudo de Autor (2015) evidenciou que a aluna brasileira apoiou-se no pertencimento à comunidade discursiva (KRAMSCH, 1998; LEVY, 2007) de alunos de Letras para refutar o gosto pela música sertaneja. Há, explicitamente em sua fala, a afirmação de que ela faz Letras, e os alunos de Letras gostam de literatura e, portanto, não apreciam música sertaneja, que, para ela, não é poesia.

Na narrativa de Olga, ela afirma que aprendeu que “as meninas brasileiras não gostam muito de Michel Teló”. É possível depreender que a postagem da aluna da UE tenha se apoiado no gosto musical de sua parceira, Denise, generalizando-o para o gosto “das meninas brasileiras”. É possível conjecturar que o argumento de Denise, que, na descrição de seu perfil na plataforma TelEduc diz ter especial interesse pela literatura brasileira, possa ter sido relacionado ao fato de a canção não ser reconhecidamente aceita (pelo menos não de modo explícito) na comunidade de alunos de Letras. Se considerarmos que os posicionamentos axiológicos constituem (e são constituídos por) enunciados e estes fazem ecoar vozes sociais e sujeitos valorados na sociedade de acordo com capital econômico e cultural que possuem, podemos interpretar que não há convergência de valores entre os grupos que apreciam a canção de Teló e o grupo do qual a interagente brasileira, Denise, faz parte.

A respeito da dupla Catalina e Larissa, não há explícito juízo de valor acerca da canção ou do cantor, uma vez que, em seu portfólio, Larissa apenas fez a seguinte postagem: “*We talkes about music, Michel Teló, vagalume.com, and about poor families*” (Larissa, PI, 21/03/2012).

Por outro lado, com a dupla Norma e Alice fica bastante explícita a compreensão de *cultura como filiação a um grupo* (LEVY, 2007), quando elas conversam sobre gêneros musicais e cantores brasileiros, mencionando, dentre outros, o cantor Michel Teló:

42 A: é, sexta-feira na festa que eu fui teve é, bastante música brasileira, né, então nós dançamos sertanejo, estilo aqueles que você falou que gosta.

44 N: eu gosto muito de sertanejo.

A: ((riso))

46 N: todos os meses eu, ah, download? How can I say download? Like download ((faz gesto com as mãos para indicar))

48 A: download, faz o download. Você baixa.

N: eu baixo, eu baixo música sertaneja, o top ten da música sertaneja no Brasil.

50 A: ah e quais são as que você tá escutando agora?

N: ah, eu não sei o nome, ah, hum, uma se chama É tenso.
52 A: de quem? Quem canta, você lembra?
N: hum, não sei, *pero* sei *una* que é Sessenta segundos de Gustavo Lima.
54 A: eu acho que eu conheço, não sei ((riso)) não me lembro.
N: sim, é, havia outro grupo que era Thaeme ((tem dúvida sobre a pronúncia)) e
56 Santiago or Taís?
A: Guilherme e Santiago?
58 N: não, não, não, é una, uma menina e um menino.
A: ah, não sei ((riso))
60 N: oh,
A: eu não conheço muito,
62 N: oh, eu não sei, estou, eu vou *mirar* porque eu tenho aqui, ((procura no celular)) ah,
ah, ah, Thaeme e Thiago.
64 A: ah.
N: Thiago, Thaeme e Thiago, eu não sei ela, mas eu tenho muitas canções deles, sim,
66 porque a música sertaneja eu acho que sempre são dos meninos, mas este grupo, é,
grupo? Grupo?
68 A: dupla.
N: essa, essa dupla é uma menina e um menino.
70 A: uhum.
[...]
124 A: você gosta de Michel Teló, *né?* Do Brasil.
N: ((N: ((balança a cabeça negativamente, como se estivesse constrangida em dizer
126 que gosta de Michel Teló)) eu sinto muito ((risos))
A: você viu que ele fez várias versões da música “Ai se eu te pego”,
128 N: sim.
A: ele cantou em inglês, não sei se ele cantou em espanhol também, não sei.
130 N: hum, eu, eu acho que os *españoles* podem entender o que ele diz quando é
português que assim eu não sei se a mesma versão, é.
132 A: é,
N: mas você sabe que minha companheira de quarto ela, e, escutava quando eu *ponía*
134 Michel Teló e gosta tanto de Michel Teló agora que ela vai a ir a, aos prêmios de
Billboard que são essa semana para ver o Michel Teló ((risos))
136 A: ((risos)) nossa!
N: ela está estudando também português.
138 A: ai que legal.
N: porque ela gosta dele também. ((risos))
140 A: ah, ela só estuda português por causa dele?
N: é, é uma das principais causas.
142 A: nossa! ((riso))
N: sinto muito dizer estas coisas ((risos))
144 A: ((risos))
N: eu sei que os brasileiros não gostam de Michel Teló.
146 A: ((riso)) ai é engraçado ((riso)) mas você podia escutar é, não sei se você gosta do
estilo de música mas é muito bom, o nome dela é Maria Gadu, não sei se você
148 conhece.
N: não, mas eu, eu pesquisarei em internet.
150 A: eu escrevi o nome dela aí. Ela canta, a voz dela é muito bonita, muito gostosa
assim, ela canta sozinha com o violão, não sei se você gosta.
152 N: hum,
51

- A: estilo MPB
N: eu escutarei. ((riso))
154 A: você sabe o que é MPB?
N: ((nega com a cabeça))
156 A: não? EU vou escrever, ((digita)) MPB é música popular brasileira, e é bem melhor que Michel Teló, é bem melhor ((riso))
(Excerto 8, Norma e Alice, interação de teletandem, 23/04/2012)

O excerto acima foi retirado da última interação de teletandem realizada pelos participantes da pesquisa. As alunas Norma e Alice já sabem, portanto, o gosto musical uma da outra (linhas 43,124 e 145) e, no vídeo da interação, o “constrangimento” da interagente espanhola ao falar do “efeito Michel Teló” (linhas 133-143) parece ser, na verdade, em tom de brincadeira. Isso não quer dizer, no entanto, que não exista um *choque* de papéis sociais entre elas, já que a aluna brasileira reafirma seu posicionamento valorativo, compartilhado com as colegas alunas de Letras, de que “MPB é bem melhor do que Michel Teló”.

Alice, a interagente brasileira, conhece, frequenta lugares que tocam música sertaneja, dança esse estilo musical (linha 42), mas evidencia que quem o aprecia é a parceira, Norma (linha 43). Esta, em seguida, corrobora o que Alice havia dito (linha 44) e demonstra que conhece cantores brasileiros que a própria parceira desconhece (linhas 61-66).

Na interação sobre estilos musicais, a aluna brasileira não se identifica com a canção de Teló, e há, na fala de Norma, as vozes de outros brasileiros (generalizados por ela como “os brasileiros não gostam de Michel Teló”, na linha 145) que, tal como a parceira Alice, não apreciam a canção *Ai se eu te pego*.

Em um exercício de exotopia, colocando-me fora da interação e assumindo a voz de analista, reconheço minha voz social de professora dos alunos da UE na generalização feita por Norma (linha 145) e na constatação de que “as meninas brasileiras não gostam de Michel Teló”, feita no excerto 6 por Olga, parceira de Denise. Ao longo o curso de português ministrado na UE, diante da solicitação dos alunos de que eu levasse para a aula a canção de Teló, argumentei, na ocasião,

apesar do sucesso, a letra era muito questionável. Não chegamos a ouvi-la em sala de aula, mas discutimos a questão do papel da mulher e do discurso machista presente na canção.

Assim, nesse exercício de exotopia no qual ecoa a voz social de analista, é possível tecer considerações acerca do argumento que utilizei e também me reconhecer, juntamente com as alunas Denise e Alice (e, de maneira não explícita, Larissa), meu pertencimento à comunidade discursiva de profissionais das Letras (KRAMSCH, 1998; LEVY, 2007). Como se vê, no contexto teletandem, pensar a questão da cultura pode ser um exercício de ampliar o olhar para a dimensão discursiva presente em quaisquer interações sociais entre dois sujeitos constituídos na relação eu-outro em uma dimensão espaço-temporal.

Considerações finais

Os excertos de interações e as postagens da plataforma TelEduc analisados neste trabalho demonstram que as discussões sobre aspectos culturais emergem no contexto teletandem de modo recorrente em diferentes parcerias devido à dimensão espaço-temporal em que as sessões são realizadas.

Os materiais evidenciam, ainda, que a perspectiva bakhtiniana, que fundamentou a discussão deste artigo, permite tecer relações discursivas nas quais evidenciam-se vozes sociais que constituem o contexto teletandem, Isso ocorre em suas diferentes atividades, como nas interações via *Skype*, nas postagens da plataforma TelEduc, ou mesmo no exercício de exotopia realizado no momento da análise do corpus.

Analisar as atividades de teletandem por meio de uma perspectiva translinguística implica compreender que a dimensão discursiva atravessa e constitui o contato linguístico e intercultural promovido nesse contexto de aprendizagem telecolaborativa. Às pesquisas que se voltam para tal contexto, cabe aprofundar a compreensão da inextricável relação entre língua, cultura e discurso entre sujeitos que se constituem em cada interação de que participam, seja ela presencial, como na sala de aula, ou virtual, como no teletandem.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-113.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

BYRAM, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, v. 6, n. 18, p. 8-13, 2000. Disponível em: <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>>. Acesso em: 27 junho 2014.

ESS, C. When the solution becomes the problem: Cultures and individuals as obstacles to online learning. In GOODFELLOW, R.; LAMY, M.N. *Learning Cultures in Online Education*. London: Continuum International Publishing, 2009.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 161-193.

_____. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis*. Volume 2. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 33-48.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. Third Culture and Language Education. In: WEI, L.; COOK, V. (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics: Volume One Language Teaching and Learning*. London: Continuum International Publishing Group, 2009a. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>>. Acesso em: 17 fevereiro 2014.

_____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009b, p. 219-245.

_____. Culture in language teaching. In: BERNIS, M. (Ed.) *Concise Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, 2010. p. 276-282.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language and Teaching*, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F5627_34F29FCB080AB8AFE17C42>

[D8A604362E_journals_LTA_LTA44_03_S0261444810000431a.pdf&cover=Y&code=d56574fab430be81e332fec41a70bb64](http://www.lit.msu.edu/vol11num2/levy/)>. Acesso em: 24 julho 2011.

LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, p. 104-127, 2007. Disponível em: <<http://lit.msu.edu/vol11num2/levy/>>. Acesso em: 13 julho 2011.

PAULA, L. *O SLA Funk de Fernanda Abreu*. 2007. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

_____. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

SOBRAL, A. Ético e estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-121.

TELLES, J. A. *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

5. Capítulos de e-book e trabalhos completos publicados em anais de eventos

5.1. Aprendizagem de línguas estrangeiras em interações de teletandem: um olhar sob a perspectiva bakhtiniana¹⁴

Maisa de Alcântara ZAKIR¹⁵

Luciane de PAULA¹⁶

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar interações de teletandem, um contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, entre um aluno de uma universidade privada estadunidense e uma aluna de uma universidade pública brasileira. Por meio de aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), o projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* promove o contato intercultural entre alunos brasileiros e alunos de diferentes instituições parceiras pelo mundo. Este trabalho teve início durante o doutoramento em Estudos Linguísticos e atualmente é desenvolvido em uma pesquisa de pós-doutorado que enfoca interações de teletandem, analisadas sob a perspectiva dialógica calcada nos estudos de Bakhtin e o Círculo. São investigadas questões linguísticas, sociais e ideológicas, constitutivas do discurso nas transcrições das interações analisadas. Os resultados da pesquisa apontam para uma concepção de aprendizagem de línguas estrangeiras calcada na interação entre dois sujeitos que se constituem na relação eu-outro e na dinâmica que estabelecem ao longo do processo de realização do teletandem.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas estrangeiras. Teletandem. Bakhtin.

Introdução

Atualmente o uso de tecnologias da informação e comunicação tem tido grande impacto no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e diminuído fronteiras geográficas que, até pouco tempo atrás, impossibilitavam a interação entre pessoas de diferentes países. Os termos “Comunicação Mediada por computador” (CMC) e “Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (*Computer-Assisted Language Learning*, que forma a sigla CALL) têm se difundido cada vez mais, à medida que aumenta o número de instituições que inserem a tecnologia em seus cursos de LE. O conceito de *telecolaboração*, que de acordo com Belz (2003, p. 2), “envolve a aplicação de redes globais de computador para a aprendizagem de língua estrangeira (e segunda língua) em ambientes institucionalizados” também está presente nesse cenário em que as parcerias institucionais

¹⁴ Capítulo publicado no e-book intitulado *Caderno de textos: VII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 1305 p., ISBN 978-85-7993-622-7.

¹⁵ Pós-doutoranda, bolsista CAPES/PNPD pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara. Professora Substituta no Departamento de Ciência da Informação na UNESP-Marília. E-mail: maisa.zakir@unesp.br

¹⁶ Professora da UNESP-Assis e do PPGLP da UNESP-Araraquara. Coordenadora do GED, Grupo de Estudos Discursivos. E-mail: lucianedepaula1@gmail.com

têm proporcionado o contato de seus alunos com falantes nativos e/ou proficientes das línguas por eles estudadas.

A telecolaboração é entendida por O’Dowd (2011, p. 342) como a utilização de “ferramentas de comunicação *online* para reunir grupos de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades linguísticas e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas e trabalho de projeto”¹⁷. O teletandem é um contexto de aprendizagem de LE que tem se destacado no âmbito da telecolaboração ou “troca e interação *online*” (OIE, *Online Interaction and Exchange*, em inglês), para usar uma expressão empregada por Dooly & O’Dowd (2012).

Cunhado por Telles (2006), o termo teletandem refere-se a um contexto virtual síncrono e telecolaborativo de aprendizagem entre dois falantes nativos (ou proficientes) de diferentes línguas (TELLES, 2006; TELLES & VASSALLO, 2009). Os parceiros trabalham colaborativamente, utilizando recursos de voz, texto e imagens de *webcam* do *Skype* ou outros aplicativos, com o objetivo de aprenderem a língua um do outro. O tempo é dividido em duas partes iguais, nas quais os parceiros interagem em uma língua de cada vez, ajudando o outro a aprender a sua língua. Ao final da primeira parte, os parceiros trocam, então, de papéis e de línguas.

A proposta de aprendizagem de línguas em teletandem fundamenta-se nos princípios da aprendizagem em tandem, descritos por Brammerts (1996): *autonomia, reciprocidade e separação de línguas*. Comum na Europa, que conta com grande fluxo de estrangeiros em muitos lugares, o tandem presencial não seria possível em grande parte do território brasileiro, sobretudo em cidades pequenas, afastadas de grandes centros, que não têm a circulação massiva de pessoas estrangeiras que possam praticá-lo. Diante dessa constatação, o teletandem é pensado por Telles (2006) como um projeto de dimensão política, na medida em que possibilita a alunos universitários brasileiros tanto o acesso democrático e gratuito a diferentes línguas como o contato com alunos estrangeiros, sobretudo àqueles que não têm a oportunidade de realizar um intercâmbio no exterior.

Atualmente, o projeto é intitulado *Teletandem e transculturalidade* e, nessa fase, desenvolvida desde 2010, a consolidação de parcerias com universidades estrangeiras levou os pesquisadores brasileiros a realizarem sessões de teletandem envolvendo turmas inteiras de alunos de português como língua estrangeira e grupos de alunos brasileiros nos laboratórios das universidades participantes. Atualmente os alunos são colocados em pares que, na maioria das vezes, se mantêm ao longo do semestre e realizam a interação, que é acompanhada pelo professor da turma, no caso das universidades estrangeiras, e pelo professor dos alunos, ou por um pesquisador do projeto, no caso da universidade brasileira (UB).

A institucionalização do teletandem possibilitou o desenvolvimento de parcerias de ensino e pesquisa entre universidades brasileiras e estrangeiras. Os dados analisados neste trabalho resultam de uma dessas parcerias em uma universidade estadunidense (doravante UE) no ano de 2012. A proposta do trabalho é promover uma reflexão acerca da perspectiva dialógica, calcada na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, para analisar as interações de uma dupla de interagentes de teletandem, em suas dimensões linguística e translinguística.

¹⁷ No original: “[...] online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work.”

As seções a seguir referem-se à fundamentação teórico-metodológica do trabalho e à análise das interações entre Vincent e Daniela, respectivamente alunos da UE e da UB, participantes da pesquisa. Por fim, as considerações finais apresentam uma reflexão acerca das implicações da Análise Dialógica do Discurso no modo como se dá a dinâmica das interações em teletandem.

1 Fundamentação teórico-metodológica

A concepção de linguagem pensada de modo inseparável de seu conteúdo ideológico, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, trouxe contribuições que impactaram toda a linguística, ressoando também no ensino e aprendizagem de LE. De acordo com Kramsch (2009), o interesse por Bakhtin entre os estudiosos da linguagem coincide com a percepção de que o ensino de línguas não precisa estar vinculado a teorias estruturalistas, que veem a língua como separadas de sua realidade.

Este trabalho fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), calcada, sobretudo, na proposta de Bakhtin (2013a) de criar uma disciplina chamada “Metalinguística” ou “Translinguística.”¹⁸ O filósofo russo, ao analisar as relações dialógicas na construção da linguagem nas obras de Dostoiévski, constata que tais relações são impossíveis sob uma perspectiva rigorosamente linguística. É importante destacar, contudo, que ao contrário do que certas leituras equivocadas da obra de Bakhtin fazem crer, ele não nega a existência do sistema da língua e não condena seu estudo, mas apenas propõe a disciplina translinguística porque entende que a linguística não explica o modo de funcionamento real da linguagem (FIORIN, 2011). A proposta de Bakhtin, portanto, considera que

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística. (BAKHTIN, 2013a, p. 209).

Assim, a translinguística tem por objeto “o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real” (FIORIN, 2011, p. 33), levando em conta a historicidade do discurso. É a partir desta perspectiva que as interações entre os participantes de pesquisa, Vincent e Daniela, são estudadas neste trabalho. Do ponto de vista bakhtiniano, é por meio da linguagem que se constituem a sociedade e a cultura. Nesse sentido, o teletandem é o contexto no qual esses três conceitos estão entremeados e as interações são analisadas discursivamente em suas dimensões linguística e translinguística.

A concepção de língua na qual este trabalho se embasa difere, portanto, da proposta pelo objetivismo abstrato, cuja expressão principal é a teoria saussureana. Para

¹⁸ Embora a tradução brasileira do livro *A poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2013a) utilize o termo *metalinguística*, adotado por Brait (2010), este trabalho adota o termo *translinguística*, em consonância com estudiosos brasileiros como Fiorin (2011) e Paula (2013). Fiorin (2011) justifica sua escolha pelos valores semânticos que envolvem *metalinguística* e explica que os prefixos *meta* (grego) e *trans* (latino) são equivalentes do ponto de vista do sistema.

Bakhtin/Volochinov (2004, p. 96), “a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato.” Além disso, outro problema dessa orientação é que não se atribui sentido às palavras quando elas são entendidas *apenas* como itens de dicionário, como formas fixas. Ao contrário, no teletandem, assim como na concepção bakhtiniana, “[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004, p. 95).

Estabelecer a diferença entre tais concepções não quer dizer, no entanto, que não seja necessário entender os níveis estruturais da língua para poder analisar aquilo que é translingüístico, ou seja, aquilo que ultrapassa os limites da lingüística e está no nível discursivo. Assim, na análise dos dados a seguir são consideradas essas duas dimensões.

Ao explicar a disciplina que propõe, Bakhtin (2013a) confere a seu objeto de estudo uma dimensão extralingüística:

[...] as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Lingüística estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalingüística, que ultrapassa os limites da Lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2013a, p. 209).

Fiorin (2011, p. 34), ao discorrer sobre as categorias de análise em Bakhtin, esclarece que “qualquer análise lingüística pode ser utilizada como base de uma análise translingüística [...] Assim, numa análise translingüística, é preciso analisar as significações do texto, para, a partir daí, examinar as relações com o que está fora dele.”

O embasamento constitutivo da teoria dialógica do discurso, segundo Brait (2010), postula

a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2010, p. 10).

Nesse sentido, a historicidade e o dialogismo são constitutivos do discurso, como vimos anteriormente na definição de Bakhtin (2013a). A respeito do dialogismo constitutivo do discurso, Fiorin (2011) pontua que

a palavra do outro é condição necessária para a existência de qualquer discurso, sob um discurso há outro discurso. Essas duas vozes não precisam estar marcadas no fio do discurso, elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social. (FIORIN, 2011, p. 40).

Como veremos na seção a seguir, isso fica bastante evidente, tanto no momento em que as interações entre Vincent e Daniela ocorreram quanto no momento em que elas foram analisadas. Corroborando a escolha da perspectiva teórico-metodológica que orienta este trabalho, foi fundamental considerar os aspectos da ADD que Brait (2013) destaca como elementos-chave no tratamento dos dados coletados para a realização de uma pesquisa:

a) o reconhecimento da multiplicidade de discursos que constituem um texto ou um conjunto de textos que modificam, alteram ou subvertem suas relações, por força da mudança de esfera de circulação e recepção; b) o discurso, definido como relações dialógicas, tomado como objeto de uma disciplina interdisciplinar, denominada por Bakhtin metalinguística ou translinguística, e que hoje pode ser tomada como embrião da análise/teoria dialógica do discurso; c) o pressuposto teórico-metodológico de que as relações dialógicas se estabelecem a partir de ponto de vista assumido por um sujeito histórico, social, cultural; d) as consequências teórico-metodológicas de que as relações dialógicas não são dadas, não estando, portanto, jamais prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas sempre estabelecidas a partir de um ponto de vista moldado por valores, tensões, fronteiras; e) o papel das linguagens e dos sujeitos na construção dos sentidos; e) a concepção de texto como assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituí-lo e constituir-se. (BRAIT, 2013, p. 85).

Tomando esses aspectos como princípios teóricos orientadores, a interpretação dos excertos das interações entre Vincent e Daniela transcritas e analisadas na seção a seguir volta-se às questões de natureza linguística e, portanto, sociais e ideológicas, impregnadas na multiplicidade de discursos materializados.

2 Análise das interações em teletandem da dupla Vincent e Daniela

Nesta seção de análise de interações entre Vincent e Daniela, primeiramente é apresentada uma síntese das sessões de teletandem na ordem cronológica em que ocorreram. Em seguida, as informações referentes à parceria analisada são apresentadas em uma tabela que oferece um panorama geral das interações. Por último é analisada a dinâmica das interações a partir de excertos transcritos, os quais são interpretados à luz dos princípios teórico-metodológicos da ADD, brevemente expostos na seção anterior.

2.1 Síntese das interações

As sessões de teletandem entre Vincent e Daniela que foram gravadas e transcritas ocorreram nos dias 09, 11, 18 e 23 de abril de 2012 e estão sintetizadas a seguir:

09 de abril de 2012: A interação começa em português e eles falam sobre o feriado de Páscoa. Esse assunto foi recorrente nas interações do dia 09 de abril também com as outras duplas participantes da pesquisa (ver ZAKIR, 2015), tendo em vista que o dia anterior havia sido domingo de Páscoa e, geralmente, as interações tratam de assuntos relacionados às atividades cotidianas das duplas. Tal constatação corrobora que a dimensão espaço-temporal é constitutiva da linguagem e, no contexto dessa pesquisa, da dinâmica estabelecida pelos interagentes durante as sessões de teletandem. Com relação aos turnos, foi possível constatar que eles são bem divididos e que Daniela apresenta um pouco mais de dificuldade quando fala em inglês do que Vincent quando fala em português. Há alguns momentos de interrupção no turno e mudanças de assuntos que indicam uma dificuldade de os interagentes se entenderem. Como indicado na tabela 1, adiante, os interagentes falam sobre comidas, relacionando-as à Páscoa, e sobre algumas leituras que fizeram ou estão fazendo.

11 de abril de 2012: A interação tem início em português e os turnos são bem divididos. Os interagentes utilizam o *chat* e tradutores *online* para esclarecer dúvidas que surgem. Falam sobre seus planos de vida, abordam diferenças entre as universidades em relação aos cursos, falam sobre rotinas e opções de lazer nas respectivas cidades onde moram.

18 de abril de 2012: A interação tem início em português, com os interagentes conversando sobre assuntos da família de Daniela e sobre o fim das aulas e o término das sessões de do teletandem. O turno de português é mais curto do que o de inglês e há momentos de *code switching* para esclarecimento de dúvidas. Vincent e Daniela abordam as diferenças entre leis de trânsito no Brasil e nos EUA e são trazidas para discussão questões que generalizam a prática da corrupção e da impunidade no Brasil. Os interagentes negociam significados e checam as informações por meio de ferramentas da *internet*.

23 de abril de 2012: Na última interação entre Vincent e Daniela, também iniciada em português, há equivalência de tempo nos turnos de português e inglês. Há interferências do espanhol em alguns momentos da fala do interagente estadunidense. Com relação às temáticas da sessão, a dupla fala de forma geral sobre algumas diferenças entre Brasil e Estados Unidos, a partir de assuntos abordados em outras interações. Por ser a última sessão, os interagentes devem avaliar as interações de teletandem, o que fazem rapidamente. Grande parte da interação é dedicada à comparação entre os veículos que ambos possuem e as marcas e modelos de carros de que gostam.

A tabela 1, a seguir, apresenta um panorama geral das interações entre Vincent e Daniela:

Tabela 1 – Síntese das interações de teletandem entre Vincent e Daniela

Vincent e Daniela	09/04/2012	11/04/2012	16/04/2012	18/04/2012	23/04/2012
Duração sessões	35'45''	45'27''	40'07'' ¹⁹	43'27''	43'56''
nº linhas transcrições	625 linhas	668 linhas	-	714 linhas	648 linhas
Síntese assuntos tratados nas interações	- Páscoa; - Comidas; - Leituras que estão fazendo.	- Diferenças entre a universidade no Brasil e nos EUA; - Opções de lazer nas respectivas cidades onde moram.	-	- Motivo da falta de Daniela; - Comidas; - Filmes; - Atividades acadêmicas; - Leis de trânsito no Brasil e nos EUA; - Corrupção policial no Brasil.	- Veículos que possuem (<i>Scooter</i> e BMW); - Avaliação da aprendizagem ao longo das interações; - Diferenças universidades públicas e privadas no Brasil e nos EUA.

Na seção a seguir é desenvolvida a análise da dinâmica das interações entre a dupla Vincent e Daniela.

2.2 Dinâmica das interações

As interações entre Vincent e Daniela desenvolvem-se de acordo com os princípios de autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas (BRAMMERTS, 2002; TELLES & VASSALLO, 2006; VASSALLO & TELLES, 2009). Eles fizeram juntos nove interações de teletandem, das quais quatro foram gravadas. O tempo de interação em cada uma das línguas foi relativamente equilibrado, mas os alunos não respeitaram a sugestão de realizar cada interação alternando-se as línguas de início, de modo que o princípio da reciprocidade fosse assegurado. Isso porque a primeira parte da sessão é mais produtiva do que a segunda, na qual os interagentes estão mais cansados.

Vincent é de Boston, Massachusetts, EUA e está no terceiro ano de Administração de empresas e de esportes. Trabalha no departamento de comunicação atlética da UE e divide moradia com outro rapaz. Daniela é aluna do quarto ano do curso de Letras da UB, mora com a família na cidade onde está localizada a UB. A dupla estabelece uma dinâmica de cooperação, que fica evidente em momentos em que há esforço de ambas as partes para se compreenderem ao longo das interações de teletandem, como no exemplo a seguir:

¹⁹ Daniela faltou e Vincent interagiu com Olga e Denise. Por isso, dado o recorte metodológico da pesquisa (ZAKIR, 2015), apenas as interações cujas duplas se mantiveram as mesmas ao longo de todo o processo de teletandem foram consideradas neste trabalho.

- D: Você foi com a sua família?
98 V: Não, eu não moro com minha família
D: Mas você não foi pra lá no feriado?
100 V: Feriado? Uh... eu fui com mi, com meu roommate.
Seu o quê?
102 V: My roommate. Não sei
D: ((Espirra))
104 V: ((Procura a palavra)) Não sei como *decir* em português... roommate... companheiro de quarto? ((risos))
106 D: Ah, tá, o menino que mora com você?
V: Sim, fui com ele
108 D: Ahhh, entendi!

(Excerto 1, Vincent e Daniela, TT, 09/12/2012)

A partir da explicação de Vincent, que, provavelmente usou um tradutor *online*, dado o resultado da busca para a palavra *roommate*, Daniela entende o que ele quis dizer e “traduz” o termo para a forma como essa ideia é entendida em português, mas na prática social e não no dicionário ou no tradutor: “o menino que mora com você”. O uso da língua, aqui entendida como *organismo vivo*, que se constrói no jogo da interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), mostra-se como constitutivo da produção de sentidos revelados entre dois sujeitos que estão em contato em um tempo e espaço, com objetivos específicos e engajados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A palavra está, portanto, na vida, e não no dicionário. Como assevera Volochinov (2012),

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (VOLOCHINOV, 2012, p. 77).

Um olhar translinguístico para o *corpus* de pesquisa implica, portanto, a consideração de que um enunciado é entendido como resposta a outros (BAKHTIN, 2006). No caso do exemplo da tradução de *roommate* do inglês para “o menino que mora com você” em português, Daniela considerou o modo como sua prática social define o uso da expressão em questão.

Além da cooperação com relação à busca de palavras em dicionários e explicações para se ajudarem no processo de interação, a parceria entre Vincent e Daniela também é marcada por um encorajamento dela ao parceiro, no que se refere à capacidade de expressão em português. O excerto a seguir ilustra isso, sobretudo nas linhas 279 e 288.

- 264 V: Em management eu tenho que “*coger*” dois cursos, eh, dois aulas de uma língua. E eu, eu “*chose*”, como digo “*I chose*”?
266 D: Você escolheu?
V: Eu escolhi português.
268 D: Ah tá. É porque o espanhol você já fala bem, né?
V: Ah, falo pouco, não muito. Entendo mais do que eu posso falar.
270 D: Ah
V: Sim
272 D: Você fala espanhol e português?

- V: Ah, eu *entendio* espanhol, mas eu não falo muito.
- 274 D: Ah, você fala, sim, porque tem palavras que você fala em espanhol.
- V: [risos]
- 276 D: Então acho que você fala espanhol, sim.
- V: Rsr, ah, português é ruim, português eu não falo, eu não digo que eu falo português
- 278 porque eu não falo português.
- D: Você fala, você fala tanto e eu entendo você falando português.
- 280 V: [risos] falo, tenho que achar que vou a *decir*. Você sabe, entende? Eu tenho que achar muito diante de falar.
- 282 D: É porque como a gente não tá acostumado, né? Eu, por exemplo, eu não sou acostumada a falar inglês, então eu falo só um pouco com você. Ai quando eu vou falar eu esqueço. Acho
- 284 que com você é a mesma coisa.
- V: [Risos]
- 286 D: Você sabe as palavras, mas você esquece.
- V: Eu sei para, para falar um pouco, eu não sei muito.
- 288 D: Sabe, sim.

(*Excerto 2, Vincent e Daniela, TT, 11/04/2012*)

Há uma questão interessante de identidade no excerto acima, em primeiro lugar com relação à imagem histórica, cultural e socialmente partilhada do que significa “falar uma língua”. A concepção de língua como estrutura, como sistema de regras, a valorização da variante de prestígio, a língua culta, legitimada na sociedade, a busca pela perfeição e a proximidade com o falante nativo e, portanto, “sem sotaque”, opõem-se à ideia de língua em construção, em processo de aprendizagem, como vemos no contexto teletandem.

No entanto, na dinâmica dessa contradição, o teletandem configura-se como o espaço em que essa lógica é subvertida. O excerto acima evidencia que a correção estrutural e a adequação lexical têm lugar secundário, ou quiçá nem tenham lugar, na interação entre Vincent e Daniela. A linha 281 é exemplo disso, tendo em vista que o verbo “achar” é usado pelo interagente estadunidense no lugar do verbo “pensar”. A brasileira, no entanto, mantém o posicionamento de encorajar o parceiro, ressaltando que ele sabe as palavras (linhas 286 e 288), ao contrário do que havia dito antes (linha 277).

A relação que a dupla estabelece com a língua reflete e refrata a dinâmica da interação entre eles. O foco é a parceria, de modo a se assegurar que um parceiro fique confortável ao usar a língua materna do outro, ainda que com desvios da norma padrão.

O olhar para um excerto de interação de teletandem, entendido aqui como enunciado e, portanto, como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006), implica estabelecer relações tecidas na trama do discurso. Desse modo, há, em meu olhar de analista, um reconhecimento, uma partilha, inclusive, dessa imagem do falante perfeito de uma língua estrangeira.

A segunda questão de identidade que pode ser percebida no excerto refere-se ao fato de Vincent negar também sua capacidade de falar espanhol. É Daniela quem lhe atribui essa proficiência (linhas 274, 276 e 279), tendo em vista que o parceiro utiliza palavras e pronúncias típicas dessa língua quando fala português (linha 264, verbo *coger*; linha 280, *decir*).

A negação de Vincent com relação a sua proficiência em espanhol pode ser apenas uma marca de modéstia por talvez pensar que não se enquadre em um modelo de falante idealizado de uma língua estrangeira. Afinal, o curso de português que ele faz tem como pré-requisito que o aluno saiba espanhol. No entanto, tal negação pode levantar um questionamento acerca da própria identidade do aluno estadunidense se pensarmos na posição que ocupam os imigrantes latinos nos EUA. Assim, o sobrenome de Vincent – omitido aqui por questões de confidencialidade –, tipicamente latino e o “sotaque” espanhol parecem confrontar essa identidade que, de certa forma, ele nega ao não considerar que fale espanhol, embora o excerto transcrito acima evidencie o contrário.

Desse modo, as relações de tensão entre o lugar ocupado por estadunidenses e imigrantes de países vizinhos, altamente conhecidas e noticiadas na mídia internacional, não podem ser apartadas de uma análise translinguística para um enunciado como esse. Como diz Bakhtin (2006, p. 274), “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” Os ecos da crise migratória estadunidense, que eclodiu em 2018 com a divulgação de áudios de crianças estrangeiras separadas das mães ao entrarem no país, podem ser ouvidos no excerto acima e nas diversas vezes em que Vincent fora questionado sobre sua proficiência em espanhol, levando-nos a levantar até mesmo a possibilidade de ele ser um falante de herança.

O excerto a seguir é bem longo e revela uma dinâmica complexa de pontos de vista e valorações dos interagentes. Na sessão realizada no dia 18 de abril de 2012, Vincent e Daniela tratam de leis de trânsito nos respectivos países e a interagente brasileira menciona algumas práticas que revelam problemas de corrupção e impunidade no Brasil, ratificando a imagem de “país do jeitinho”. Esta é uma recorrência já observada em outras pesquisas (ZAKIR, 2015; FREITAS, 2015; SOUZA, 2016) e que pode ser investigada mais a fundo em futuros trabalhos a partir de interações de outras parcerias em teletandem.

- 430 D: I came at the university at night and I come back, I come home at nine I think, and I came
by moto?
V: motorcycle
- 432 D: yes, motorcycle, I didn't came at car
V: do you have a motorcycle?
- 434 D: yes
V: Do you know how to drive a motorcycle?
- 436 D: oi?
V: you know how to ride a motorcycle?
- 438 D: yes
V: [risos] I dont. I dont know to ride one
- 440 D: I learned to drive a motorcycle I had uh twelve years
V: oh when you were twelve years old you learned how to ride a motorcycle oh wow!
twelve years old, wow! [admirado]
- 442 D: yes, my my father teach me and my mother, my mother doesn't, uh didn't want
444 V: [risos]
- 446 D: but my father is very well, very good, very well?
V: did you wear a helmet?
- 448 D: ah [incomp] uh come back yesterday, uh, I went, I went home at night and it was very cold
V: Did you wear a helmet?

D: I was at the university
450 V: no, no, did you wear a helmet? [mostrando a cabeça]
D: capacete?
452 V: yeah
D: yes, I have
454 V: [risos] is it the law, do you have to wear it?
D: "hafed?"
456 V: do you have to wear uh capacete?
D: yes, a red, how do you say capacete? where?
458 V: helmet
D: hell? helmet
460 V: yeah
D: I have a red helmet
462 V: [risos] do they make you wear it? you have to wear it or is it optional? is it an option?
D: oh, I have to wear because it's uh obrigatório, eu não sei, obrigatório
464 V: it's the law?
D: ah yes, it's the law
466 V: yes, same here, but only until you are 21
D: 21?
468 V: yeah, if you are younger than 21, you have to wear it, if you are older, then you don't have to
470 D: ah here it's 18
V: 18?
472 D: yes, but I learned more easy, no, more early?
V: yeah
474 D: uh but at 18 for drive car and motorcycle
V: oh no here yeah 18 the same, yeah
476 D: what did you say? 21?
V: 21 you dont have to wear a helmet
478 D: don't have?
V: the helmet?
480 D: yes
V: it's a when you are 21, it's optional, you dont' have to wear it after 21
482 D: ah, is option?
V: yeah
484 D: ah, here no
V: yeah, but here younger than 21, then you have to
486 D: ah, quer dizer que aí com 21 anos é opcional?
V: uh quando você tem 21 anos, você não tem que uh wear the helmet
488 D: but the it's dangerous
V: I know
490 D: a motorcycle without helmet
V: [risos] it depends on the State. Different laws and different states
492 D: ah okay, uh here, here also because here in São Paulo
V: yeah
494 D: there is law to helmet, uh, wear a helmet
V: yeah
496 D: but, uh, uh, Nordeste, uh, the people cannot use helmet.
V: It's option?

498 **D: no, ah, have a state in Brazil that you cannot use the helmet because uh, the people**
thing the helmet is it's a form the bandit uh

500 **V: for safety?**

502 **D: uh assaltar**

502 **V: it's for safety?**

504 **D: because I don't know how do you say, tem o, tem estados que é proibido usar capacete**
porque os bandidos costumam assaltar com o capacete, então a pessoa não vê o rosto e
fica difícil encontrar o bandido depois, entendeu?

506 **V: no**

508 **D: não**

508 **V: [risos]**

510 **D: deixa eu, calma aí**

510 **V: [risos] você fala muito rápido pela mim [risos] eu sei que em diferentes estados eles têm**
diferente leis e alguns estados você não tem que trocar? you don't have to wear the helmet

512 **D: have a state that is prohibited, proibido**

512 **V: aham**

514 **D: forbidden? yes?**

514 **V: prohibited**

516 **D: because bad guys use it to not be identified**

516 **V: oh, I get it**

518 **D: do you understand?**

518 **V: yeah I understand [risos]**

520 **D: uh so here in São Paulo it's a law**

520 **V: oh**

522 **D: if you don't wear a helmet, uh the police prende**

522 **V: the police [corrigindo a pronúncia]**

524 **D: the police [repetindo] prende, prender, holds?**

524 **V: yeah**

526 **D: your motorcycle and your your**

526 **V: in jail?**

528 **D: habilitação, how do you say habilitação?**

528 **V: habilitação, I don't know**

530 **D: licen**

530 **V: they hold your license?**

532 **D: license for drive**

532 **V: oh they hold it? they hold the license?**

534 **D: hold é perder?**

534 **V: they take it away?**

536 **D: yes**

536 **V: oh, okay**

538 **D: uh, so**

538 **V: for how long?**

540 **D: quanto tempo?**

540 **V: yeah**

542 **D: uh until the person to pay a multa**

542 **V: a fee?**

544 **D: uh calma aí**

544 **V: do they pay a fee?**

546 **D: fee?**

V: a fine, a fine
 548 **D: yes, fine**
V: yeah
 550 **D: so you can you pay a fine and you**
V: then you get your license back? and then you get the license back?
 552 **D: yes, yes, aham**
V: ok, gotcha
 554 **D: in Brazil uh everything uh you pay and you are free**
V: [risos] nobody goes to jail
 556 **D: if you you drunk you are drunk and you drive, the police**
V: police
 558 D: police, yeah, I'm sorry, the police hold you in the **post office**, yes?
V: they hold you in the post office? [desconfiando] [risos]
 560 D: **no, no, no post office [colocando a mão no rosto]**
V: [risos] they hold you in jail?
 562 D: [riso] **the police office**, uh
V: in jail?
 564 D: delegacia de polícia, how do you say delegacia de polícia [digitando]
V: they hold you in jail
 566 D: the police station, argh [risos]
V: police station
 568 D: police station
V: [risos]
 570 D: and the police hold you in the police station
V: [risos]
 572 D: [risos] and you have to pay
V: [risos] ok
 574 D: and you are free
V: oh I get it, I understand [risos]
 576 D: [riso] você não entendeu nada, né?
V: [risos] no, I got it, I understand everything
 578 **D: ah eu disse que se a pessoa beber, ela vai presa e aí ela paga, e ela paga fiança e ela é solta**
 580 **V: yeah, now here, here is completely different, if you drink and drive then you go to jail for a long time and you get the license it takes away for like two years, three years**
 582 **D: three years what?**
V: they take away your license
 584 **D: ah your license?**
V: yeah
 586 D: aham, three years?
V: three years and you go to jail, I dont know how long you go to jail
 588 D: ah but the correct is that way
V: yeah and you pay a big fine
 590 **D: because here uh the people drink and and do accident with the other people uh that dont drink**
 592 **V: yes the roads in Brazil are very small, right?**
D: yes
 594 **V: so it's even more dangerous**
D: I dont know Brazil is that this way

596 **V: uh i dont know I need to go there and change the policies**
D: han?

598 **V: I need to go there and start changing the policies [risos]**
D: policies?

600 **V: I need to go there and become the governor of São Paulo**
D: ah, you need to come here?

602 **V: yeah**
D: to drive?

604 **V: no I need to go there and become quem é o chefe de São Paulo? who's that?**
D: governador?

606 **V: governor yeah, eu tenho que ir a São Paulo e ser o governador de São Paulo [risos]**
D: governador é aqui é o Alckmin

608 **V: Alckmin?**
D: Alckmin ah you you want to be the governador? [demonstrando entender o que ele havia dito antes]

610 **V: [risos] of São, sim, de São Paulo**

612 **D: ah ok [risos]**
V: [risos] São Paulo Rio de Janeiro

614 **D: Rio de Janeiro is very beautiful, but is very dangerous**
V: very corrupt too, I heard

616 **D: Because the the Rio de Janeiro is have much much uh bandit**
V: there is a lot of drugs too, right?

618 **D: yes, drugs and crime kidnapping?**

620 **D: oi?**
V: kidnapping

622 **D: what is this?**
V: uh when people steal other people

624 **D: steal?**
V: [digita algo no computador] kidnapping

626 D: deixa eu ver que que é, agora minha *internet* tá pegando, *kidnapping*
V: rapto?

628 D: não tem tradução
V: rapto

630 D: ah, raptar, de raptar?
V: sim

632 D: in rio de janeiro?
V: sim

634 D: ah have kidnapping in some states, some places, but in rio de janeiro is more é maior? is more é is [digitando] criminalidade, cri-mi-

636 **V: there's a lot of**
D: criminality is more, criminality?

638 **V: there's more crime in Rio?**
D: yes, more crime

640 **V: more crime in Rio**
D: I think the uh Santa Catarina is uh

642 **V: the least crime?**
D: is beautiful but don't have uh

644 **V: a lot of things to do?**

- D: crime like Rio de Janeiro
646 V: yeah, less crime
D: it's calm Santa Catarina
648 V: Less crime
D: uh, I but here in [cidade onde está localizada a UB] is a calm city
650 V: yeah
D: dont have much crime

(*Excerto 3, Vincent e Daniela, TT, 18/04/2012*)

A interação do excerto acima tem início com a surpresa de Vincent ao saber que Daniela não só sabe andar de moto como também aprendeu a dirigir o veículo quando tinha doze anos. Na arena da interação, encontramos forças opostas dos papéis esperados para homens e mulheres na sociedade e isso é construído social, cultural e historicamente. Essa questão é ratificada nas linhas 439, 441 e 442, em que o estadunidense demonstra admiração pelo fato de ela saber andar de moto e ele não.

Os comportamentos esperados por homens e mulheres no trânsito foram analisados na pesquisa de doutorado (ZAKIR, 2015), uma vez que emergiram nas interações entre outra dupla de alunos, Ashley e Orlando, respectivamente da UE e da UB. O discurso machista de que homens têm ou devem ter mais habilidades para dirigir relaciona-se ao lugar social que historicamente foi reservado às mulheres: como coadjuvantes e, portanto, sujeitas a provar que têm capacidade em atividades que ainda são associadas a homens²⁰. Assim, para além das duplas de interagentes de teletandem, para além das línguas em que a interações ocorrem, compreendemos que essa recorrência do discurso machista relacionado ao trânsito só existe porque

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2006, p. 299-300).

É importante ressaltar que o embate, constitutivo da linguagem, não implica um “tom” agressivo ou mesmo um desconforto entre os envolvidos no processo de interação. Nos vídeos, é possível contar com a imagem e o som para analisar a dinâmica das interações entre Vincent e Daniela. Desse modo, a entonação das vozes, o engajamento mútuo e o cuidado que um tem com o outro no processo de aprendizagem revelam a natureza do discurso no confronto entre aquilo de que temos consciência e que explicitamos e aquilo que nos captura e se (re)vela na interação com o outro. Nesse sentido, a resposta de Vincent ao fato de a parceira, e não ele, saber dirigir moto dialoga com todas as vozes sociais que naturalizam essa expectativa em relação aos papéis esperados para homens e mulheres.

A partir da conversa entre os interagentes sobre a moto de Daniela, surge a discussão sobre a obrigatoriedade do uso do capacete no Brasil e nos EUA. Para além de uma análise linguística que enfoque a negociação de significados e os problemas de compreensão e escolha lexical na língua estrangeira (linhas 456, 458, 460 e 561), a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a análise dos enunciados neste trabalho transcende os limites estruturais e dialoga com as vozes sociais que colocam em evidência o problema da violência

²⁰ Sobre ideias sedimentadas e discursos de gênero no âmbito do teletandem, ver Costa (2015).

e da corrupção policial no Brasil e a subvalorização da região Nordeste, tratada na interação como um estado brasileiro.

Muito embora Daniela encontre dificuldades no trecho da interação em que eles abordam as diferenças nas leis brasileiras e estadunidenses, há, em sua fala uma generalização que associa a alguns estados, e até mesmo a toda a região Nordeste (linhas 498, 500 e 505), uma lei que foi aplicada no município de São Sebastião, em Alagoas, em 2007, proibindo o uso do capacete em zonas urbanas. Isso se deu por decisão de um juiz como forma de diminuir a violência, conforme publicado no jornal *Folha de São Paulo*²¹, uma vez que o entendimento era de que o capacete fazia o papel de uma máscara, impossibilitando, assim, a identificação de possíveis criminosos.

É interessante o modo como Daniela compreendeu e partilhou essa notícia, que havia sido divulgada cerca de cinco anos antes da interação. A menção à lei que proíbe o uso de capacetes no “Nordeste” se dá em resposta à informação dada por Vincent de que nos Estados Unidos, se o condutor tem mais 21 anos, o uso do acessório é dispensado. Ainda que seja possível que medidas similares à do município de Alagoas tenham sido adotadas em outros lugares no Brasil, a generalização de que essa é uma lei vigente no Nordeste (ou em alguns estados, como ela diz adiante) demonstra a força do discurso da criminalidade e da violência, que emerge na interação entre os sujeitos da linguagem. Considerando que o código de trânsito brasileiro exige o uso do capacete, trata-se de uma lei federal que é, portanto, válida em todo o território nacional. A medida adotada pelo juiz de um município de Alagoas não deveria, pois, ser tomada como regra para o Nordeste ou para os outros estados.

No entanto, no jogo da interação, como afirma Bakhtin/Volochinov (2004), “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (p. 66). Assim, a generalização feita por Daniela está, possivelmente, atravessada pelo discurso do medo, associado a situações de violência e partilhado pelos sujeitos da interação. Também essa temática é recorrente em outras duplas²² e o modo como isso acontece pode ser investigado em futuras pesquisas em teletandem.

No mesmo registro das leis, encontramos uma comparação em relação ao rigor da punição a motoristas alcoolizados nos EUA e no Brasil. Assim como na interação entre Fiorella e Érico (ZAKIR, 2015), a questão do suborno a policiais, para não se cumprir alguma pena imposta em caso de uma infração, também é tratada por Vincent e Daniela. A ideologia, para o Círculo de Bakhtin, é pensada como ambivalência, como luta desigual, e, dadas as recorrências temáticas identificadas, estabelecemos um diálogo com a imagem construída do Brasil como o “país do jeitinho”. Miotello (2005) entende ideologia como

[...] o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha

²¹ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u133471.shtml>>. Acesso em: 23 novembro 2017.

²² Fiorella e Érico, dupla analisada em Zakir (2015); Carl e Ísis, Norma e Alice, Olga e Denise, cujas análises estão em andamento na pesquisa de pós-doutorado.

ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. (MIOTELLO, 2005, p. 176).

Vincent e Daniela, os sujeitos da interação, constituem-se, portanto, como estadunidense e brasileira e, durante as sessões de teletandem, a relação que constroem um com o outro é atravessada (não só, mas também) pelas respectivas nacionalidades e todas as imagens sedimentadas no discurso. Isso se dá de maneira tão forte que constrói toda a sequência da sessão entre eles.

Assim, temos proposta de Vincent, em “tom” de brincadeira, ao dizer que precisa vir ao Brasil para governar São Paulo e Rio e melhorar a questão da violência. Encontra-se nesse excerto a voz social do poder (relacionada, nesse caso, ao gênero masculino e à nacionalidade estadunidense), ao pensarmos nas relações social e historicamente construídas: Vincent é um homem, vem de um país rico e se propõe a “começar a mudar as políticas” (linha 600). De fato, com o Círculo, entendemos que

o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. [...] Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. (BAKHTIN, 2006, p. 300).

Esse “discurso do outro”, de que fala Bakhtin, emerge também em interações de outras duplas e também em excertos retirados da plataforma virtual que deu suporte às atividades realizadas pelos participantes da pesquisa.

A análise dos excertos da dupla Vincent e Daniela evidencia que o contato intercultural promovido pelo teletandem pode ratificar ideias sedimentadas e partilhadas pelos interagentes no nível do discurso. As vozes sociais que constituem os sujeitos da/na interação atuam como forças opostas, revelando, assim, o jogo de linguagem, o uso real da língua em um contexto autêntico de comunicação em línguas estrangeiras.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar, à luz da ADD, excertos de interações em LE entre dois alunos que realizaram sua parceria telecolaborativa no contexto de institucionalização do projeto *Teletandem e transculturalidade* (TELLES, 2011). A análise evidenciou as possibilidades que um olhar translinguístico para o *corpus* deflagra para se entender o processo de aprendizagem de uma LE no jogo da interação, em um contexto de comunicação autêntica entre dois interagentes de teletandem engajados telecolaborativamente.

Como vimos, as recorrências temáticas observadas dialogam com outras pesquisas já realizadas no âmbito do teletandem e abrem a possibilidade de novos estudos que investiguem a dimensão discursiva desse contexto de aprendizagem. As questões linguísticas, sociais e ideológicas, constitutivas dos atos de linguagem e analisadas a partir das transcrições das interações entre Vincent e Daniela, revelam a natureza contraditória do discurso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), que reflete e refrata diferentes valorações e posições ideológicas dos

sujeitos. No caso deste trabalho, Vincent e Daniela, constituem-se na relação que desenvolvem um com o outro e na dinâmica própria que estabelecem nas interações em teletandem.

Nesse sentido, pode-se considerar que, no embate discursivo que necessariamente se imprime no contato intercultural entre dois sujeitos situados historicamente, o processo de aprendizagem de LE transcende a dimensão linguística, entendida como estrutura apenas. Ao contrário, ele se realiza mesmo no jogo da interação, engendrando, assim, novas possibilidades de os sujeitos se perceberem como falantes capazes de se comunicar com os parceiros e ressignificarem concepções que, se presas à estrutura da língua, não são capazes de abarcar a complexidade do enunciado, a unidade real da comunicação discursiva.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BELZ, J. A. From the special issue editor. **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p.2-5, 2003. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num2/speced.html>>. Acesso em: 25/ mai. 2011

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 79-98.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46, 1996, p. 9-22.

COSTA, L. M. G. **Performatividade e gênero nas interações em teletandem**. 2015. 178f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. **Researching online foreign language interaction and exchange: theories, methods and challenges**. Peter Lang Publishing. (Telecollaboration in Education Volume 3), 2012.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis**. Volume 2. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 33-48.

FREITAS, P. C. B. **Pertencer e deslocar virtualmente**: Teletandem como espaço antropofágico. Dissertação de Mestrado. UNESP - P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2015.

KRAMSCH, C. Third Culture and Language Education. In: WEI, L.; COOK, V. (Eds.) **Contemporary Applied Linguistics**: Volume One Language Teaching and Learning. London: Continuum International Publishing Group, 2009. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.

O'DOWD, R. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: JACKSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**, New York: Routledge, 2011, p. 342-358.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

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

TELLES, J.A. **Projeto Teletandem Brasil**: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.

_____. **Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam**. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (Org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração**: Uma análise de parcerias de teletandem institucional. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

5.2 Telecolaboração e projeto teletandem: modalidades e identificação de temática intercultural²³

Maisa de Alcântara ZAKIR²⁴

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho se dá no âmbito do projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. O teletandem é um contexto virtual síncrono de aprendizagem de línguas estrangeiras, no qual cada um dos interagentes desempenha o papel de aprendiz da língua do parceiro durante períodos iguais de tempo na interação, que é realizada por meio de aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over the Internet Protocol*). O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama de modalidades de teletandem, bem como relacionar pesquisas com enfoque intercultural publicadas no escopo do projeto supracitado. Em um contexto institucional de ensino de português como língua estrangeira, o teletandem tem se consolidado como parte integrante dos programas de português das universidades estrangeiras parceiras do projeto. Nesse sentido, a proposta deste trabalho de evidenciar o enfoque intercultural das pesquisas em teletandem contribui para uma abertura de perspectivas com relação às possibilidades de sua abrangência, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de institucionalização da prática do teletandem.

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem; Enfoque intercultural; Institucionalização.

Enfoque (inter)cultural em pesquisas sobre teletandem

O advento da internet teve grande impacto nas práticas docentes de LE, primeiramente com projetos de comunicação assíncrona, por meio da troca de e-mails (Brammerts, 1996; Cziko, 2004). À medida que aumentou o acesso a novos recursos disponibilizados pelo avanço das TICs, surgiram projetos voltados à comunicação síncrona, por meio de ferramentas VOIP (*Voice Over Internet Protocol*). Dado o crescimento da demanda por projetos de telecolaboração, atualmente é possível encontrar várias instituições que os promovem²⁵.

²³ Este trabalho foi publicado em 2017, nos anais do V SIMELP (Simpósio Mundial de Ensino de Língua Portuguesa), já durante a vigência na bolsa de pós-doutorado, muito embora tenha sido submetido antes do ingresso no PPGLP. O texto foi apresentado no evento realizado em Lecce, Itália, em 2015. A publicação está disponível para acesso no seguinte link: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/issue/view/1483>.

²⁴ UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Departamento de Letras Modernas. Av. Dom Antonio, 2100, Parque Universitário, Assis-SP, Brasil, CEP 19806-900, maisazakir@gmail.com.

²⁵ Alguns exemplos de projetos e portais online de telecolaboração atuais são: *eTandem Europa* (Ruhr-Universität Bochum, na Alemanha) <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etproj-en.html>; *eTandem Learning* (Università degli Studi di Padova, na Itália, e Boston University Study Abroad Padua) <http://www.cla.unipd.it/cetest-firstpage/autoapprendimento/tandem-learning/en-etandem/>;

Uma das formas de se trabalhar com a telecolaboração no ensino de línguas que mais tem se destacado nas práticas atuais é a aprendizagem em *eTandem* (*electronic-tandem*) (Cziko, 2004) ou *teletandem*, para usarmos o termo criado por Telles (2006) no projeto TTB. As propostas de ambos consistem em utilizar recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aprendizagem em tandem, que envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas em um trabalho colaborativo para que um aprenda a língua do outro (Cziko; Park, 2003).

Basicamente, a diferença entre e-Tandem e teletandem diz respeito aos recursos utilizados por ambos: enquanto o *e-Tandem* refere-se a várias formas de comunicação eletrônica (como o uso de chamadas de telefone, trocas de mensagens escritas e/ou orais síncronas e assíncronas, e videoconferências) que podem ser combinadas entre si ou não, o surgimento do *teletandem* teve um avanço significativo ao utilizar a tecnologia VOIP, com recursos de vídeo, áudio e texto concomitantemente. Além disso, a maior parte dos estudos sobre e-tandem, vale ressaltar, trata de comunicação assíncrona ou síncrona por telefone (Telles; Ferreira, 2011; O'Dowd, 2011). Desde seu surgimento, o contexto teletandem, por sua vez, tem sido pesquisado e tem se transformado significativamente à medida que novas parcerias institucionais se formam e novos estudos em áreas afins aos estudos da linguagem e à formação de professores se desenvolvem.

A proposta de aprendizagem de línguas em teletandem fundamenta-se nos princípios da aprendizagem em tandem, descritos por Brammerts (1996): *autonomia, reciprocidade e separação de línguas*. Devido à facilidade de locomoção entre pessoas de países da Europa e ao frequente contato cultural entre elas, a prática de tandem presencial é antiga no continente. Entretanto, no Brasil, embora o fluxo de estrangeiros seja grande em certas regiões, sobretudo em grandes centros comerciais, a prática de tandem presencial, comum na Europa, ainda é inviável e bem pouco difundida em muitos lugares do país.

Considerando essa situação, pode-se dizer que o projeto TTB tem uma dimensão política, na medida em que possibilita a alunos universitários brasileiros tanto o acesso democrático às línguas estrangeiras como o contato com alunos estrangeiros, sobretudo àqueles que não têm a oportunidade de realizar um intercâmbio no exterior. Isso porque o

Lingalog (Université Lumière Lyon II) <http://lingalog.net/dokuwiki/>; INTENT – *Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education* (várias instituições) <http://www.uni-collaboration.eu/>); TILA – *Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition* (Comissão Europeia) <http://www.tilaproject.eu/moodle/>; *Tandem Exchange* <https://www.tandemexchange.com/pt/>; *eTwinning* www.etwinning.net e *ePals* www.epals.com.

teletandem é um contexto virtual síncrono e colaborativo de aprendizagem que envolve dois falantes nativos (ou proficientes) de diferentes línguas (Telles, 2006; Telles; Vassallo, 2009). Os parceiros trabalham de forma colaborativa, utilizando recursos de voz, texto e imagens de webcam do Skype, a fim de aprenderem a língua um do outro. O tempo é dividido em duas partes iguais, nas quais os parceiros interagem em uma língua de cada vez, ajudando o outro a aprender a sua língua. Ao final da primeira parte, os parceiros trocam, então, de papéis e de línguas.

No projeto TTB (Telles, 2006), desenvolvido de 2006 a 2010, as interações eram realizadas pelos parceiros em horários estabelecidos por eles. Os participantes trabalhavam de modo autônomo e se inscreviam voluntariamente no *site* do projeto para encontrarem um parceiro nativo (ou proficiente) da língua na qual estavam interessados. A coordenação do projeto era responsável por colocar alunos brasileiros em contato com alunos estrangeiros de universidades de diferentes países que eram parceiras do projeto. Embora houvesse apoio das instituições envolvidas no que se referisse a recursos tecnológicos, disponibilização de espaço físico e até orientações de professores mediadores, caso lhes fosse solicitado, na primeira fase do projeto, as interações eram gerenciadas e organizadas pelos próprios interagentes.

Fundamentando-se em Brammerts et al (2002), que classifica a prática de tandem em modalidades determinadas pelas características do contexto, Aranha e Cavalari (2014) denominam as interações da primeira fase do projeto TTB como “teletandem institucional não-integrado”, uma vez que os envolvidos eram vinculados a uma instituição de ensino, mas não havia a obrigatoriedade de a prática estar inserida formalmente no currículo de um curso.

A produção científica da primeira fase do projeto trouxe contribuições importantes para a área de Linguística Aplicada e hoje pode-se dizer que o teletandem já está legitimado nessa comunidade discursiva (Zakir; Funo, 2013). Dentre os temas²⁶ estudados pelo TTB em dissertações de mestrado e teses de doutorado, podemos sinteticamente destacar:

- (a) *características das interações* (Silva, 2008; Santos, 2008; Brocco, 2009);
- (b) *crenças* (Kfoury-Kaneoya, 2008; Bedran, 2008; Silva, 2010);
- (c) *formação de professores* (Salomão, 2008; Candido, 2010; Funo, 2011; Souza, 2012);
- (d) *avaliação* (Mesquita, 2008; Furtoso, 2011; Brocco, 2014) e *autoavaliação* (Cavalari, 2009);

²⁶ Ver a lista de publicações em <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>

- (e) *autonomia dos aprendizes* (Luz, 2009, Bonfim, 2014);
- (f) *questões (inter)culturais* (Mendes, 2009; Salomão, 2012; Rodrigues, 2013);
- (g) *gramática* (Brocco, 2009);
- (h) *relações de poder entre parceiros de teletandem* (Vassallo, 2010);
- (i) *acordos e processos de negociação* (Garcia, 2010);
- (j) *motivação* (Kami, 2011);
- (k) *relações com a Teoria da Atividade* (Luvizari-Murad, 2011; Araújo, 2012; Luz, 2012);
- (l) *conflitos* (Lima, 2012);
- (m) *comunidades virtuais, comunidades discursivas e comunidades de prática* (Silva, 2010);
- (n) *Teoria da Complexidade* (Silva-Oyama, 2013).

Apesar de algumas das pesquisas supracitadas terem sido publicadas após 2010, ano em que foi encerrado o projeto temático financiado pela FAPESP, os dados nelas analisados foram coletados no contexto de teletandem institucional não-integrado (Aranha; Cavalari, 2014). Embora as primeiras pesquisas do projeto TTB não tratassem, em sua maioria, da dimensão cultural das interações, o teletandem já era reconhecido como um contexto direto e pessoal de intercâmbio intercultural e interpessoal de aprendizagem (Telles; Vassallo, 2009:31). Nesse contexto de teletandem institucional não-integrado, foram desenvolvidas, especificamente, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado cujo foco incidiu em questões (inter)culturais.

Na dissertação intitulada *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*, Mendes (2009) investiga questões relacionadas a preconceito, estereótipos, alteridade, cultura, identidade, interculturalidade, dentre outros, em uma parceria de teletandem entre uma brasileira e um estadunidense. O pesquisador conclui que as crenças da parceira brasileira sobre os EUA, os estadunidenses e a língua inglesa foram tanto reforçadas quanto contrariadas ao longo das interações. No referido trabalho, o teletandem é destacado como um contexto provedor de contato intercultural, que pode levar à confirmação ou à resignificação de crenças dos envolvidos.

Salomão (2012), na tese intitulada *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*, apresenta uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os participantes são professores de espanhol como

língua estrangeira de uma escola pública que fizeram um curso de extensão que tinha como um dos componentes a realização de interações em teletandem com professores estrangeiros. Salomão busca compreender as concepções de cultura desses professores e suas crenças sobre a língua-cultura que ensinam. A pesquisadora investiga, ainda, as contribuições de uma formação continuada que contemple tais aspectos de forma teórica e prática. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma revisão na base de conhecimentos da formação de professores de línguas no que se refere ao ensino e aprendizagem de cultura, sobretudo pelo fato de que

As concepções dos professores parecem não ir além da perspectiva universalista, assim como não incorporam a ideia contemporânea de cultura como um conjunto complexo e dinâmico, que, devido aos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por continuidades e descontinuidades, assim como se encontra perpassada pelo fluxo do discurso social. (Salomão, 2012:240).

Um dos encaminhamentos indicados por Salomão é a proposição de novos estudos no contexto de formação inicial e continuada de professores com foco no componente cultural no ensino de línguas, a fim de promover uma reflexão mais voltada às complexidades que envolvem o conceito de cultura, superando visões unas e essencialistas que frequentemente se reproduzem nas práticas docentes.

Rodrigues (2013), assim como Salomão, apresenta uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, na qual são analisadas interações de teletandem entre um aluno brasileiro e uma aluna uruguaia. A pesquisa investigou de que modo os componentes linguístico e cultural foram manejados pelos aprendizes a fim de promoverem colaborativamente a competência intercultural nas interações entre eles. Por meio de complexas negociações de significado linguístico-culturais e confronto de valores linguísticos e socioculturais, os participantes da pesquisa de Rodrigues (2013) analisaram, confrontaram, interpretaram e refletiram compartilhada e criticamente sobre as manifestações linguísticas e culturais do português e do espanhol. Um dos encaminhamentos propostos pelo trabalho é o de que novas pesquisas verifiquem a longo prazo se há, de fato, o desenvolvimento da competência linguístico-cultural dos participantes que trabalham colaborativamente para aprender uma língua e vivenciar uma cultura (Rodrigues, 2013:179).

Além das dissertações de mestrado de Mendes (2009) e Rodrigues (2013) e da tese de doutorado de Salomão (2012) terem evidenciado a potencialidade do teletandem para o estudo

de questões (inter)culturais, outros trabalhos tiveram contribuições importantes acerca dessa temática.

Benedetti e Rodrigues (2010:90) investigaram estranhamentos, que chamaram de choques linguístico-culturais, em uma parceria de teletandem português/espanhol entre duas professoras em formação, uma argentina e uma brasileira. O objetivo do trabalho era verificar se tais estranhamentos, nos quais as interagentes lançavam mão da negociação de significado, contribuiriam ou não para a percepção das diferenças e semelhanças entre as línguas/culturas em questão. Ao analisar transcrições de interações entre as participantes da pesquisa, as autoras concluíram que o teletandem é um contexto profícuo para o desenvolvimento da competência intercultural dos envolvidos, que se engajam ativamente no processo de aprendizagem “para a construção de conhecimento que ajude o aprendiz a estabilizar a própria identidade no processo de mediação entre culturas, bem como auxiliar outras pessoas a estabilizarem a sua.” (Benedetti; Rodrigues, 2010:104).

As pesquisas de Vassallo (2010), Luvizari-Murad (2011) e Luz (2012), embora não tenham tido como foco a dimensão cultural do teletandem, tecem considerações importantes a respeito dessa questão.

Vassallo (2010) desenvolveu um estudo qualitativo de natureza exploratória acerca das relações de poder entre diferentes parcerias de alunos no âmbito do teletandem. A noção de cultura pode ser associada à de poder em diferentes momentos do trabalho da autora. Ao apresentar o conceito de poder a partir de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a Sociologia, Vassallo (2010:33) constata que, para um dos vieses da área, o “poder simbólico” é uma forma de construir a realidade que faz uso de várias formas de capital: econômico, cultural e social. A autora caracteriza, ainda, o “poder de referência” como o desejo de um dos parceiros de se reconhecer no grupo representado pelo outro (Vassallo, 2010:48).

Para Vassallo (2010), uma das formas de poder no teletandem consiste em ter conhecimentos sobre a língua e a cultura do parceiro. No entanto, a noção de cultura não é discutida a partir de um referencial teórico, mas mencionada a partir daquilo que os participantes do estudo entendem como tal. Há, por exemplo, menções a comparações entre países (Portugal, Brasil e Itália), danças típicas e músicas, referências à violência do Rio de Janeiro, política, futebol, enfim, temas que, frequentemente, são entendidos como “culturais” pelos praticantes de teletandem. Ainda que não tenha sido o objetivo da tese de Vassallo

elaborar uma problematização acerca do que é entendido como cultura para os participantes de sua pesquisa, ela dá destaque a essa questão ao considerar que o teletandem é um contexto de aprendizagem com objetivos “linguísticos e culturais” (p. 21).

O trabalho de Luvizari-Murad (2011) investigou a atividade de aprendizagem colaborativa de alemão e português via teletandem à luz da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Ao estudar a própria participação em uma parceria de teletandem com um interagente alemão, a autora discute, entre outros aspectos, dimensões culturais (Levy, 2007) em seu contexto de pesquisa. Associar cultura a modos de vida e a práticas cotidianas, bem como fazer generalizações e discutir estereótipos são questões identificadas no trabalho de Luvizari-Murad (2011) que são recorrentes também no trabalho de Zakir (2015).

O estudo de Luz (2012), também fundamentado na Teoria da Atividade, analisou as variáveis que influenciam a continuidade das parcerias de teletandem. Foram investigados sete pares de teletandem, constituídos por duas brasileiras, sendo uma delas pareada com três falantes de espanhol e a outra, com quatro falantes de inglês. Dentre essas variáveis que influenciam as parcerias, estão as questões (inter)culturais discutidas nas interações e apontadas nos relatos dos participantes. Para Luz (2012:65), “o interesse dos interagentes pela cultura do parceiro ou mal-entendidos culturais ocorridos entre eles, podem contribuir para a continuidade ou descontinuidade da parceria de teletandem”.

Luz (2012) tem como base a noção de competência intercultural, proposta por Byram (1997), apesar de problematizá-la por entender que ela se restringe à ideia de cultura associada a um país. A autora identifica nos relatos dos participantes de sua pesquisa “temas interculturais” diversos, tais como: dias festivos, práticas religiosas, comidas típicas, gírias, produtos culturais (música, literatura, cinema), violência, modos de vida etc.

A partir de seu *corpus*, Luz (2012) analisa características de um “falante intercultural”, entendido por ela como aquele que “não somente conhece fatos sobre a cultura alheia, mas interage e habita entre diferentes culturas, enriquece e transforma o próprio universo e o universo do outro.” (p. 64). Embora não tenha como foco a dimensão cultural no âmbito do projeto teletandem, pode-se dizer que o estudo de Luz (2012) lança questões importantes a esse respeito, na medida em que aponta o componente (inter)cultural como uma das variáveis que influenciam a (des)continuidade de parcerias.

Essa constatação acerca da pesquisa de Luz (2012) corrobora os resultados de um estudo realizado por Telles, Zakir e Funo (2015) no qual analisam as seis primeiras teses de doutorado²⁷ defendidas sobre a aprendizagem em teletandem. Os autores concluem que, ainda que a dimensão cultural não tenha sido o foco dessas pesquisas, o teletandem é um contexto em que há espaço para essa discussão.

Em seu artigo, Telles, Zakir e Funo (2015) analisam excertos de temática cultural de uma interação entre um aluno de uma universidade estadunidense e uma aluna de uma universidade brasileira que estavam em contato pela primeira vez. Os autores interpretaram os dados tendo como base as dimensões do conceito de cultura apresentadas em Levy (2007) e identificaram características que fazem das interações em teletandem um contexto profícuo para trocas culturais que se distanciam do modo como a cultura é “ensinada” em contextos tradicionais de sala de aula.

Brocco e Baptista (2014), também fundamentando-se em Levy (2007), realizaram um estudo no qual analisaram “a cultura brasileira” na perspectiva de duas alunas universitárias brasileiras que formavam parcerias de teletandem com alunos universitários estadunidenses. As autoras identificam generalizações que, muitas vezes, levam à ratificação de estereótipos nas interações analisadas, ainda que haja uma intenção de desencorajá-los. Isso acontece, porque, frequentemente, a noção de cultura é abordada sob a perspectiva individual de cada interagente.

Devido a isso, Brocco e Baptista (2014:226) consideram que o professor mediador tem um importante papel no contexto teletandem, justamente para que “(a) acompanhe as interações, levantando possíveis problemas que precisam ser discutidos, (b) instigue reflexões acerca de aspectos relacionados às interações e (c) oriente a solução de problemas.” As autoras observaram, ainda, que fatores como proficiência linguística, entrosamento e interesse dos envolvidos podem ampliar ou reduzir a possibilidade de construção de aspectos culturais dos países nas interações de teletandem.

Teletandem e transculturalidade: a fase atual do projeto

²⁷ Ver Kfoury-Kaneoya (2008), Cavalari (2009), Vassallo (2010), Garcia (2010), Furtoso (2011), Luvizari-Murad (2011).

A tematização da dimensão cultural nas interações em teletandem levou ao desenvolvimento da proposta de continuidade do projeto TTB. Atualmente o projeto é intitulado *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* e tem quatro eixos temáticos: (1) modos de se compreender o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras; (2) modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação; (3) a contribuição do teletandem para a educação do aprendiz para se relacionar com outros povos; e (4) as diferentes visões de implementação institucional do teletandem (Telles; Ferreira, 2011).

O projeto, em sua atual configuração, tem como objetivos:

(1) obter uma descrição aprofundada da dimensão cultural das interações on-line em línguas estrangeiras por meio dos recursos de voz e imagem dos aplicativos de mensageria instantânea com webcam; (2) uma vez conhecidas as características da dimensão cultural do contexto de aprendizagem em teletandem, encontrar meios pedagógicos para que os conhecimentos adquiridos por meio do projeto de pesquisa cheguem às salas de aulas e, principalmente, aos professores de línguas estrangeiras, executivos e outros profissionais, por meio de publicações, congressos e oficinas pedagógicas; finalmente, (3) contribuir para o corpo de conhecimentos acerca do papel da transculturalidade na formação e na vida das pessoas que se encontrarão, cada vez mais, em constante contato com as diferenças entre os povos e os países, por meio das interações virtuais utilizando as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação. (Telles, 2011:2).

Nesta proposta do projeto *Teletandem e transculturalidade*, o contexto de pesquisa tem sido diferente da primeira fase do projeto TTB, cujo foco eram as parcerias em que os próprios interagentes negociavam autonomamente temas, dias e horários das interações. Embora as parcerias de teletandem institucional não-integrado ainda existam na atual fase do projeto, a partir de 2010, a consolidação de parcerias com universidades estrangeiras levou os pesquisadores brasileiros a realizarem sessões de teletandem envolvendo turmas inteiras de alunos estrangeiros de PLE e grupos de alunos brasileiros nos laboratórios das universidades participantes. Atualmente os alunos são colocados em pares que, na maioria das vezes, se mantêm ao longo do semestre e realizam a interação, que é acompanhada pelo professor da turma, no caso das universidades estrangeiras, e pelo professor dos alunos, ou por um pesquisador do projeto, no caso da universidade brasileira.

A modalidade na qual a prática de teletandem faz parte do programa do curso de língua estrangeira é chamada por Aranha e Cavalari (2014) de *teletandem institucional integrado* (doravante TTii). Os alunos brasileiros, embora não necessariamente pratiquem teletandem como requisito de seu curso de graduação, como é o caso dos alunos estrangeiros,

são acompanhados por mediadores, os quais podem ser professores e/ou pesquisadores em teletandem da instituição brasileira. Nesse caso, quando apenas uma das instituições de ensino adota a prática como parte do currículo, temos duas modalidades de teletandem: institucional integrado e não-integrado. Messias (mimeo) classifica essa modalidade como Teletandem institucional semi-integrado, quando apenas uma das universidades parceiras adota a prática de teletandem como parte do currículo.

Embora ainda haja poucos trabalhos que têm como objeto de estudo o contexto no qual a instituição estrangeira promove o teletandem institucional integrado e a instituição brasileira, o não-integrado, pode-se dizer que nessa configuração há um acompanhamento mais sistematizado das sessões de teletandem e das atividades relacionadas a essa prática.

Salomão (2006), fundamentando-se nas modalidades de tandem descritas por Brammerts et al. (2002), propôs um quadro que caracteriza os diferentes contextos do teletandem. O Quadro 1, abaixo, sintetiza as modalidades de teletandem, incluindo a modalidade institucional semi-integrada, investigada em trabalhos como os de Zakir (2015) e Costa (2015).

(TELE)TANDEM NÃO-INSTITUCIONAL		Não vinculado à instituição de nenhum dos participantes		
(TELE)TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL		É institucional somente para um dos dois participantes		
(TELE)TANDEM INSTITUCIONAL		Realizado dentro de instituições como escolas, centro de línguas, faculdades e universidades, que o reconhecem e o promovem		
Integrado	Complementar	Opcional	Não-integrado	Semi-integrado
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, é reconhecido pela instituição como parte integrante do curso. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição mas não é considerado como parte do curso.	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (como meios para achar um parceiro, espaços, apoio técnico, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Pode ser desenvolvido sem que haja um curso. (Brammerts et al., 2002:84)	Apenas uma das instituições tem o teletandem como parte integral do currículo e atividade obrigatória, enquanto a outra reconhece o teletandem como atividade opcional. (Messias, mimeo)

Quadro 1 - Síntese das modalidades de teletandem, adaptado de Salomão (2006).

Na atual fase do projeto *Teletandem e transculturalidade*, as sessões são realizadas com grupos de alunos que interagem virtualmente com seus pares no mesmo horário. Isso implica melhor acompanhamento das atividades, as quais incluem: (a) sessões de interação entre os alunos das duas universidades; (b) sessões de mediação realizadas após as interações, nas quais os alunos compartilham suas experiências e refletem sobre estratégias de aprendizagem, temas abordados, dificuldades encontradas etc. (Elstermann, mimeo; Zakir, Funo e Elstermann, no prelo); (c) atividades escritas relacionadas ao teletandem, as quais podem ser realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem e/ou em sala de aula.

De maneira geral, os alunos têm de oito a doze sessões de teletandem por semestre, com duração média de uma hora semanal, sendo meia hora para cada língua, mais meia hora de mediação, no contexto brasileiro, após cada interação. No contexto estrangeiro, tendo em vista que a sessão de teletandem ocupa todo o horário da aula, a mediação é feita pelo próprio professor no dia de aula subsequente ao da interação, o qual é dedicado também a cobrir os demais componentes curriculares do curso de PLE. O quadro a seguir sintetiza as atividades desenvolvidas atualmente no processo de teletandem.

Quadro 2: Descrição das atividades realizadas na prática de teletandem

Atividades	Envolvidos	Duração	Desenvolvimento	Observações
Sessão de interação	Interagentes nativos ou proficientes em línguas diferentes. Na maioria, são alunos matriculados nas universidades envolvidas	De 50 a 75 min., dependendo da duração da aula da universidade onde se pratica o TTii	Interação na L1 na primeira metade da sessão e interação na L2 na segunda metade da sessão. Reflexão conjunta sobre a aprendizagem (foco na forma, correções) durante a interação ou antes da troca de língua.	A cada sessão recomenda-se trocar a língua de início e dividir sempre o tempo de modo igualitário
Sessão de mediação	Interagentes e mediador (es) (professores, pesquisadores, alunos de pós-graduação e graduação que tenham feito um curso de mediadores.	De 5 a 30 min., dependendo do nº de alunos de cada turma. Nas instituições estrangeiras pode durar menos tempo porque as aulas são dedicadas também a outros componentes curriculares	Os interagentes relatam suas experiências nas sessões de interação e discutem com o(s) mediador(es) temas como língua, cultura, estratégias de aprendizagem, uso de <i>webtools</i> etc.	Na modalidade não-integrada geralmente é realizada logo após a interação. Na modalidade integrada, geralmente é realizada na aula seguinte.

Atividades escritas	Interagentes e mediadores	Varia de acordo com o contexto e com a proposta dos professores e/ou mediadores	Os interagentes escrevem narrativas sobre as sessões de interação e participam de fóruns de discussão em plataformas virtuais de aprendizagem ou grupos fechados em redes sociais.	Os alunos registram suas reflexões como estratégias de aprendizagem. Os mediadores podem coletar informações para discutir nas sessões de mediação, acompanhar o andamento das interações, avaliar os alunos, etc.
----------------------------	---------------------------	---	--	--

Diante da nova configuração das atividades desenvolvidas na modalidade de teletandem institucional semi-integrado, as pesquisas do projeto passaram a considerar noções de cultura que possibilitassem um olhar investigativo para as interações entre os aprendizes de LE de cada uma das universidades, bem como entre os grupos de alunos e seus respectivos mediadores.

Este trabalho teve como objetivo apresentar pesquisas em teletandem com enfoque (inter)cultural, bem como localizar as modalidades desse contexto de aprendizagem face à institucionalização das parcerias entre universidades brasileiras e estrangeiras. Nesse sentido, o breve panorama aqui apresentado contribui para uma abertura de perspectivas com relação às possibilidades de abrangência do contexto teletandem, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de institucionalização dessa prática cada vez mais consolidada nos cursos de graduação no Brasil e no exterior.

Referências

- Aranha, Solange; Cavalari, Suzi Marques Spatti. 2014. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201.
- Araújo, N. R. P. 2012. *Formação de parcerias de teletandem: Da organização ao sistema de atividades*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- Bedran, Patrícia. F. 2008. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. 2008. 357 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- Benedetti, Ana Mariza; Rodrigues, Denize. 2010. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem. In: Benedetti, Ana Mariza Benedetti; Consolo, Douglas Altamiro; Vieira-Abrahão, Maria Helena. (Orgs.). 2010.

Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes, p. 89-104.

Bonfim, M. V. 2014. *A autonomia no context teletandem institucional integrado.* 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Brammerts, Helmut. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, D.; Brammerts, H. (Eds.). 1996. *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet.* CLCS Occasional Paper, 46, p. 9-22.

Brammerts, Helmut et al. Aconselhamento individual em diferentes contextos Tandem. In: Delille, K. H.; Chichorro, A. (Orgs.). 2002. *Aprendizagem Autônoma de línguas em Tandem.* Coimbra: Colibri, p. 81-88.

Brocco, Aline. S. 2009. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira.* 2009. 250 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2014. *Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem: contribuições para a formação de professores.* 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

BROCCO, Aline S.; BAPTISTA, Janara B. 2014. A cultura brasileira sob a ótica de interagentes no teletandem. *the ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 202-228.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, England: Multilingual Matter.

Candido, Juliana. 2011. *Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras.* 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Cavalari, Suzi Marques Spatti. 2009. *A autoavaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat.* 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Costa, Leila Martins. 2015. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem.* 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Cziko, G. 2004. Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century. *CALICO Journal*, v. 22, n. 1, p. 25-39. Disponível em: <<https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=172>>. Acesso em: 24 abril 2013.

Cziko, G. A.; Park, S. 2003. Internet audio communication for second language

learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology* 7, 1, p. 15-27.

Elstermann, Anna-Katharina. Mimeo. *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Advising in Teletandem*. Mimeo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada em elaboração) – Fakultät für Philologie, Ruhr-Universität Bochum, Bochum.

Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2011. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2015. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

Furtoso, Viviane A. Baggio. 2011. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Garcia, Daniela Nogueira de Moraes. 2010. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

Kami, C. M. C. 2011. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Kfoury-Kaneoya, Marta L. C. 2008. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Levy, Mike. 2007. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, p. 104-127. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol11num2/levy/>>. Acesso em: 13 julho 2011.

Lima, S. S. 2012. *Teletandem Brasil: conflitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas no meio virtual e suas abordagens*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Luvizari-Murad, Lidiane H. 2011. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade*. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Luz, E. B. 2009. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2012. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

Mendes, Ciro. M. 2009. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

Mesquita, A. A. F. 2008. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso*. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

Messias, Rozana Ap. Lopes. Mimeo. *Teletandem e Formação de Professores: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/espanhol*.

O'Dowd, Robert. 2011. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: Jackson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York: Routledge, p. 342-358.

Rodrigues, Denize G. 2013. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Salomão, Ana Cristina Biondo. 2006. Pequeno dicionário de Tandem. *Teletandem News*, ano 1, n. 02, p. 6-11. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. 2008. *Gerenciamento de estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2012. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Santos, Gerson Rossi. 2008. *As características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva, A. C. 2008. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem à distância (português e espanhol)*. 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva, K. A. 2010. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”*: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências. 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva-Oyama, A. C. 2013. *A Teoria da complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem*. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Souza, Micheli Gomes. 2012. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Telles, João Antonio. 2006. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02 setembro 2010.

Telles, João Antonio; Ferreira, Michael J. 2011. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE. *Horizontes em Linguística Aplicada*, Vol. 9, issue 2, p. 79-104.

Telles, João Antonio; Vassallo, Maria Luisa. 2009. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: Telles, João Antonio. (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

Telles, João Antonio; Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2015. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *D.E.L.T.A. – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31-2, p. 359-389.

Vassallo, Maria Luisa. 2010. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, e Università Ca'Foscari, Venezia.

Zakir, Maisa de Alcântara. 2015. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2013. O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto

Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 877-897.

Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu; Elstermann, Anna Katharina. No prelo. La pratica riflessiva nei contesti di telecollaborazione. In: Leone, P. (Org.). *Osservazione di classe, insegnamento linguistico e (tele)colaborazione*.

6. Artigos aceitos para publicação

6.1 Constituição do posicionamento sujeito-leitor feminino em um livro de receitas da coleção *União*²⁸

CONSTITUTION OF FEMALE SUBJECT-READER POSITION IN A COOKBOOK OF *UNIÃO* COLLECTION

Ludmila Belotti Andreu FUNO (CLDP-UNESP/FCL Assis)*
Maisa de Alcântara ZAKIR (PNPD-PPGLLP-UNESP/FCL Araraquara)**

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar como um livro de receitas, intitulado *200 Receitas do Açúcar União*, produz (a) uma posição de sujeito-leitor feminino; e, concomitantemente, (b) uma posição ou espectro-enunciativo, que dialoga e interpela esse sujeito-leitor discursivamente construído. O arcabouço teórico para o horizonte de interpretação desta análise filia-se à Análise do Discurso de linha pecheutiana. A análise evidencia que a posição sujeito-leitor deflagrada dialoga com a posição social e as práticas sócio-históricas almejadas para as mulheres (não apenas) daquele período. Essa correspondência se estabelece por meio de mecanismos interpelativos que opõem, ideologicamente, a posição sujeito-leitor a outras posições-sujeito possíveis, o que inclui a posição-sujeito assumida pela Companhia de Refinadores Açúcar União, que assina as propagandas. Essa dinâmica de oposições define a quem as receitas são destinadas e, também, molda discursivamente os espaços, a identidade de gênero esperada e as práticas sociais permitidas para as mulheres de até então. Finalmente, cabe ressaltar que ao identificarmos essa posição de sujeito-leitor, também nos posicionamos como sujeitos que enunciam a análise na atualidade, em um momento em que o papel da mulher se distancia temporal e ideologicamente do contexto focado no artigo.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze how a cookbook, entitled “200 Recipes of Sugar *União*”, produces (a) a female subject-reader position; and, concomitantly, (b) a position or enunciative-spectrum, which dialogues and interpellates this discursively constructed subject-reader. The theoretical framework for the horizon of interpretation of this analysis consists of Pecheutian Discourse Analysis. The analysis shows that the exposed subject-reader position dialogues with the social position and socio-historical practices aimed at the women from (but not only) that period. This correspondence is established through interpellative mechanisms that ideologically oppose the subject-reader position to other possible subject-positions. This includes the position-subject assumed by the *Companhia de Refinadores Açúcar União*, which signs the advertisements found in the book. This dynamic of oppositions defines to whom the recipes are addressed and, also, discursively shapes the spaces, the expected gender identity and the social practices allowed for the women of the time. Finally, it is worth emphasizing that when we identify this subject-reader position, we also position ourselves as subjects that enunciate the analysis in the present time, at a time

²⁸ O artigo encontra-se em edição e será publicado na Revista *Muitas Vozes* (Qualis B2 em Linguística e Literatura), v. 7, n. 1, 2018, no dossiê “Entre hegemonias e saberes subalternos na Universidade do Século XXI”.

* Doutora em Estudos Linguísticos, ludmilabafuno@gmail.com.

** Doutora em Estudos Linguísticos, maisa.zakir@unesp.br.

when the role of women is temporally and ideologically distanced from the context focused on the article.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Posições de sujeito. Identidade de gênero.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Subject positions. Gender identity.

Introdução

Neste artigo, analisamos excertos de quatorze textos extraídos de um livro de receitas pertencente a uma coleção muito popular no Brasil. O livro é intitulado *200 Receitas do Açúcar União* e é uma das publicações da Companhia União dos Refinadores, em atividade desde 1910.

Trata-se de uma coleção muito presente na memória coletiva nacional e a aquisição de seus exemplares era muito cobiçada na época de suas publicações. Estamos nos referindo a um tempo em que não havia internet, televisão era para poucos e telefones também eram raros. Uma época em que o rádio era uma das principais formas de entretenimento e informação, assim como os jornais impressos, e as receitas culinárias eram coisa de família, herdadas de cadernos manuscritos, quando as autoras e as herdeiras sabiam ler e escrever, ou decoradas pelo convívio com as mulheres mais antigas, as avós, as empregadas domésticas, predominantemente negras ou mestiças, as mães. Cozinhar no cotidiano era, portanto, uma tarefa feminina. A figura 1, a seguir, ilustra a capa da edição do livro que analisamos neste artigo.



Figura 1: capa da edição a ser analisada neste artigo. Fonte: <https://www.ciauniao.com.br/nossa-historia>

A aquisição das obras se dava mediante a comprovação da compra do açúcar da marca em questão. As embalagens desse produto eram, então, trocadas pelos livros de receitas em postos que ficavam em supermercados, feiras, ou lugares do tipo. As ilustrações nessas publicações – fotos coloridas de doces, bolos e demais guloseimas – povoavam o imaginário das crianças, com tudo muito bem decorado.

Contextualização sobre a relevância das receitas *União*

Para compreender o contexto analisado neste artigo, bem como a relevância social desses livros de receita, ou seja, sua importância para mulheres, crianças e para a memória coletiva das pessoas daquela época, lançamos enquetes informais em uma rede social, conforme ilustram as figuras 2, 3, 4 e 5 a seguir:

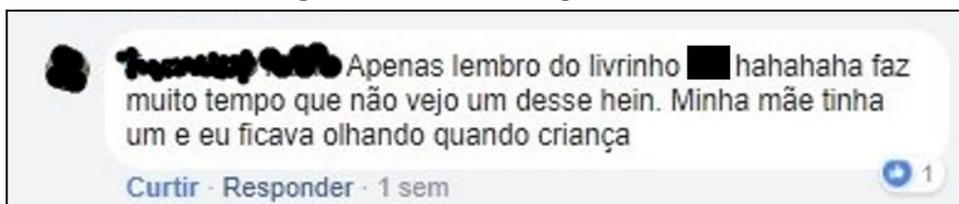


Figura 2: comentário sobre a capa do livro "200 Receitas do Açúcar União", feito em rede social, por um jovem rapaz de aproximadamente 20 anos.

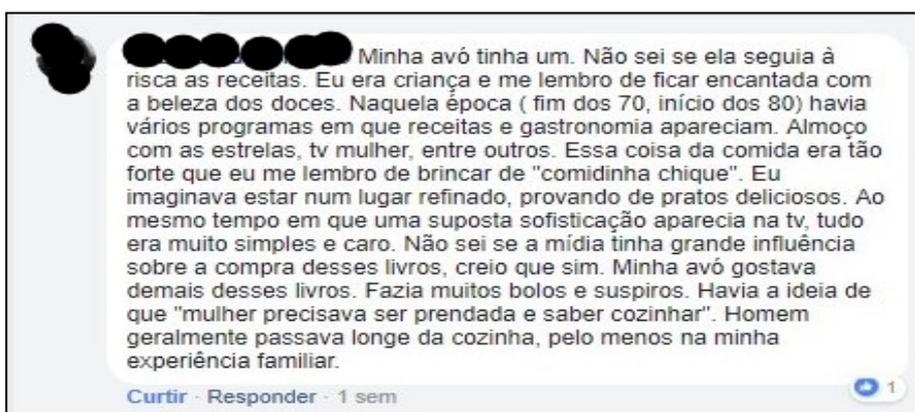


Figura 3: comentário sobre a capa do livro "200 Receitas do Açúcar União", feito em rede social, por uma mulher de aproximadamente 40 anos.



Figura 4: comentário sobre a capa do livro "200 Receitas do Açúcar União", feito em rede social, por uma mulher de aproximadamente 40 anos.

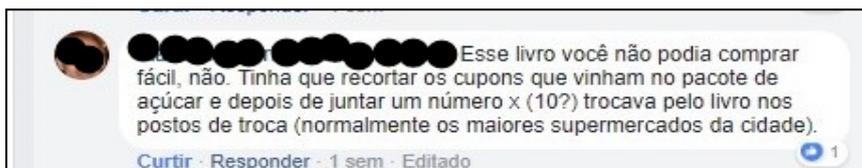


Figura 5: comentário sobre a capa do livro 200 Receitas do Açúcar União, feito em rede social, por um homem de aproximadamente 50 anos.

Vale salientar que, embora a publicação seja antiga, datando de meados de 1960, ela foi facilmente reconhecida por um jovem rapaz nascido em meados de 1990, ou seja, aproximadamente 30 anos depois, apenas pela exibição de sua capa. Isso demonstra a atualidade e a força desses livros, constituindo-se como parte de uma memória construída coletiva e discursivamente entre os sujeitos, aqui representados pelos autores dos posts destacados acima, em resposta à enquete que lançamos.

Outro aspecto importante na contribuição desses colaboradores a respeito das publicações do grupo *União* é a relação entre infância, memórias infantis e o livro de receitas. São memórias que salientam questões de *classe* (como evidenciado nos seguintes comentários: “esse livro não se podia comprar fácil, não”; “eu me lembro de brincar de ‘comidinha chique’. Eu imaginava estar num lugar refinado, provando de pratos deliciosos”) e de *gênero* (conforme os exemplos a seguir: “minha mãe tinha”; “Minha avó tinha um”; “Ainda, enquanto adolescente, fiz muitas receitas” – escrito por uma mulher – ou ainda “Havia a ideia de que ‘mulher precisava ser prendada e saber cozinhar’. Homem geralmente passava longe da cozinha”).

Se, por um lado, adquirir uma obra publicada com receitas do grupo *União* era de alguma forma socialmente relevante, por outro lado, ter uma de suas receitas publicadas nesta coleção também tinha certo prestígio. É o que podemos notar com o depoimento de uma das autoras das receitas publicadas pela vasta coleção de livros de receitas *União*, a senhora Dorian Herek:

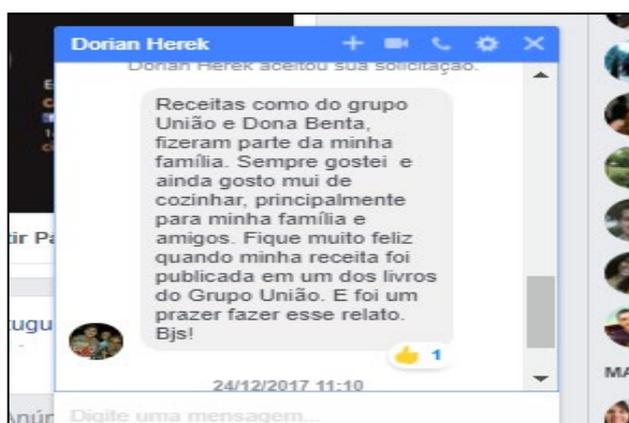


Figura 6: relato concedido por Dorian Herek, uma das mulheres que teve uma receita publicada pelos livros de receita do grupo União.

As contribuições dessas pessoas nos ajudam a entender um pouco mais sobre o material documentário a partir do qual selecionamos nosso *corpus* de análise, pois trazem mais evidências a respeito da importância social e histórica dos livros de receita *União* no Brasil, sobretudo com relação às mulheres.

Contexto histórico: a figura feminina

A aquisição dos livros de receita do grupo *União*, por ocasião de seus primeiros lançamentos, envolvia questões de raça, cor e classe social. Como pudemos notar nos relatos dos colaboradores apresentados na introdução, adquirir essas obras requeria ter poder aquisitivo para, primeiramente, comprar uma determinada quantidade de rótulos do açúcar *União* e poder ter acesso aos postos de troca. Além disso, usufruir das leituras oferecidas por esses livros envolvia, obviamente, saber ler. Assim, o fato é que, naquela época, esses aspectos configuravam-se em barreiras maiores do que configurariam atualmente, mas que ainda são barreiras que nos dividem.

Ao abordarmos a questão do analfabetismo feminino, segundo documentos do IBGE³¹, em 1940, por exemplo, eram considerados alfabetizados aqueles “de 5 anos ou mais de idade capazes de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecessem”. Segundo o levantamento feito, os valores eram: 41,12% dos homens alfabetizados, ao passo que apenas 32,79% das mulheres desfrutavam da mesma condição, uma diferença de um pouco mais de sete pontos percentuais.

Ou seja, retomando esses dados de 1940, temos no Brasil uma população de 41.169.321 pessoas, sendo destas 20.589.957³² mulheres, e, dentre as mulheres, apenas 32,79% consideravam-se alfabetizadas. Em números aproximados, apenas 6,7 milhões de mulheres entendiam-se como capazes “de ler e escrever um bilhete simples”, ao passo que 13,8 milhões assumiam-se incapazes de fazer isso. Em 1970, por outro lado, temos uma população muito maior, de 94.508.583 brasileiros, e temos um número de mulheres alfabetizadas um pouco mais expressivo, sendo pouco abaixo dos 60%.

A mulher brasileira só teve acesso ao voto em 1932³³, há pouco mais de 80 anos, mas, ainda assim, só podia votar desde que fosse alfabetizada, o que excluía uma grande quantidade de mulheres do direito cidadão de eleger democraticamente seus representantes políticos, conforme vimos nos dados sobre alfabetização feminina no Brasil.

Não será exagero afirmar que o espaço político não foi tido sempre como um espaço para a mulher, uma vez que a ela não cabia escolher suas representações e tampouco se candidatar até bem pouco tempo atrás. O espaço da profissão, do trabalho remunerado, também não era tido como um espaço para as mulheres. O espaço escolar, nas épocas citadas, não era um espaço de acesso universal, as políticas públicas das épocas em questão não ofertavam uma escola para todos, não havia o comprometimento em oferecer vaga e condições de permanência para todos nas escolas.

A casa era o espaço da mulher, ela era dona-de-casa, mas dona apenas no rótulo, pois quem mandava mesmo na relação, pelo menos legal, financeira e culturalmente, era o marido, afinal, conforme o artigo 233, inciso III, do Código Civil de 1916: “O marido é o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos³⁴.”.

³¹ IBGE. Alfabetização por Raça e Sexo no Brasil: Evolução no Período 1940-2000. Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>

³² IBGE. Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos de 1940 e 2000, p. 14. Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv34956.pdf>. Acesso: 03 de janeiro de 18.

³³ Segundo o decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, em seu Artigo 2º, “É eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo”. Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 03 de janeiro de 18.

³⁴ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4121.htm. Acesso: 03 de janeiro de 18.

Outros dados relevantes são a faixa etária com as quais as mulheres se casavam dentre os anos de 1940 e 1970, e, também, a quantidade de filhos que tinham naqueles tempos. Segundo Besse (1999, p.58), dentre os anos de 1939 e 1941, 47,51% das mulheres casadas tinham idade inferior a 20 anos³⁵. Embora a autora não especifique que números eram esses, uma rápida consulta aos nossos álbuns de família poderá revelar casos de meninas se casando aos 13 e 14 anos com homens mais velhos.

Ainda segundo essa autora, em 1940, os casais brasileiros tinham em média 6,1 filhos. Em 1970, com a popularização da pílula anticoncepcional, esse número caiu para 4,73 filhos por casal (BESSE, 1999, p.57-59). A grande quantidade de filhos, por certo, restringia ainda mais a participação da mulher em outras áreas da sociedade que não a doméstica.

Observamos, no entanto, que o problema persiste, pois, embora a taxa de natalidade tenha diminuído entre as famílias urbanas e menos pobres, ainda hoje as taxas de casamento infantil de meninas no Brasil são altíssimas, sendo que, segundo a ONU, atualmente, somos o quarto país no mundo que mais casa meninas menores de idade³⁶.

Todas essas características sociais, que impunham um modo de vida específico e um campo de atuação restrito para as mulheres da época, se fazem relevantes para as análises que apresentaremos, sobretudo porque estão refletidas nesses textos e são reatualizadas por eles discursivamente. Esse movimento evidencia, portanto, a constituição de uma forma sujeito-leitor, a qual é identificada e enunciada pelas vozes das pesquisadoras, sujeitos que se posicionam na atualidade.

Arcabouço teórico e metodologia da análise: Análise de Discurso de linha francesa

Neste artigo, cabe esclarecer, nossa unidade de análise é o texto, e nosso método de análise é a leitura em perspectiva discursiva, sendo nosso objeto de análise a construção discursiva (o discurso) de uma posição de sujeito-leitor, cujos indícios deflagramos do texto por meio de gestos de interpretação que buscamos explicitar, explorando nossas “condições de produção de leitura” (ORLANDI, 1988, p.74).

Dessa forma, nesta seção, destinada ao aporte teórico e metodológico deste estudo, faremos uma breve introdução a respeito da Análise de Discurso de linha francesa, e, em seguida, elucidaremos os conceitos de *texto*, *leitura*, *discurso*, *formação discursiva*, *interpelação*, *gestos de interpretação e de posição de sujeito*, segundo a análise de discurso de linha francesa, que constitui tanto nosso aporte teórico quanto nossa abordagem metodológica. Destacamos, contudo, que, embora limitadora, a divisão em tópicos de elucidação dos referidos conceitos, imbricados e inter-relacionados, tem pretensões didáticas.

A Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), conforme concebida por Pêcheux, se materializa a partir de reflexões que dialogam com a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, ou seja, reflete sobre os construtos teóricos dessas áreas de saber, mas não se limita a uma justaposição de suas teorias. Diferentemente de uma mera justaposição, a AD tece uma trama teórica própria, na qual a língua (e as linguagens) é (são) tomada (s) em sua *opacidade*, em seus *apagamentos constitutivos*, é a língua no mundo e não a língua enquanto um sistema abstrato (ou as linguagens), é a língua para além da literalidade suposta, é na língua em que se inscreve o *discurso*, e no discurso é que se revela a *ideologia*.

³⁵ BESSE, S. K. Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil 1914-1940. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Editora USP, 1999, p. 58.

³⁶ <https://nacoesunidas.org/brasil-tem-maior-numero-de-casamentos-infantis-da-america-latina-e-o-4o-mais-alto-do-mundo/>

A *história*, também tomada em sua *opacidade*, é entendida enquanto significação, relacionada ao modo como toda temporalidade é discursivamente engendrada e textualmente deflagrada, é a *história inscrita na memória discursiva, nos interdiscursos*, que, como constelações ideologicamente sustentadas, constituem as formações discursivas e traçam as possibilidades de enunciação. Isso, obviamente, não desconsidera a existência de relações entre a história empírica, externa, e a historicidade textualizada, como trama de sentidos estruturados pela ideologia (mecanismo estruturante de todo processo de significação, conforme Orlandi, 2009, p.96), mas apenas aponta que essa relação é tomada em sua complexidade, e não de modo linear, calcado em relações estanques de causa e efeito.

A psicanálise, por sua vez, torna-se importante ao descentralizar o sujeito da razão, essencial, uno, moderno, cartesiano. A partir da problematização da leitura da psicanálise lacaniana, Pêcheux nos apresenta um sujeito discursivo, deflagrado em *posições de sujeito*, um sujeito que não é fonte do que diz. Em *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, Orlandi entende a noção de sujeito na AD do seguinte modo: “[...] o sujeito é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”. (ORLANDI, 2009, p.20).

Segundo Orlandi (s/d, p.112), um *texto* em sua materialidade empírica é compreendido como “um objeto com começo, meio e fim”. Contudo, explica a autora, um texto, segundo uma perspectiva discursiva, não seria entendido enquanto uma unidade fechada, mas seria compreendido em sua “relação com outros textos (existentes, possíveis, imaginários), com suas condições de produção (sujeitos, situações), com sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer)³⁷”. É com essa perspectiva de texto que trabalhamos.

Um texto seria, então, algo dotado de historicidade. Ou seja, nele se instaura uma trama própria, uma temporalidade interna, de modo que adentrar a temporalidade de um texto, segundo Orlandi (s/d, p.113), seria “compreender como a materialidade textual produz sentidos”³⁸.

Um texto, em sua *textualidade* (outro conceito trabalhado em muitas publicações por Orlandi), tem na heterogeneidade sua constituição, sua materialidade é atravessada por *formações discursivas*, algumas imaginadas pelo seu autor (que se subjetiva ao produzi-lo enquanto materialidade textualizada), outras que emergem em *gestos de leitura*, em dinâmicas complexas, não-lineares, um emaranhado deflagrado por movimentos de *unidade e dispersão, dispersão e unidade*³⁹, característica que se torna especialmente relevante para a leitura em perspectiva pecheutiana. Destarte, texto, sentido, história, memória e formação discursiva são conceitos imbricados:

O sentido de uma sequência só é materialmente concebido na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela *formação discursiva* [...]. Trata-se de um *efeito de sentido* entre os pontos A e B

³⁷ORLANDI, E. P. Texto e Discurso. P. 112, s/d. Fonte:

<http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/29365/18055>

³⁸ Historicidade evoca a noção de interdiscurso: “chamamos de efeito de pré-construído, a impressão do sentido lá que deriva do já dito, do interdiscurso, e que faz que ao dizer já haja um efeito de já dito que o sustente” (ORLANDI, 2006, p. 18).

³⁹ Para Gregolin, os apagamentos são constitutivos dos discursos, são parte das “condições de possibilidade”. Tais “condições de possibilidade” são materializadas em um jogo de “silenciamentos e exposições”, como estratégias capazes de manipular formas de construção dos sentidos e legitimar “verdades” sócio-históricas”. (GREGOLIN, 2007, p. 5).

[sujeitos discursivos, inseridos em uma conjuntura social, ideológica]. (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p.169).

O *texto* é nossa unidade de análise, mas o objeto da AD é o *discurso*. O discurso é entendido enquanto *efeito de sentido* entre *sujeitos discursivos*, concebidos não como pessoas empíricas, mas como uma *forma sujeito* que se materializa enquanto *efeito do discurso*.

Vale ressaltar, então, que a linguagem e a língua são pressupostos do discurso, mas devem estar textualizadas, conforme nos explica Orlandi (2006) em *Discurso e Textualidade*, no capítulo intitulado *Análise de Discurso*, tomando o texto não como unidade estanque, mas o texto atravessado por formações discursivas, pela memória do já dito antes e pelos seus apagamentos constitutivos. Estar textualizado é significar. Desse modo, uma frase em um cartaz é texto, uma imagem de propaganda também, assim como uma estampa de camiseta, uma palavra tatuada, ou um grafite sob uma ponte. Afinal, conforme pontuado por Pêcheux, “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe ‘em si mesmo’ [...] mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.” (PÊCHEUX, 1997, p.190).

A *interpelação* é outro conceito chave para a análise de discurso, baseado sobretudo em Althusser (1970), um autor que se propõe a pensar sobre a subjetificação dos indivíduos, que seriam discursiva e ideologicamente interpelados, chamados a ser – ou seja, seriam sistemas socialmente e historicamente construídos e compartilhados, evocados no processo complexo de fabricação das identidades, todas as vezes que os sujeitos são chamados a se subjetivarem discursivamente (a serem).

Althusser (1970) se dedicou a refletir sobre a ideologia no Estado capitalista e, para esse autor, o Estado não deve ser definido apenas como um aparelho repressivo, cujas dinâmicas de funcionamento se dariam “massivamente” (ALTHUSSER, 1970, p.46) pela violência, mas deve ser entendido também como um aparelho ideológico:

É que em si mesmo o Aparelho Repressivo do Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (incluindo física), embora funcione secundariamente pela ideologia, não há aparelho puramente repressivo. Exemplo: o Exército e a Polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente, para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valores que projetam no exterior. Da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada e simbólica (não há aparelho puramente ideológico) (ALTHUSSER, 1970, p.46-47).

A ideologia, então, interpelaria os indivíduos como sujeitos. Para explicar melhor essa proposição, Althusser (1970, p.96) dá o exemplo do policial que ao chamar por um homem que anda pela rua, dizendo “ei, você aí!”, representaria a ideologia interpelando esse indivíduo como um sujeito, sem que esse indivíduo tivesse a consciência de que estaria sendo interpelado. Assim, para Althusser (1970), ideologia e sujeito são dois conceitos entrelaçados, segundo o próprio autor:

Segue-se que, tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais, etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que você e eu somos sujeitos – e até aí não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (ALTHUSSER, 1970, p.94).

Outro aspecto que deve ser pontuado sobre ideologia na obra de Althusser (1970) é a concepção de uma dinâmica de subordinação ideológica, na qual cada Aparelho Ideológico de Estado (como as igrejas, o ministério da cultura etc.) tem sua existência assegurada por sua subordinação a uma ideologia dominante, sendo que essa ideologia dominante está imediatamente vinculada à manutenção dos processos de produção capitalistas e de divisão de classes sociais

Pêcheux lê Althusser a partir da noção de discurso por ele formulada (efeito de sentidos) de modo muito sofisticado, pensando o discurso enquanto materialidade específica da ideologia. Como consequência, essa noção pecheutiana de sujeito subverte a noção moderna de um sujeito cartesiano, como substância, essência, centro da razão origem do próprio discurso.

Como vimos anteriormente, outro conceito essencial para o desenvolvimento da reflexão que propomos neste artigo é a leitura, que, na perspectiva da AD, pode ser entendida como o “lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível, recortando, extraindo, deslocando sentidos” (PÊCHEUX, 1990, p.17-18). Segundo Cazarin (2006, p.302), ler, enquanto prática discursiva, ou enquanto um processo de produção de sentidos que emerge de *gestos de interpretação* de um sujeito histórico, é uma “prática social que mobiliza o interdiscurso”, na qual o leitor é inscrito “em uma disputa de interpretações”. O sujeito leitor, então, ocupa uma posição de sujeito em relação à posição de sujeito que o sujeito-autor ocupou e é aí que a interpretação se faz possível, entre formações discursivas, entre já-ditos, entre a língua e sua historicidade (ou exterioridade).

Relembrando que interdiscurso é memória discursiva, é aquilo que se materializa como acontecimento que se lê, como os pré-construídos, segundo Cazarin (2006, p.306), leitura e interpretação na perspectiva discursiva, são práticas sócio-históricas de assujeitamento, “que mobilizam a memória do dizer (o interdiscurso). A noção de memória discursiva [...] é entendida no sentido de que toda a produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas”.

Método de análise e *corpus* do estudo

A AD nos oferece o arcabouço teórico, com horizonte interpretativo e, também, os procedimentos e “ferramentas conceituais” para o desenvolvimento da análise. Dessa forma, nesta seção, abordaremos especificamente o método e os passos analíticos tomados neste estudo.

Segundo Orlandi (2006, p.27-28), em *Discurso e Textualidade*, no capítulo intitulado “Análise de Discurso”, o analista toma o material linguístico “bruto” como tal e este seria seu ponto de partida, ou seja, o texto, a linguagem textualizada, que comporia o material documentário de sua pesquisa. Em um segundo movimento investigativo, o analista procederá ao que a autora chama de “dessuperficialização”, que seria um gesto analítico a partir do qual o pesquisador consegue obter seu “objeto discursivo”. A descrição exerce um papel importante nesta etapa. Em um terceiro movimento, ainda conforme Orlandi, o analista deveria ocupar-se de tentar reconhecer quais relações o objeto discursivo estabelece com “as formações ideológicas”, chegando, então, aos processos discursivos, marcados pelos sistemas de relações (possíveis, imaginadas, ausentes) de uma dada formação discursiva, ou seja, às projeções ideológicas na linguagem: “Chamamos, então, de formação discursiva, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determina o que pode/ deve ser dito” (ORLANDI, 2006, p.17). Nesse momento, portanto, as

condições de produção e os sujeitos do discurso são evidenciados e a formação do sujeito-leitor é justamente o foco de nossa análise.

Em Orlandi (2009), a autora retoma o debate sobre metodologia e método na AD, explicando que o analista do discurso trabalha nos limites da interpretação, explorando esses limites enquanto “parte dos processos de significação” que ele investiga ao abordar o discurso e a ideologia intrincados na linguagem. Segundo a autora,

A análise do discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim *os próprios gestos de interpretação*, que ela considera como *atos no domínio do simbólico*, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do discurso não estaciona na interpretação [...]. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2009, p.26).

Assim, então, ao enveredarmos pela AD, somos incitados, interpelados, a irmos além da inteligibilidade (entendemos aquilo que se diz, o texto empírico, pois dominamos o registro/gênero textual utilizado), da interpretação (reconhecemos o co-texto e a relação do texto com seu contexto imediato), ou seja, a chegarmos até à compreensão, entendemos a compreensão como o entendimento de como o texto produz sentidos, ou, nas palavras de Orlandi, “A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.” (ORLANDI, 2009, p.26).

Outro aspecto relevante na análise de discurso é a reflexão que o analista deve traçar sobre seus próprios gestos de interpretação, o que se configuraria como uma meta-análise⁴⁰. Inicialmente, analisamos cada um dos textos que compõem o *corpus*, visando a destacar os aspectos que revelavam a construção do posicionamento do sujeito-leitor a quem se direcionava a publicação. O passo seguinte foi agrupá-los, identificando-os de modo que tal construção pudesse ser evidenciada ao longo textos analisados, conforme veremos na seção a seguir.

Desse modo, como estamos trabalhando com excertos de quatorze textos de uma mesma obra (ver quadro 1), outro recurso a ser explorado através da leitura discursiva será a intertextualidade, que deflagra os efeitos de sentido que tecerão nosso sujeito-leitor, as formas de interpelação que se direcionam para ele, subjetivando-o, em dinâmicas de unidade e dispersão, entre paráfrases e polissemias.

Os textos que compõem o nosso corpus de análise foram extraídos do livro *200 Receitas do Açúcar União*, cujo ano de edição aproximado, segundo o próprio site de grupo *União*, é 1968. São 14 textos, de breve extensão (variando entre 3 e 7 parágrafos), distribuídos entre as receitas do livro. Alguns deles incluem uma nota de rodapé intitulada “Lembrete às mães” (*), ou contêm nota sem título (**). No quadro a seguir os textos analisados estão identificados na ordem em que aparecem no livro em questão:

⁴⁰ Segundo Orlandi (1988, p.74): “O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende.”

Ordem dos textos	Títulos dos textos a serem analisados
1	As receitas deste livro...
2	O açúcar é indispensável à vida humana
3	Crianças em fase de desenvolvimento
4	Uma opinião valiosa
5	O toque final
6	Assim falava Metchnikoff
7	Aos esportistas
8	Papel do açúcar na economia orgânica (*)
9	Bons ingredientes são indispensáveis
10	Apenas uma xícara de café (**)
11	O açúcar é insubstituível (*)
12	O papel do açúcar na nutrição (às pessoas de bom senso) (*)
13	A importância do alimento energético
14	Quem foi Claude Bernard?

Quadro 1: Relação dos textos a serem analisados neste artigo. Os asteriscos entre parênteses sinalizam, respectivamente, () texto que contém nota de rodapé intitulada “Lembrete às mães” e (**) texto que é acompanhado de nota de rodapé sem título (**). A publicação não possui número de páginas. Fonte dos textos: Companhia União de Refinadores, 1968, s/p.*

A publicação não possui marcação de número de páginas e, embora os textos a serem analisados estejam em um livro de receitas (suporte), vale ressaltar que eles não se filiam às características socialmente compartilhadas do gênero textual receita. Ou seja, não indicam como uma sobremesa deva ser preparada, nem trazem listas de ingredientes. Em se tratando de gênero textual, os textos a serem analisados transitam entre as propagandas, pois a todo momento citam a importância e os valores do açúcar *União*, e a carta de aconselhamento, pois se direcionam ao seu sujeito-leitor com dicas e conselhos variados, conforme será apresentado a seguir.

Análise

Com exceção do primeiro texto do livro *200 Receitas do Açúcar União*, o qual tem atributos prototípicos de um prefácio e traz algumas características contextuais sobre a seleção do material a ser apresentado, os demais textos, como mencionamos na seção anterior, transitam entre os gêneros propaganda e carta de aconselhamento. Tendo em vista essa constatação, identificamos vários excertos nos quais ficam evidentes as estratégias utilizadas pelo enunciador, a *Companhia União dos Refinadores*, para persuadir o público leitor do livro em questão a consumir o açúcar *União* e também a reconhecer na aquisição do livro o *status* que é lhe é atribuído, como vimos na introdução deste artigo. Assim, nesta seção, analisamos os excertos em que o “tom” de propaganda e enaltecimento do açúcar *União* é evidenciado, ao mesmo tempo em que se constrói a posição sujeito-leitor do livro: mulheres, de classe média, heterossexuais, casadas e mães.

A identificação dessa posição sujeito-leitor no texto começa a ser tecida pela forma de tratamento usada já na primeira linha do texto 1: “[...] não são receitas *triviais* dessas que a *senhora* encontra em *qualquer* livro de cozinha” (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 1, grifos nossos). Se explorarmos os sinônimos da adjetivação utilizada para as receitas, “triviais”, teremos sentidos como “ordinárias, vulgares, simples, corriqueiras”, dentre outros sentidos que denotam oposição às ideias de singularidade e distinção. Assim, para aquele que enuncia, o narrador que se materializa como efeito de

sentido deste livro, ou o enunciador da obra, o sujeito-leitor é envolto pela *necessidade de acesso às receitas, e receitas corriqueiras*, ou seja, *não é um sujeito-leitor sofisticado*. Além disso, o sujeito-leitor, que também emerge como efeito de sentido, é uma *mulher, casada*, uma “senhora”.

Essa mulher imaginada, casada e pouco sofisticada é também inexperta, uma inexperiente dona-de-casa, alguém que carece de orientação, cuja ambição social está vinculada ao reconhecimento da família. É o que podemos confirmar ao lermos a conclusão do texto 1, que se dá da seguinte maneira: “Acreditamos que a senhora, mesmo *não tendo prática de cozinha, possa executá-las* [as receitas] ... *para seu orgulho de exemplar dona-de-casa e para a alegria de seus familiares*”. Assim, temos um sujeito-leitor mulher, que precisa de ajuda para executar o papel social que lhe cabe (dona-de-casa), e que tem na atividade culinária uma de suas funções pressupostas.

Mais adiante, chama a atenção nesse texto a forma como a descrição da escolha das receitas do livro é realizada, pois ela traz uma hierarquia binária de gêneros marcada por uma dinâmica de explicitação e apagamentos, conforme demonstramos a seguir:

São receitas realmente selecionadas, de doces variados e saborosos, *enviados por quituteiras* de todos os quadrantes deste imenso Brasil. Tais receitas foram e continuam sendo compradas pela Cozinha Experimental União [...]. Na sala de seleção, *as diretoras da Cozinha* separam diariamente as receitas mais meritórias. Os respectivos doces são feitos por *doceiras auxiliares*, perfeitamente habilitadas e enviadas para a *Junta Degustadora*, composta por *dez pessoas responsáveis*, que se revezam periodicamente e que se incumbem de preencher uma ficha para cada doce, nas quais, após cuidadosa degustação, inscrevem suas notas, referentes exclusivamente ao paladar. As demais notas, de originalidade, de aparência, de economia e de facilidade de feitura são privativas das *diretoras da Cozinha e das doceiras* que aí trabalham. Como o sabor é o que mais importa em qualquer doce, a nota máxima, de paladar, vale cem pontos, ao passo que as demais (originalidade, aparência, economia e facilidade de feitura) valem, no máximo, dez pontos cada uma. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 1, grifos nossos).

Uma primeira leitura do excerto destacado acima pode produzir o sentido imediato da voz que enuncia ao leitor o controle de qualidade e as etapas de seleção das receitas. No entanto, uma leitura mais atenta, voltada aos níveis mais aprofundados de compreensão do texto (ORLANDI, 1988; 2009), permite identificar que as receitas são enviadas por mulheres (*as quituteiras*), recebidas e selecionadas por mulheres (*as diretoras da Cozinha*), são executadas por mulheres (*as doceiras auxiliares*), destinadas para mulheres (*a senhora dona-de-casa inexperiente*), mas a avaliação é realizada por uma “Junta Degustadora”, composta por dez “pessoas”. Assim, a execução e a atribuição de notas menores é tarefa feminina, ao passo que a tarefa de maior importância, de avaliar o paladar, ou seja, aquela que detém maior poder, é executada por “pessoas”, sem marcação de gênero, levando-nos à interpretação de que esse grupo é formado também por homens.

Essa dinâmica de hierarquização, pelo apagamento que se faz do gênero daqueles que compõem a Junta Degustadora, coloca a mulher em situação subalterna mesmo em área onde socialmente se espera que ela seja protagonista: a cozinha. Mais adiante, explicitaremos como essa posição sujeito-leitor da dona de casa que deve ouvir os “conselhos” trazidos no livro se constitui na relação que a voz enunciativa tece nos textos.

É por meio dos conselhos que o tom de propaganda do açúcar *União* toma forma. De modo mais efetivo, esse tom é notado pelo uso que o enunciador faz de argumentos que apelam à ciência, às estatísticas e aos exemplos para convencer o sujeito-leitor da importância de se ter uma dieta rica em açúcar. No caso do texto 2, o enunciador indica que a dosagem

diária de açúcar ingerido deve ser aumentada em casos de fadiga para que o “paciente” recobre a “energia normal”.

Está perfeitamente constatado que a dieta açucarada pela manhã é indispensável (a menos que se trate de diabético) sobretudo se a pessoa tiver de enfrentar algum esforço físico maior, como seja uma longa caminhada. As “hipoglicemias matinais” freqüentes são, por vezes, tão prejudiciais que podem acarretar síncope ou desfalecimentos. Cita-se o caso de um padre que precisou obter dispensa de jejum para poder celebrar a missa sem correr o risco de desmaiar. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 2).

O fato de que a falta (e não o excesso) de açúcar seja tratada como responsável por uma condição não saudável dos indivíduos reflete o pensamento vigente na época, contrastando-se com o conceito de dieta saudável que temos hoje. Vemos, portanto, que, para a AD, o sujeito se constitui na relação entre história e ideologia e, na época retratada no livro *200 Receitas do Açúcar União*, o consumo de açúcar era incentivado como algo favorável à saúde. A construção da argumentação no excerto acima se dá, ainda, por meio da referência a um padre que foi dispensado do jejum para “poder celebrar a missa sem correr o risco de desmaiar”. Tal recurso é usado pelo enunciador para ratificar o argumento de que a ingestão matinal do açúcar garante energia e disposição às pessoas. A escolha desse exemplo, como indica a AD, não é aleatória e visa a promover uma identificação do sujeito-leitor do livro com uma figura de destaque – o padre –, que, frequentemente, goza de prestígio na sociedade da qual faz parte e está associado à autoridade que a Igreja católica representa para grande parte dela. Dessa perspectiva, podemos evocar as relações de poder e obediência constitutivas das esferas doméstica e eclesiástica. Há familiaridade do sujeito-leitor com o referido contexto e, ideologicamente, encontra-se nesse exemplo a força da instituição que o padre representa – a Igreja – em relação à família tradicional, representada pela leitora do livro.

O texto 3, cujo título é “Crianças em fase de desenvolvimento”, acrescenta um dado a mais na compreensão de quem é nosso sujeito-leitor: além de ser mulher, dona-de-casa, inexperta, subjugada à família (de quem depende da aprovação, vide o trecho já citado: “orgulho de exemplar dona-de-casa e para a alegria de seus familiares”) e pouco sofisticada, essa leitora é *mãe*. Quando o eu-enunciador determina esse título como sendo de interesse pressuposto dessa leitora, ele determina, em sua onisciência, que a maternidade (ou o dever de cuidar de crianças) também seja uma das características da leitora dessa obra.

Há a referência explícita ao Dr. H. L. Herschensohn, homem, cientista, estrangeiro, “dietista de fama internacional”, para que o sujeito-leitor, a mulher dona de casa, confie naquilo que ele diz:

Assevera o Dr. H. L. Herschensohn, dietista de fama internacional, que a dieta com deficiência de açúcar pode acarretar distúrbios aos delicado aparelho infantil. Eis como se expressa:

‘Não negue à família as vantagens do açúcar, tão necessárias especialmente às crianças em fase de desenvolvimento. Uma colher de chá de açúcar contém apenas quinze calorias, mas produz de pronto energia e elimina a fadiga resultante do esforço físico. Às vezes, a falta de açúcar ocasiona problemas de procedimento pessoal, quando o sistema nervoso é afetado por essa insuficiência.’

O ilustre facultativo tem absoluta razão: o açúcar é indispensável à formação dos tecidos de reserva da criança. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 3, grifos no original).

No trecho, observamos que há uma recriminação ao que seria uma *mãe negligente*, ou seja, aquela que nega à sua família as “vantagens do açúcar” e, ao mesmo tempo, ratifica que a leitora da obra é um sujeito-leitor que carece de aconselhamentos, apontando para o que

deveria ser considerado como conselho de autoridade, a “absoluta razão”, aquilo que se “assevera”: as proposições de homens estrangeiros com títulos acadêmicos.

Essa construção produz, por apagamento, uma oposição aos saberes que são nacionais, de fama local, de homens não acadêmicos, não cientistas, ou de mulheres. Nesse caso, o “ilustre facultativo” dá um recado a quem cuida da família: a mulher. Tal estratégia se repete explicitamente nos textos 3, 6, 7, 8, 11, 12 e 14, com referências a outros cientistas: “o famoso biologista Metchnikoff (Prêmio Nobel)”, o “célebre fisiologista francês Claude Bernard” (a cujos feitos todo o texto 14 é dedicado), o “Prof. Charles Richet”, como é chamado o médico fisiologista francês.

Podemos verificar como esse mecanismo é usado no excerto abaixo, retirado do texto 8. Para “informar” sobre a importância do açúcar na economia orgânica do corpo, o sujeito-enunciador traz como representação da voz da ciência, o cientista, homem, estrangeiro, Claude Bernard, “o célebre pioneiro da ciência experimental do século passado”, e assim ele apresenta o que seria o *argumentum magister dixit*, ou argumento de autoridade, aquele que *ninguém mais ignora*.

A dietética, em sua rápida evolução, pôs em relevo o extraordinário papel do açúcar no equilíbrio orgânico. Quando Claude Bernard, o célebre pioneiro da ciência experimental do século passado, se dedicava ao estudo dos fenômenos químicos da digestão, particularmente do açúcar de cana pelo fermento inversivo, vislumbrava já o valor dos hidratos de carbono na alimentação. Tendo descoberto as funções do pâncreas na assimilação das gorduras, pôde demonstrar também a função glicogênica do fígado.

Hoje, ninguém mais ignora o papel do açúcar na formação dos tecidos de reserva do organismo humano. Está provado que 225 gramas de açúcar correspondem a 100 gramas de gordura alimentar. Assim, o açúcar é considerado como o mais perfeito dos alimentos ternários, pois, uma vez invertido pelo suco intestinal, é inteiramente assimilado pela economia, comunicando ao sistema muscular grande resistência à fadiga. Foi, pois, com razão que Claude Bernard chamou o açúcar de ‘carvão dos músculos’. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 8, grifos nossos).

Observamos, no texto 8, que o discurso científico atravessa o gênero propaganda, que pode ser apreendido, como vimos, do material que compõe o *corpus* analisado neste artigo. A aparente pretensão de oferecer uma informação nutricional sem segundas intenções é parte da estratégia de *marketing* do texto a respeito do açúcar *União*, uma vez que o sujeito-enunciador que se inscreve neste texto fantasia a propaganda com vestes de *informatividade*, ou seja, elege um tópico frasal no início primeiro parágrafo, “A dietética”, para introduzir, ao final do primeiro período, o que de fato lhe interessa: *o açúcar*.

É assim que se tece o sistema interpelativo que vai acrescentando formas também ao nossa forma-sujeito leitor, mulher, mãe, inexperta, casada, dona-de-casa, aquela que se antes ignorava a importância do açúcar, agora não o poderá mais fazer sob a pena de ser ninguém. A interpelação é essa mesma, uma vez que, caso ela, nossa forma-sujeito leitora, teime em ignorar a importância do açúcar, ela não conseguirá se subjetivar, vir a ser, ou seja, ela é eliminada em sua potencialidade.

Devemos notar que há uma grande esforço em se afastar a ideia do consumo de açúcar à ideia de obesidade. A obesidade é apagada por termos como “*formação dos tecidos de reserva do organismo humano*” (ideia também presente no texto 3: “O ilustre facultativo tem absoluta razão: O açúcar é indispensável à formação dos tecidos de reserva da criança”).

A inexperience de nossa forma-sujeito, ou sua ingenuidade presumida, é novamente explicitada, em termos como “*Por que carvão dos músculos*” (expressão recorrente também nos textos 11 e 12), que também fulgura no texto como uma pergunta retórica, e “*É simples explicar*” (que também aparece no texto 7), que demonstra certa complacência da forma-

sujeito enunciadora, com a forma sujeito leitora (que, destarte, *carece de um interlocutor complacente*).

Mas essa “economia orgânica” que se enfatiza não é necessariamente uma informação que tenha sido ofertada para que a mulher, mãe, leitora, inexperta, dona-de-casa e necessitada de complacência, possa pensar sobre a própria saúde. Essa economia, marcada pela necessidade de se ter combustível para os músculos, para a força das locomotivas humanas, é direcionada para alguém que aparece no início do quinto parágrafo: os filhos, as crianças:

Em se tratando do *organismo infantil, mais relevante ainda* é o papel do açúcar. *Está provado* que a insuficiência deste acarreta distúrbios característicos: curva de peso anormal, tecidos flácidos, diminuição da motilidade, modificação do humor e hipotermia.

Entretanto, é necessário que se tenha em conta que o açúcar a ser consumido *pelas crianças* deve ser puríssimo, isto é, absolutamente isento de elementos estranhos e, por sua vez, nocivos à saúde. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 8, grifos nossos).

O direcionamento do texto à forma-sujeito mãe, cuidadora, também é reforçado em uma nota de rodapé que aparece logo após ao último parágrafo deste texto, no qual a forma-sujeito enunciativo oferece um “Lembrete às mães” sobre como as refeições de seus filhos devam ser preparadas, atentando para os “cuidados essenciais” que uma boa mãe deva ter, e para aquilo que os “médicos pediatras” (*argumentum magister dixit*) indicam:

LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar as refeições de seu *filhinho* lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser escaldado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como ‘o mais puro açúcar que o Brasil produz’. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 8, grifos nossos).

O mesmo recurso pode ser identificado em outros textos, como vemos nos excertos a seguir:

Minha senhora, aceite o nosso conselho: Adoce a dieta de seu *filhinho* com o puríssimo Açúcar UNIÃO, que merece sua irrestrita confiança. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 3, grifos nossos).

As crianças gostam tanto de doce porque o açúcar é indispensável ao desenvolvimento do sistema muscular. Seu filho merece o melhor: Açúcar UNIÃO, o mais puro açúcar que o Brasil Produz. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 10, grifos no original).

[...] o açúcar impede a formação de acidose no organismo, poupa as proteínas, contribui para o desenvolvimento normal dos *tecidos de reserva* e ainda, como celulose, concorre para dar volume e consistência ao bôlo intestinal, evitando a obstipação.

O que dissemos explica porque a própria Natureza *induz as crianças a gostarem tanto de doce* e porque a *senhora* não deve contrariá-las. Tenha, porém, o cuidado de selecionar, para seus *filhos*, um açúcar realmente puro, perfeitamente refinado e empacotado sem contacto manual, isto é, o Açúcar UNIÃO da Companhia União dos Refinadores. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 13, grifos nossos)

LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar a refeição de seu *filhinho* lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser escaldado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como o “mais

puro açúcar que o Brasil produz”. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, textos 10 e 11, grifos nossos).

O que merece especial atenção nos excertos acima é a menção aos lexemas “filho(s)”, “crianças”, e, sobretudo, o diminutivo “filhinho”, que serve como recurso para demonstrar afetuosidade (afinal, nossa forma sujeito leitora, mulher, mãe, casada, dona-de-casa e inexperta, também deve amar seus filhos), quanto para interpelar essa forma sujeito a assumir uma postura *dócil*. Além disso, outro ponto que chama a atenção e corrobora uma característica do gênero propaganda é a recorrência do *slogan* “Açúcar UNIÃO, o mais puro açúcar que o Brasil Produz” (textos 8, 10 e 11, citados acima, além dos textos 7 e 12, transcritos nos anexos, ao final deste artigo).

No texto 12, as interpelações que nos permitem identificar a forma sujeito leitora que se materializa para o livro *200 Receitas do Açúcar União* se repetem, com maior ênfase para que o comportamento dessa mulher, casada, mãe, dona-de-casa, que consome essas receitas, seja moldado de modo conformista, abnegado, e não questionador, podendo-se ao questionar incorrer em postura contrária ao “bom senso”. É o que podemos notar no título “O papel do açúcar na nutrição (às pessoas de bom senso)” e nos trechos:

Se o açúcar fosse prejudicial à saúde, engordando as criaturas desnecessariamente, como explicar que *a própria Natureza* o tenha colocado nas frutas, nos vegetais, no sangue humano e até no leite materno?

Você, *que é pessoa sensata, não vai supor* que a Natureza tenha errado e que nos compete corrigi-la. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 12, grifos nossos).

Desse modo, a insensatez feminina deve ser evitada e a loucura, a maluquice, a insanidade de se questionar “a Natureza” – tida como a mãe suprema de todas as coisas, que inclusive determinou como deve ser o leite materno, o alimento primordial dos bebês na primeira infância – devem ser combatidas. Apenas a ciência masculina pode ser questionadora, não a curiosidade da leitora inexperta.

Contrastando com o prestígio dos cientistas estrangeiros renomados, cujas pesquisas são citadas nos textos 3, 6, 7, 8, 11, 12 e 14, há, no texto 4, intitulado “Una opinião valiosa”, as palavras da “Da. Elvira Iglésias Antonelli, responsável pela Seção de Nutrição do Serviço de Saúde Escolar”, que, embora nutricionista, não recebe o título de doutora. Assim, quando uma mulher tem um saber considerado de valor para compartilhar, esse saber é determinado como “opinião”, adjetivado como “valiosa” e atestado pela forma sujeito enunciadora, que se materializa aos poucos como forma sujeito masculina, dado que tem o poder de atestar o valor das coisas (como o júri dos doces, composto por “pessoas” e não por “mulheres”, ou como os cientistas, que são homens e têm sempre “absoluta razão” e respaldo do método científico, presumidamente inquestionável, vale frisar).

Afinal, essa forma-sujeito enunciadora, que traça a interlocução com a forma-sujeito leitora, e que ao interpelá-la se subjetiva, tem o direito e o poder de afirmar que “de fato, a Da. Elvira [a mulher que dá sua opinião e que mesmo graduada não recebe titulação de doutora, costume presumido da época] tem razão”. Chamar Elvira pelo pronome de tratamento Dona (Da.) traz à tona outros sentidos, como o da respeitabilidade advinda do casamento e da idade. Exemplo disso, são os usos recorrentes da expressão *Dona* na mídia para se referir às primeiras damas, Dona Marisa Letícia, mulher do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, ou Dona Ruth Cardoso, mulher do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, ambas já falecidas. Numa rápida pesquisa, ao googlearmos os termos, entre aspas, “Dona Marisa Letícia” obtemos um total de 132.000 resultados, e “Dona Ruth Cardoso”, 22.900 resultados.

O termo “Dona” se mostra mais um construto ideológico, sobretudo quando evoca o papel social e “dona de casa”, que não trabalha fora, e se sobrepõe ao apagamento da

expressão doutora, que, no Brasil, não é atribuído apenas a quem completa um doutorado, mas, por uso social, elitista e segregador, é utilizado para fazer referência a advogados, promotores, juízes, médicos e profissionais da saúde de um modo geral (como dentistas, fisioterapeutas e nutricionistas).

Outra posição de sujeito-leitor que se evidencia, sobretudo nos textos 5 (“O toque final”), 9 (“Bons ingredientes são indispensáveis”) e 10 (Apenas uma xícara de café), é a da dona de casa anfitriã, que serve quitutes e café às visitas amigas, como vemos nos seguintes excertos:

Nós sabemos que a *senhora* faz questão de *receber suas visitas* com a maior cordialidade, provando ser *dona-de-casa prestimosa e hospitaleira*. Naturalmente, a *senhora* espera que os convidados levem da acolhida que tiveram a *melhor das impressões, que saiam de sua casa satisfeitos, elogiando a excelência do passado*. [...] *Minha amiga*: o toque final, a chave de encerramento de um jantar perfeito consiste num cafezinho bem quente, bem aromático e, sobretudo, bem saboroso. Evidentemente, a *senhora* já percebeu que estamos nos referindo ao Café CABOCLO, o café feito pela Companhia União dos Refinadores especialmente para servir aos paladar das visitas mais exigentes. É por isso que muita gente diz que “o Café CABOCLO é irmão do Açúcar UNIÃO!” (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 5, grifos nossos).

Se a *senhora* pretende fazer doces apetitosos, desses que *as visitas elogiam e repetem*, lembre-se de que não basta seguir à risca as receitas deste livro. É preciso ter muito cuidado com os ingredientes, selecionando-os rigorosamente [...] Quanto ao açúcar, não há problema: todo mundo sabe que o Açúcar UNIÃO é excepcional, não havendo outro que se lhe compare. UNIÃO é alvíssimo, sempre enxuto e altamente solúvel. Além disso, é o *único açúcar que não varia de qualidade*: ontem, hoje e amanhã, sempre o *mais puro açúcar refinado* do Brasil! (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 9, grifos nossos).

Mas *você* já pensou o quanto pode significar uma simples xícara de café que se oferece à *visita amiga*? Sinônimo de hospitalidade, demonstração de bem querença e testemunho desse espírito social que tão necessário se faz nos dias conturbados em que vivemos! Nunca deixe de oferecer uma xícara de café à visita amiga! Mas prove, também, ser pessoa de bom gosto: ofereça o melhor, o café de paladar mais fino, de sabor mais delicado. Ofereça o Café CABOCLO – Êta cafezinho bom! – Sobeja razão aos que dizem que “o Café CABOCLO é irmão do Açúcar UNIÃO!” (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 10, grifos nossos).

Os excertos dos três textos trazem para formação do nosso sujeito-leitor o reforço de sua identidade feminina, materna, a anfitriã amável, acrescentando a ideia de que é necessário a essa forma-sujeito adotar uma postura que denote sofisticação, elegância, marcada na oferta de um café que seria o de melhor qualidade.

A ideia de amabilidade se constrói mediante o uso das expressões “cordialidade”, “prestimosa”, “hospitaleira”, “amiga”, “bem querença” e através da seguinte colocação: “testemunho desse espírito social *que tão necessário se faz nos dias conturbados em que vivemos!*” – apontando para a passividade social e, por que não dizer, política, que se espera da mulher “naqueles tempos” (*nos dias conturbados em que vivemos*). Se olharmos a data da publicação do livro, são os conhecidos “anos de chumbo”, de nossa ditadura militar, marcados pelo advento do AI-5 (Ato Institucional nº 5, de 1968), que culminou na cassação de mandatos, no fechamento do congresso, na suspensão dos direitos políticos, na prisão do presidente, na perseguição e morte de muitas pessoas e no silenciamento da imprensa, das artes, da educação⁴¹.

⁴¹ Para saber mais, consultar:

O vocativo “minha amiga” aparece como alternativa de tratamento da voz enunciativa à leitora do livro em uma estratégia de proximidade, intimidade, legitimando, assim, o tom de aconselhamento presente nos textos. A menção às visitas de amigas às casas umas das outras remete à esfera doméstica e, portanto, ao lugar ocupado pelas mulheres na época em que o livro foi publicado. O café – e aqui temos a propaganda do café *Caboclo*, produzido pela mesma Companhia de Refinadores *União* – aparece como símbolo dessa esfera doméstica, dos rituais que acontecem nos lares das leitoras do livro. Além disso, chama a atenção nos textos 5 e 10 a imagem do açúcar *União* como irmão do “café CABOCLO”, que se dá explicitamente no texto 5 pelo fato de ambos serem produzidos pela mesma companhia, mas pode, também, evocar outros sentidos, que, por conta do limite do foco deste artigo, não serão aqui analisados.

Finalizando a análise de dados, trazemos um contraponto entre o texto 7, “Aos esportistas” e o modo como a voz enunciativa predominantemente se dirige ao sujeito leitor (minha senhora, minha amiga) nos demais textos:

Os grandes esportistas, como os do selecionado brasileiro, que chegou a ser bicampeão mundial de futebol, incluem na sua dieta boa dosagem de açúcar.

Sabem porque?

A explicação é simples: o açúcar comunica ao sistema muscular extraordinária resistência à fadiga. Quando o *futebolista* é mal alimentado de açúcar, seu rendimento decresce à medida que o jogo se aproxima do término. O quadro demonstra cansaço; por falta de fôlego *os jogadores* correm menos e a derrota se torna inevitável.

Explica-nos o professor Charles Richet que, dez minutos após a absorção de açúcar, e este invertido pelos sucos intestinais, agindo imediatamente sobre todos os músculos do corpo, desde o mais vital de todos – o coração – até os pequeninos extensores que movem nossos dedos mínimos. O açúcar – conclui o Prof. Richet – é o alimento do esforço.

Se você é esportista, nunca se esqueça de que o açúcar mais puro que o Brasil produz, refinado a mais de 120 graus, é o famoso Açúcar UNIÃO, da Companhia União de Refinadores. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 7, grifos nossos)

No excerto acima, a referência aos jogadores de futebol da seleção brasileira, então bicampeã mundial, e as explicações do professor Charles Richet sobre a ação do açúcar no corpo humano parecem exercer na voz enunciativa uma interpelação tão forte (dadas as relações com os papéis sociais esperados para homens na época) a ponto de ela se dirigir a um sujeito-leitor esportista que se distancia do modo como se dirige ao sujeito leitor nos demais textos: “minha amiga”, “minha senhora” e “mães” (em “Lembrete às mães”). Assim, embora não haja a marcação do gênero masculino (uma vez que caberia também o gênero feminino e, portanto, a referência a “uma esportista” seria possível), a análise dos outros textos nos leva à interpretação de que a posição-sujeito leitor no texto 7 não é a mesma dos demais textos. Isso porque há um apagamento das mulheres com relação aos papéis sociais de jogador de futebol (e esportista em geral) e professor (como o médico fisiologista francês é chamado no texto).

Na seção a seguir, apresentamos as considerações finais e os encaminhamentos pensados a partir da elaboração deste artigo.

Considerações finais

A análise dos textos contidos no livro de *200 Receitas do Açúcar União* evidenciou a relação entre história e ideologia na constituição dos sujeitos, conforme entende a perspectiva da AD. No caso dos textos aqui analisados, isso se deu por meio da construção da posição-sujeito leitor almejada pela publicação em questão. Tal construção envolve uma dinâmica de práticas e papéis sociais esperados para as mulheres a quem o livro se destina. Isso se revela na forma de tratamento que lhes é dirigida, nos exemplos trazidos, no “tom” de carta de aconselhamento que os textos têm e, sobretudo, na referência a renomados cientistas estrangeiros cujos trabalhos têm uma força interpelativa por meio do argumento de autoridade do qual o gênero propaganda se reveste ao longo de toda a publicação.

A constituição da posição-sujeito leitor mulher, de classe média, casada, mãe, dona de casa, que cozinha para a família, preocupa-se com a qualidade do que serve aos filhos e recebe bem suas visitas, desenvolve-se por meio de mecanismos de identificação de práticas sociais esperadas, lugares sociais ocupados e interlocução estabelecida com a voz-enunciadora do livro *200 Receitas do Açúcar União*. Todos esses mecanismos revelam o contexto histórico no qual a publicação foi lançada e o período durante o qual circulou. Como vimos na introdução e na primeira seção deste artigo, trata-se de uma memória até hoje presente para muitas pessoas, de diferentes idades e gerações.

Analisar um material de tamanha circulação, e que ainda é reconhecido depois de tantos anos, implicou uma tomada de posição como analistas com a devida distância temporal e ideológica que temos do contexto em questão. Implicou, ainda, nosso posicionamento como sujeitos que enunciam essa análise na atualidade, em um momento em que o papel da mulher se constitui de outro modo, com a ocupação de cargos das mais diversas naturezas, tendo chegado, inclusive, à presidência da república, assumindo-se como trabalhadora, chefe de família, pesquisadora, eleitora, enfim, tendo poder de decisão em todas as áreas em que atua. Essa nova constituição, no entanto, não implica um apagamento da realidade de outras mulheres, como a construída pelos textos que compõem o livro de receitas que analisamos. Tampouco implica o desconhecimento de que as práticas e papéis sociais esperados para as mulheres daquela época ainda se mantêm em grande medida, por mais que tenha havido muitas mudanças.

Nesse sentido, ressaltamos o papel da pesquisa, que traz à tona questionamentos de situações estabelecidas e mobiliza a compreensão de diferentes aspectos nelas implicados. Este artigo deixa aberta a possibilidade de novos recortes no corpus e novas perspectivas de análise, considerando-se, inclusive, o enfoque em outros volumes da coleção *União* a fim de identificar outras recorrências e analisar possíveis transformações na posição-sujeito leitor ao longo dos anos. Desse modo, concluímos este artigo com a proposição de estabelecer uma dinâmica de diálogo fundamentado nas diferentes formações discursivas entremeadas nas relações que se constituem entre sujeitos, história, ideologia e sociedade e que emergem textualmente em materiais como o que foi aqui analisado.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença 1970.
- ALVES, B. M. **Ideologia e feminismo: a luta pelo voto no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ALVES, B. M; PITANGUY, J. **O que é Feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BESSE, S. K. **Modernizando a desigualdade**: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil 1914-1940. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora USP, 1999.

BESTER, G. M. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 15, n. 21, pp 11-22, 1997. Fonte: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/23351/21028> . Acesso em: 03 de janeiro de 18.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, maio/ago. 2006.

COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES. **200 Receitas do Açúcar União**. 3. ed. São Paulo: Padilla Indústrias Gráficas, 1968, sem número de páginas.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso e Mídia: a (re)produção das identidades. In: **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v. 4, n 11, p.11-25, nov. 2007.

HAHNER, J. E. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Tradução de Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

KARAWEJCZYK, M. **As filhas de Eva querem votar. Dos primórdios da questão à conquista do sufrágio feminino no Brasil (c.1850-1932)**. 398 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, C. O Discurso da/sobre a Mulher na Ditadura Civil-Militar Brasileira. **Interfacs**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 2017.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p.58-77.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as forma do discurso. Campinas: Pontes, 1996a.

_____. **Discurso e leitura**. 3. ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1996b.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Pontes, 2007.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. São Paulo: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Educamp, 1990, pp. 163-252

Anexos

Texto 1: AS RECEITAS DESTES LIVROS...

... não são receitas triviais dessas que a senhora encontra em qualquer livro de cozinha. São receitas realmente selecionadas, de doces variados e saborosos, enviadas por quituteiras de todos os quadrantes deste imenso Brasil. Tais receitas foram e continuam sendo compradas pela Cozinha experimental União (da Companhia União dos Refinadores), ao preço atual de trezentos cruzeiros cada uma, para serem publicadas no verso dos pacotes do Açúcar UNIÃO, “o famoso açúcar das grandes doceiras”.

A cozinha experimental União acha-se instalada em prédio próprio, à rua Oscar Freire Nº 1463, em São Paulo. As dependências são amplas e confortáveis, incluindo duas grandes cozinhas equipadas com o que há de mais moderno em matéria de utensílios de copa e cozinha. Dispõem de quatro fogões “Brastemp”, de uma geladeira e de um “freezer”. Venha visitar-nos que dará prazer.

Na sala de seleção, as diretoras de cozinha separam diariamente as receitas mais meritórias. Os respectivos doces são feitos por doceiras auxiliares, perfeitamente habilitadas e enviadas para a Junta Degustadora, composta de dez pessoas responsáveis, que se revezam periodicamente e que se incumbem de preencher uma ficha para cada doce, nas quais, após cuidadosa degustação, inscrevem suas notas, referentes exclusivamente ao paladar. As demais notas, de originalidade, de aparência, de economia e de facilidade de feitura, são privativas das diretoras de cozinha e das doceiras que aí trabalham. Como o sabor é o que mais importa em qualquer doce, a nota máxima, de paladar, vale cem pontos, ao ponto que as demais (originalidade, aparência, economia e facilidade de feitura) valem, no máximo, dez pontos cada uma. Assim, a nota mais alta que uma receita pode alcançar é de 140 pontos (cem de paladar, 10 de originalidade, 10 de aparência, 10 de economia e 10 de facilidade de feitura).

Este livro contém as 200 receitas adquiridas ultimamente.

Como já explicamos, foram cuidadosamente testadas pela cozinha Experimental União e melhoradas sempre que se tornou aconselhável.

Acreditamos que a senhora, mesmo não tendo prática na cozinha, possa executá-las... para seu orgulho de exemplar dona-de-casa e para a alegria de seus familiares.

COMPANHIA UNIÃO DOS REFINADORES
Rua Borges Figueiredo, nº 237
São Paulo

Texto 2: O AÇÚCAR É INDISPENSÁVEL À VIDA HUMANA

Normalmente, o consumo cotidiano de açúcar deve ser de 70 gramas para os adultos e de um pouco mais para as crianças. Nos Estados Unidos, onde o consumo de açúcar “per capita” é mais elevado, admite-se que a cota diária seja, aproximadamente, de 90 gramas para adultos.

Quando a dosagem de açúcar resulta insuficiente, como sói acontecer em certos regimes de emagrecimento impróprios ou mal calculados, advém característico estado de fadiga, generalizado e progressivo, que tanto atinge o físico como o psíquico do paciente. Ainda assim, não se torna necessário recurso a revigorantes ou reconstituintes. Basta aumentar a dosagem diária de açúcar para o paciente recobrar a energia normal.

Tenha-se em conta que a taxa de açúcar imanente no aparelho circulatório tende a reduzir-se em certos momentos do dia. Pode, mesmo, haver insuficiência de açúcar periódica o que origina certos estados debilitantes, a que os médicos chamam de “hipoglicemias transitórias”. Estas se manifestam principalmente pela manhã. Muitas pessoas experimentam, ao acordar, uma sensação desagradável de fadiga, com dificuldade de deixar o leito e uma espécie de vazio no estômago. Para alguns, esses sintomas advêm ao findar o período matinal, por volta das onze horas. Basta, então, um copo de água açucarada para dissipar o mal-estar.

Está perfeitamente constatado que a dieta açucarada pela manhã é indispensável (a menos que se trate de diabético) sobretudo se a pessoa tiver de enfrentar algum esforço físico maior, como seja uma longa caminhada. As “hipoglicemias matinais” freqüentes são, por vezes, tão prejudiciais que podem acarretar síncope ou desfalecimentos. Cita-se o caso de um padre que precisou obter dispensa de jejum para poder celebrar a missa sem correr o risco de desmaiar.

Analisando esses estados de “hipoglicemia matinal”, alguns médicos indagaram se outras perturbações não poderiam decorrer da mesma causa, principalmente a estafa crônica, de que se queixam tantas pessoas, assim como a tendência para desmaios e síncope, sempre que não se constatasse outra origem.

Muitas vezes a taxa de glicemia, isto é, a taxa de açúcar no sangue é demasiado baixa. A averiguação é simples: basta que o médico proceda à dosagem do sangue. A taxa normal de glicemia é um grama a um grama e dez centigramas. Será, provavelmente, necessário aumentar a dose cotidiana do açúcar e contribuir para uma melhor assimilação com tratamentos hepáticos e vitaminados. As vitaminas do complexo B, por exemplo, são indispensáveis à perfeita absorção dos açúcares. Assim combatida, a fadiga hipoglicêmica desaparece.

Do exposto, conclue-se [*sic*] que a justa dosagem de açúcar no sangue é indispensável ao perfeito equilíbrio orgânico.

Texto 3: CRIANÇAS EM FASE DE DESENVOLVIMENTO

Assevera o Dr. H. L. Herschensohn, dietista de fama internacional, que a dieta com deficiência de açúcar pode acarretar distúrbios ao delicado aparelho infantil.

Eis como se expressa:

“Não negue à família as vantagens do açúcar, tão necessárias especialmente às crianças em fase de desenvolvimento. Uma colher de chá de açúcar contém apenas quinze calorias, mas produz de pronto energia e elimina a fadiga resultante do esforço físico. Às vezes, a falta de açúcar ocasiona problemas de procedimento pessoal, quando o sistema nervoso é afetado por essa insuficiência.”

O ilustre facultativo tem absoluta razão: O açúcar é indispensável à formação dos tecidos de reserva da criança.

Minha senhora, aceite o nosso conselho: Adoce a dieta de seu filhinho com o puríssimo Açúcar UNIÃO, que merece sua irrestrita confiança.

Texto 4: UMA OPINIÃO VALIOSA

Palavras da nutricionista Da. Elvira Iglésias Antonelli, responsável pela Secção de Nutrição do Serviço de Saúde Escolar, o qual se encarrega do problema da alimentação dos alunos de quase duas mil escolas desta Capital e do Interior:

“Conforme pesquisas efetuadas em nosso meio escolar, o baixo nível de nutrição constitui uma das mais poderosas fôrças contra o progresso físico, mental e social da criança. O período de desenvolvimento da criança escolar se caracteriza por

uma grande atividade que exige consideráveis gastos de energia. O consumo energético gira em torno de 50% da necessidade calórica total diária. A merenda escolar adequada deve refletir, em escala reduzida, as mesmas proporções da dieta total. O lanche ideal deve fornecer entre 400 e 600 calorias, 50% das quais são fornecidas pelo açúcar e outros hidratos de carbono.

De fato, Da. Elvira tem razão: A criança em idade escolar despende, em seus naturais folguedos, calorias que devem ser recuperadas imediatamente pela ingestão de alimentos açucarados. Criança privada de açúcar é desnutrida e enfermiça. Ouça, a esse respeito, a opinião do seu pediatra. Sem dúvida, êle será o primeiro a recomendar o Açúcar UNIÃO, refinado a mais de 120 graus e inteiramente produzido sem contato manual.

Texto 5: O TOQUE FINAL

Nós sabemos que a senhora faz questão de receber suas visitas com a maior cordialidade, provando ser dona-de-casa prestimosa e hospitaleira. Naturalmente, a senhora espera que os convidados levem da acolhida que tiveram a melhor das impressões, que saiam de sua casa satisfeitos, elogiando a excelência do passado.

Se a senhora costuma receber visitas para jantar, deve saber quão importante é o toque final de uma boa refeição. Se a maionese esteve deliciosa, o assado excelente, a sobremesa magnífica, isso tudo pode ser prejudicado por um toque final impróprio, que deixou de ser um arremate condigno.

Minha amiga: o toque final, a chave de encerramento de um jantar perfeito consiste num cafezinho bem quente, bem aromático e, sobretudo, bem saboroso.

Evidentemente, a senhora já percebeu que estamos nos referindo ao Café CABOCLO, o café feito pela Companhia União dos Refinadores especialmente para servir aos paladar das visitas mais exigentes. É por isso que muita gente diz que “o Café CABOCLO é irmão do Açúcar UNIÃO!”

Texto 6: ASSIM FALAVA METCHNIKOFF

O famoso biólogo Metchnikoff (Prêmio Nobel), revelando o fantástico papel das bactérias do ácido láctico no aparelho digestivo, elevou a coalhada às culminâncias de elixir da longa vida!

Ora, coalhada requer açúcar e o açúcar, com suas calorias e proteínas, é, por sua vez, tido como verdadeira fonte de vitalidade. É assimilado rapidamente, transformando-se como o demonstrou o não menos famoso Claude Bernard, no combustível por excelência do sistema muscular.

Resta-nos apenas acrescentar que a coalhada exige açúcar absolutamente puro. Do contrário, ficará encardida, com aspecto pouco convidativo. O açúcar UNIÃO, refinado a mais de 120 graus, é puríssimo e garante uma coalhada branquinha e saborosa.

Escolha o melhor para a sua família e não faça concessões: prefira o Açúcar UNIÃO, o único que não altera a cor da coalhada.

Texto 7: AOS ESPORTISTAS

Os grandes esportistas, como os do selecionado brasileiro, que chegou a ser bicampeão mundial de futebol, incluem na sua dieta boa dosagem de açúcar.

Sabem porque?

A explicação é simples: o açúcar comunica ao sistema muscular extraordinária resistência à fadiga. Quando o futebolista é mal alimentado de açúcar, seu rendimento

decrece à medida que o jogo se aproxima do término. O quadro demonstra cansaço; por falta de fôlego os jogadores correm menos e a derrota se torna inevitável.

Explica-nos o professor Charles Richet que, dez minutos após a absorção de açúcar, e este invertido pelos sucos intestinais, agindo imediatamente sobre todos os músculos do corpo, desde o mais vital de todos – o coração – até os pequeninos extensores que movem nossos dedos mínimos. O açúcar – conclui o Prof. Richet – é o alimento do esforço.

Se você é esportista, nunca se esqueça de que o açúcar mais puro que o Brasil produz, refinado a mais de 120 graus, é o famoso Açúcar UNIÃO, da Companhia União de Refinadores.

Texto 8: PAPEL DO AÇÚCAR NA ECONOMIA ORGÂNICA

A dietética, em sua rápida evolução, pôs em relevo o extraordinário papel do açúcar no equilíbrio orgânico. Quando Claude Bernard, o célebre pioneiro da ciência experimental do século passado, se dedicava ao estudo dos fenômenos químicos da digestão, particularmente do açúcar de cana pelo fermento inversivo, vislumbrava já o valor dos hidratos de carbono na alimentação. Tendo descoberto as funções do pâncreas na assimilação das gorduras, pôde demonstrar também a função glicogênica do fígado.

Hoje, ninguém mais ignora o papel do açúcar na formação do tecido de reserva do organismo humano. Está provado que 225 gramas de açúcar correspondem a 100 gramas de gordura alimentar. Assim, o açúcar é considerado como o mais perfeito dos alimentos ternários, pois, uma vez invertido pelo suco intestinal, é inteiramente assimilado pela economia, comunicando ao sistema muscular grande resistência à fadiga. Foi, pois, com razão que Claude Bernard chamou o açúcar de “carvão dos músculos”.

Por que “carvão dos músculos”? Por que serviu –se dessa expressão?

É simples explicar: No século passado o carvão, que alimentava as famosas locomotivas a vapor, constituía o mais atualizado símbolo de energia.

(Continua na página seguinte)

(Continuação)

Em se tratando do organismo infantil, mais relevante ainda é o papel do açúcar. Está provado que a insuficiência dêste acarreta distúrbios característicos: curva de peso anormal, tecidos flácidos, diminuição da motilidade, modificação do humor e hipotermia.

Entretanto, é necessário que se tenha em conta que o açúcar a ser consumido pelas crianças deve ser puríssimo, isto é, absolutamente isento de elementos estranhos e, por vezes, nocivos à saúde. Essa pureza integral se impõe sobremaneira, uma vez que o açúcar – gulodice de criança – é geralmente consumido “in natura”.

É o caso do Açúcar UNIÃO, duplamente refinado a mais de 120 graus e inteiramente industrializado sem contato manual.

LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar a refeição de seu filhinho lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser esquentado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como o “mais puro açúcar que o Brasil produz”.

Texto 9: BONS INGREDIENTES SÃO INDISPENSÁVEIS

O melhor confeito não consegue fazer bons doces com ingredientes de má qualidade.

Se a senhora pretende fazer doces apetitosos, desses que as visitas elogiam e repetem, lembre-se de que não basta seguir à risca as receitas dêste livro. É preciso ter muito cuidado com os ingredientes, selecionando-os rigorosamente: farinha de trigo sem mistura, ovos absolutamente frescos, fermento nôvo, frutas perfeitas e assim por diante.

Quanto ao açúcar, não há problema: todo mundo sabe que o Açúcar UNIÃO é excepcional, não havendo outro que se lhe compare. UNIÃO é alvíssimo, sempre enxuto e altamente solúvel. Além disso, é o único açúcar que não varia de qualidade: ontem, hoje e amanhã, sempre o mais puro açúcar refinado do Brasil!

E não se esqueça, minha senhora: é da boa matéria-prima que depende a boa obra.

Texto 10: APENAS UMA XÍCARA DE CAFÉ

Mas você já pensou o quanto pode significar uma simples xícara de café que se oferece à visita amiga? Sinônimo de hospitalidade, demonstração de bemquerença e testemunho dêsse espírito social que tão necessário se faz nos dias conturbados em que vivemos!

Nunca deixe de oferecer uma xícara de café à visita amiga! Mas prove, também, ser pessoa de bom gôsto: ofereça o melhor, o café de paladar mais fino, de sabor mais delicado. Ofereça o Café CABOCLO – Êta cafezinho bom! – Sobeja razão aos que dizem que “ o Café CABOCLO é irmão do Açúcar UNIÃO!”

As crianças gostam tanto de doce porque o açúcar é indispensável ao desenvolvimento do sistema muscular. Seu filho merece o melhor: Açúcar UNIÃO, o mais puro açúcar que o Brasil Produz.

Texto 11: O AÇÚCAR É INSUBSTITUÍVEL

O Serviço de Alimentação e Higiene Escolar do Departamento de Ensino Profissional de São Paulo, procedendo a amplas pesquisas dietéticas, conclui que tôda criança em idade escolar reclama dieta diária de cerca de 80 calorias por quilo do seu próprio pêso.

Após estudar as possibilidades alimentares do nosso meio, os competentes dietistas do Serviço de Alimentação e Higiene Escolar organizaram o seguinte quadro de rações diárias, adequado a crianças de idade escolar:

Pão.....250 g	Carne ou peixe.....100 g
Manteiga.....30 g	Hortalças.....100 g
Queijo.....20 g	Fubá.....50 g
½ litro de leite	Azeite.....20 g
Café em pó.....25 g	Um ôvo
Sal.....12 g	AÇÚCAR.....90 g
Algum condimento	Arroz.....100 g
Laranjas..... 500 g	Batatinhas.....90 g
Bananas.....200 g	

Assim, não somos nós, mas os abalizados dietistas do Serviço de Alimentação e Higiene Escolar, que dizem que as crianças devem ter, na sua dieta diária, entre outros alimentos, 90 gramas de açúcar, ou de “sacarose”, para nos servirmos de expressão mais científica. Esse açúcar, produto inteiramente vegetal, extraído da cana, não pode ser substituído pelos adoçantes sintéticos, sob pena de não fornecer às crianças as indispensáveis calorias.

(Continua na página seguinte)

(Continuação)

Açúcar é vitalidade, é o “carvão dos músculos”, na sábia expressão de Claude Bernard. Criança convenientemente suprida de açúcar é criança saudável, corada, bem disposta.

E, por falar em açúcar (Não se esqueça!) o melhor açúcar refinado que o Brasil produz, o mais alvo e solúvel, o mais puro e higiênico é, sem sombra de dúvida, o Açúcar UNIÃO, da Companhia União dos Refinadores.

LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar a refeição de seu filhinho lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser escaldado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como o “mais puro açúcar que o Brasil produz”.

Texto 12: O PAPEL DO AÇÚCAR NA NUTRIÇÃO

(Às Pessoas de bom senso)

Se o açúcar fosse prejudicial à saúde, engordando as criaturas desnecessariamente, como explicar que a própria Natureza o tenha colocado nas frutas, no vegetais, no sangue humano e até no leite materno?

Você, que é pessoa sensata, não vai supor que a Natureza tenha errado e que nos compete corrigi-la.

Explica o Prof. Charls Richet que, dez minutos após a absorção de açúcar, é este invertido pelos sucos intestinais, agindo imediatamente sobre todos os músculos do corpo, desde o mais vital de todos, o coração, até os pequeninos extensores que movem nossos dedos mínimos. O açúcar – conclui o Prof. Richet – é o alimento do esforço.

As crianças necessitam mais de açúcar do que os adultos. Lembre-se de que a carência de açúcar no organismo infantil resulta, inevitavelmente, em deficiência calórica e a criança torna-se pálida, anêmica e mal-humorada. É a chamada “hipoglicemia” que os médicos combatem receitando dietas ricas e carbo-hidratos, isto é, em açúcar.

A pessoas sensatas também sabem que não é sem razão que as crianças gostam tanto de doce. A Natureza sabe o que faz. Lembre-se de que o açúcar – alimento energético por excelência – contribui para o justo suprimento de calorias. Além disso, não permite a instalação de acidose, poupa as proteínas e favorece a exoneração intestinal.

(Continua na página seguinte)

(Continuação)

As crianças, naturalmente travêssas, “vendendo” saúde e alegria, pulam de lá pra cá o dia todo, despendendo calorias que precisam ser recuperadas urgentemente. Como? Pela absorção de açúcar, pois êste é o único alimento que fornece ao organismo energia muscular imediata.

O açúcar, rico em calorias, faz crianças robustas e coradas! Não vai nessa afirmativa nenhuma novidade, pois, já no século passado, o famoso cientista Claude Bernard, que descobriu a função glicogênica do fígado, costumava chamar o açúcar de “carvão dos músculos”.

LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar a refeição de seu filhinho lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser escaldado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como o “mais puro açúcar que o Brasil produz”.

Texto 13: A IMPORTÂNCIA DO ALIMENTO ENERGÉTICO

O açúcar – fornecedor habitual de calorias e energia ao organismo – é conhecido como “alimento energético”. Uma vez ingerido, atua imediatamente sobre o sistema muscular e contribui para o aproveitamento e queima das gorduras, fenômeno esse que requer a presença de carbo-hidratos.

Em se tratando de dieta rigorosa e a critério médico, a dosagem diária de açúcar poderá ser reduzida transitoriamente, mas nunca totalmente eliminada, para evitar o colapso dos meios naturais de reação do organismo. Normalmente, é pequena a quantidade de açúcar no organismo humano, transformado principalmente em glicogênio e armazenado no fígado e nos músculos. Esse açúcar desgasta-se rapidamente quando o paciente tem fome. Trata-se pois de alimento de rápida utilização, indispensável à produção do calor orgânico e à atividade muscular, o que o torna imprescindível, sobretudo quando se refere a crianças.

Devemos acrescentar que o açúcar impede a formação de acidose no organismo, poupa as proteínas, contribui para o desenvolvimento normal dos tecidos de reserva e ainda, como celulose, concorre para dar volume e consistência ao bôlo intestinal, evitando a obstipação.

O que dissemos explica porque a própria Natureza induz as crianças a gostarem tanto de doce e porque a senhora não deve contrariá-las. Tenha, porém, o cuidado de selecionar, para seus filhos, um açúcar realmente puro, perfeitamente refinado e empacotado sem contacto manual, isto é, o Açúcar UNIÃO da Companhia União dos Refinadores.

Texto 14: QUEM FOI CLAUDE BERNARD?

Claude Bernard, célebre fisiologista francês (1813 – 1878) introduziu o “método experimental” na medicina. Além de seus avançados conhecimentos teóricos, foi um dos mais hábeis cirurgiões de seu tempo. Tão grande era a sua perícia com o bisturi, que Magendie – famoso cirurgião europeu – não pôde conter-se: “Eh bien, tu es plus fort que moi!”

Claude Bernard demonstrou a ação do pâncreas na digestão das gorduras, a função glicogênica do fígado e a existência de centros nervosos independentes.

Entre outros feitos, Claude Bernard revelou à Humanidade o maravilhoso papel do açúcar na economia orgânica. Provou que, sem açúcar – alimento energético indispensável – não pode existir vida n face da Terra. Tenha-se em conta que tal asserção é plenamente confirmada pela ciência moderna. O açúcar, fornecendo calorias ao organismo, é indispensável e insubstituível.

Isso explica porque a própria Natureza induz as crianças a gostarem tanto de doce: o organismo infantil exige açúcar.

Só nos resta acrescentar que convém dar às crianças um açúcar realmente refinado e empacotado sem contato manual, isento, pois, de qualquer possível contaminação. Referimo-nos, evidentemente, ao Açúcar UNIÃO, da Companhia União dos refinadores, produto merecedor da nossa inteira confiança.

6.2 Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios⁴²

Leila Martins Gonçalves da Costa
University of Miami

Ana Cristina Biondo Salomão
PPGLPP UNESP FCL-Araraquara

Maisa de Alcântara Zakir
Bolsista CAPES/PNPD – PPGLLP UNESP FCL-Araraquara

Propostas de ensino centrado no aluno e não somente na figura do professor ganharam espaço na área de ensino e aprendizagem de línguas a partir da década de 1980, por meio de atividades para promover a interação e negociação de significados. Para Crandall (2000), esse tipo de colaboração desenvolve aspectos afetivos positivos, tais como redução da ansiedade, aumento de motivação, facilitação do desenvolvimento de atitudes positivas frente à aprendizagem em geral, fomento à autoestima, assim como apoio a distintos estilos de aprendizagem, uma vez que os aprendizes se beneficiam da ajuda dos colegas e o professor não se coloca como o detentor de todo o saber.

Os primeiros relatos de projetos de colaboração on-line entre aprendizes em diferentes localidades somente começaram a aparecer na década de 1990, quando professores de línguas e aprendizes começaram a ter acesso à internet com mais regularidade (O'DOWD, 2007). Entretanto, a ideia de engajar os alunos em tarefas colaborativas em localidades geográficas distintas já era praticada muito antes disso. Os relatos a que se tem acesso datam de 1920, quando o educador francês Célestin Freinet conduziu um projeto com seus alunos de produção de jornais, que posteriormente foram trocados com alunos de outras partes da França, que também tinham criado publicações (KERN, 2013; O'DOWD, 2007).

O'Dowd (2018) descreve a telecolaboração (*telecollaboration*) como o engajamento de um grupo de aprendizes em interações interculturais on-line e

⁴² Artigo de apresentação do dossiê temático da Revista do Gel, v.3, 2018, *Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios*, organizado pelas autoras. Além do texto em português, fizemos uma versão da apresentação em inglês, dada a grande participação de colegas de instituições estrangeiras que submeteram seus artigos em inglês ou espanhol.

projetos em colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de programas educacionais. O autor explica que diferentes terminologias vêm sendo usadas nos últimos anos para denominar este tipo de atividade: intercâmbio intercultural on-line (*online intercultural exchange*), intercâmbio virtual (*virtual exchange*), COIL (*Collaborative Online International Learning*), educação intercultural em língua estrangeira mediada pela internet (*internet-mediated intercultural foreign language education*), ambientes de aprendizagem globalmente em rede (*globally networked learning environments*), e-tandem e teletandem.

Concordamos com o autor que a profusão de nomenclaturas tem um lado positivo, que mostra que esse tipo de aprendizagem tem sido implementado de diferentes formas e se mostrado adaptável para diferentes contextos e localizações geográficas. Entretanto, isso também demonstra que as práticas e resultados de pesquisa de iniciativas semelhantes não são conhecidas por membros da comunidade acadêmica de área distintas ou afins. O'Dowd (2018) menciona ainda o desafio que as diferentes terminologias e abordagens trazem para a promoção e disseminação de tais atividades entre educadores e legisladores que não estão familiarizados com o conceito.

Atualmente, há uma gama de projetos telecolaborativos, que vão desde propostas individuais, conduzidas por professores em suas salas de aulas, até projetos interinstitucionais, os quais contam com reconhecimento e, muitas vezes, com recursos para sua execução. Há também plataformas internacionais, como *eTwinning* (MIGUELA, 2007), que buscam colocar em contato os profissionais da educação que trabalham em escolas de diferentes países, para que possam se comunicar, colaborar e desenvolver projetos em conjunto.⁴³

Há projetos que buscam a intersecção da aprendizagem de línguas com o componente cultural, como o projeto *Cultura*, iniciado em 1997, no MIT por Gilberte Furstenberg, Shoggy Waryn e Sabine Levet (GARCÍA; CRAPOTTA, 2007). O objetivo é conectar grupos de alunos por meio de recursos da internet para um intercâmbio cultural, por meio de questionários on-line, posteriormente analisados, assim como de fóruns nos quais os grupos discutem valores culturais e crenças a

⁴³ Para mais informações, ver: <https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>.

partir das respostas dadas por eles nos questionários.⁴⁴

Outros exemplos de projetos e portais on-line de telecolaboração atuais são: *eTandem Europa*⁴⁵, da *Ruhr-Universität Bochum*, na Alemanha, cujo objetivo é difundir as possibilidades de se aprender uma língua por meio da prática de eTandem, além de oferecer suporte para os interessados em encontrar um parceiro; *Lingalog*⁴⁶, da *Université Lumière Lyon II*, na França, que tem como concepção o trabalho colaborativo, colocando em contato falantes nativos de diferentes línguas por meio de uma plataforma que lhes oferece ferramentas tecnológicas como fórum, *chat* e *wiki*.; *INTENT*⁴⁷ (*Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education*), projeto desenvolvido em várias instituições de ensino superior pelo mundo, que, a partir de uma plataforma, tem como objetivo apoiar professores universitários e mobilizar projetos de telecolaboração entre seus alunos; *TILA*⁴⁸ (*Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*), projeto da Comissão Europeia que utiliza a plataforma *Moodle* e consiste em uma comunidade internacional de professores e pesquisadores interessados em inovar e enriquecer as práticas de ensino de línguas, integrando atividades de telecolaboração com parceiros de diferentes países; *Tandem Exchange*⁴⁹ e *ePals*⁵⁰, sites que colocam em contato pessoas interessadas em parcerias colaborativas on-line e presenciais, no caso do primeiro, e apenas on-line, no caso do segundo.

O'Dowd (2014) cita exemplos de projetos que incluem discussões em fóruns internacionais de jornais e revistas, como do *Le Monde* ou *The Guardian*, que visam a ir além da interação entre aprendizes e prover oportunidades de comunicação “autêntica”, que requerem conhecimento das regras culturais e de registro neste gênero de comunicação. O autor menciona também iniciativas denominadas “Telecolaboração 2.0”, baseadas nos recursos da ‘web social’ que emergiram da criação de ferramentas colaborativas na internet, como os blogs, as wikis e as chamadas redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, entre outros, que envolveriam iniciativas mais independentes da sala de aula em comparação aos modelos anteriores.

No caso específico da aprendizagem de línguas, destacamos o eTandem

⁴⁴ Para mais informações, ver: <https://cultura.mit.edu/>.

⁴⁵ Para mais informações, ver: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/tandem-server/etandem/etindex-en.html>

⁴⁶ Para mais informações, ver: <http://lingalog.net/dokuwiki/>

⁴⁷ Para mais informações, ver: <http://www.uni-collaboration.eu/>

⁴⁸ Para mais informações, ver: <http://www.tilaproject.eu/moodle/>

⁴⁹ <https://www.tandemexchange.com/>

⁵⁰ www.epals.com

(O'ROURKE, 2007) e o Teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006; TELLES, 2009), que colocam pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa por meio de recursos de comunicação síncrona ou assíncrona na Internet para aprenderem a língua um do outro. No caso do eTandem, a conversa é feita por meio de *chat*, enquanto que no Teletandem, privilegia-se a compreensão e produção oral, optando-se por recursos de tecnologia VOIP (*Voice over Internet Protocol*), como o *Skype* e, mais recentemente, o *Zoom*.

Os artigos compilados neste número temático enfocam em sua maioria essas duas modalidades aprendizagem telecolaborativa. Portanto, na próxima seção apresentamos um panorama sobre elas a fim de recuperarmos suas respectivas características, bem como de refletirmos acerca de suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade.

Do Tandem ao Teletandem⁵¹

Tandem é nome dado àquela bicicleta que possui dois bancos e dois conjuntos de pedais, na qual os dois usuários devem trabalhar em conjunto para que consigam atingir o objetivo de fazê-la andar. A imagem da bicicleta cujo funcionamento depende do esforço de seus dois ocupantes é uma metáfora à colaboração entre os parceiros envolvidos no contexto de aprendizagem em tandem. Originalmente, segundo Vassallo e Telles (2006), essa concepção de aprendizagem surgiu na Alemanha nos anos 60 e baseou-se na promoção de parcerias entre aprendizes de línguas estrangeiras, que falavam idiomas diferentes, para que cada parceiro aprendesse a língua do outro. Os autores explicam que foi somente na década de 1970, na Espanha, que o nome Tandem passou a ser usado para denominar essa modalidade de aprendizagem de línguas, sendo que a sistematização de seus princípios ocorreu efetivamente durante os anos de 1990 (BRAMMERTS, 1996).

Vassallo e Telles (2006) afirmam que o currículo do Tandem emerge das necessidades e envolvimento dos parceiros. Segundo os autores, o contexto de aprendizagem em tandem oferece oportunidade para a socialização e a

⁵¹ Optamos por grafar Tandem e Teletandem com letras maiúsculas quando se referirem ao conceito ou projeto e com letras minúsculas quando se referirem à prática ou contexto dessa modalidade de aprendizagem. Nas citações e referências, mantivemos a grafia utilizada pelos respectivos autores.

individualização, uma vez que é baseado em uma autonomia que é entendida como a responsabilidade pela tomada de decisões, não isoladamente, mas ‘com’ e ‘em relação’ ao outro’ (parceiro de tandem). Eles afirmam, ainda, que no Brasil o Tandem foi escassamente praticado em sua modalidade face-a-face, devido a dificuldades de encontros entre falantes (nativos) de diferentes línguas e de mobilidade por diferentes países, como ocorre na Europa, onde o Tandem surgiu e se tornou bastante popular, especialmente em contextos acadêmicos. Os autores apontam, entretanto, que a expansão da Internet e do uso de e-mails para a comunicação entre as pessoas trouxe popularidade ao regime de tandem para o ensino de línguas mediado por computador no Brasil e que os avanços tecnológicos da comunicação síncrona abriram novas possibilidades de interação para sessões de tandem a distância.

Nesse sentido, Telles e Vassallo (2006) propuseram o contexto que denominaram *Teletandem*, no qual a aprendizagem colaborativa em tandem ocorreria por meio de ferramentas digitais na internet, como os aplicativos para comunicação on-line com áudio, vídeo e *chat*. Os autores, então parceiros de tandem face-a-face para a aprendizagem de português e italiano, revelam que a ideia dessa nova modalidade on-line surgiu quando Vassallo teve de voltar para a Itália, e, assim, ambos pensaram em novas formas para estabelecer comunicação a distância. A princípio, optaram pelo e-tandem, via *e-mail*, de caráter assíncrono. Entretanto, sentiam falta da interação oral, visto que este meio somente possibilitava a produção escrita e a leitura. Sua busca os levou às ferramentas de comunicação instantânea na Internet, como o *MSN Messenger*, o mais comumente usado e disponível na época (anos de 2005 e 2006). Os autores afirmam que, ao testarem essa ferramenta para a aprendizagem em tandem entre si e com amigos, notaram que os resultados foram divertidos, práticos, e, acima de tudo, de baixo custo. Assim, surgiu o projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, com o intuito de investigar as ramificações do modo de aprendizagem que estavam experimentando e seus possíveis resultados para a educação.

O projeto Teletandem Brasil⁵² (TELLES; VASSALLO, 2006; TELLES, 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), que foi financiado como projeto temático pela FAPESP (processo 06/03204-2), apresentou em seu bojo o

⁵² Este projeto, criado pelo Prof. Dr. João Telles, da FCL/Unesp de Assis, é desenvolvido em conjunto nessa instituição, no IBILCE/UNESP de São José do Rio Preto e na FCL/Unesp de Araraquara. Para mais informações, ver: <http://www.teletandembrasil.org> e <http://teletandem.wixsite.com/fclar>.

objetivo de colocar pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, por meio de recursos de comunicação síncrona na Internet, como o *Skype*, para aprenderem a língua um do outro. Além disso, ao colocar em perspectiva essa modalidade de ensino e aprendizagem de línguas, o projeto teve como objetivo investigar: (1) o uso da(s) ferramenta(s) de comunicação on-line como instrumento pedagógico para o ensino de línguas em tandem a distância; (2) as características linguísticas, culturais e pedagógicas da interação entre os pares de aprendizes; e (3) o modo como se dá a formação inicial dos alunos-professores (em sua maioria, alunos do curso de Licenciatura em Letras) envolvidos nas interações e o papel do mediador nesse contexto.

Do ponto de vista teórico, os princípios fundamentais que subjazem à parceria dos aprendizes em regime de tandem/teletandem são: o princípio da igualdade (ou separação de línguas⁵³), da reciprocidade e da autonomia. Há também a previsão de assistência pedagógica à dupla por parte de um mediador para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem, conforme detalharemos mais adiante.

O princípio da igualdade estabelece que as sessões de tandem devem ser compostas de duas partes: cada participante da parceria deve comprometer-se a usar a língua estrangeira, da qual ele é aprendiz, e sua língua materna, mas nunca na mesma parte da sessão, para que ambos tenham oportunidades iguais de praticar a língua estrangeira. Os princípios da autonomia e da reciprocidade, juntos, estabelecem que cada aluno será responsável por seu próprio processo de aprendizagem e pela aprendizagem do outro, e que ambos devem trabalhar em conjunto para delimitarem seus objetivos e escolherem quais serão os melhores métodos para alcançá-los.

Little (2002) afirma que os princípios da reciprocidade e da autonomia no tandem só fazem sentido se existirem conjuntamente, uma vez que o propósito da parceria não será alcançado a não ser que ambos os parceiros se comprometam com sua própria aprendizagem e com a aprendizagem do outro. Segundo Salomão, Silva e Daniel (2009), os princípios estão atrelados, uma vez que a reciprocidade auxilia a separação de línguas, na busca da igualdade de oportunidade de prática para ambos os

⁵³ Segundo Telles e Vassallo (2006), as línguas não devem ser misturadas, e, por isso, os autores denominam esse princípio no teletandem de separação das línguas. Desse modo, cada um dos aprendizes deve beneficiar-se igualmente da parceria, por meio da garantia da mesma duração de tempo para a prática das duas línguas. Além disso, existe a recomendação de que cada sessão tenha início com uma língua, assegurando, assim, que ambos os aprendizes tenham acesso ao início da interação na língua-alvo.

interagentes⁵⁴. Para as autoras, a reciprocidade também faz parte de uma autonomia colaborativa, coconstruída na interação do par, dado que ambos “trabalham juntos no entendimento da delimitação de suas necessidades, bem como na definição de práticas e/ou procedimentos que os levarão ao alcance mútuo de suas metas” (p. 91). Desse modo, autonomia neste contexto não quer dizer uma tomada de decisões individual, mas sim em conjunto com o outro.

Assim, a relação entre os parceiros é o que constitui a prática de (tele)tandem, sendo, portanto, responsável pelo sucesso ou insucesso das sessões de interação. A interação é o momento em que os parceiros ajudam um ao outro no processo de aprendizagem. É constituída de trocas (tele)colaborativas e recíprocas que ultrapassam os limites de uma conversa trivial, uma vez que os interagentes devem ficar atentos não apenas ao conteúdo mas também à forma dos respectivos turnos. A duração da sessão é definida entre os próprios interagentes, no caso de parcerias não-institucionais. No caso da modalidade de teletandem institucional, em que maioria das sessões é feita em grupos, a duração varia de acordo com o período da aula em que a interação é realizada, geralmente de 50 a 75 minutos.

A literatura sobre a área de (Tele)Tandem prevê algum tipo de assistência pedagógica por parte de um professor aconselhador (que no Teletandem foi denominado mediador), que será responsável pelo esquema organizacional, prático e teórico no qual o processo se desenvolverá. Autores como Little (2002), Brammerts, Calvert e Kleppin (2002), Stickler (2003) apontam para a necessidade de sessões de aconselhamento para participantes de uma parceria de aprendizagem colaborativa em tandem. A razão para isso, segundo os autores, é que, apesar da motivação do aprendiz em realizar esse tipo de trabalho, ele pode não conseguir explorar totalmente o potencial que o contexto oferece. Portanto, faz-se necessário incentivar os parceiros a usar suas próprias habilidades para aprender de maneira independente e colaborativa e a refletir sobre seus processos de aprendizagem, decidindo seus objetivos e revisando-os continuamente, levando-os também a avaliar seu progresso na aprendizagem.

O aconselhamento, para Brammerts, Calvert e Kleppin (2002), é necessário porque, embora sejam capazes de perceber os fatores que devem utilizar para tomar decisões, como objetivos, hábitos, oportunidades, preferências, muitos aprendizes

⁵⁴ Interagente é o nome geralmente dado ao participante de teletandem. Neste artigo, usamos as palavras interagente, participante e parceiro de modo intercambiável.

provavelmente não estão conscientes sobre eles conjuntamente. Para os autores, nem sempre é fácil para esses aprendizes traduzir suas decisões em ações e, portanto, sua proposta se volta à reflexão, culminando no auxílio à busca pela autonomia do aprendiz. O aconselhador deve formular perguntas que possam eliciar para o aprendiz elementos relevantes para sua tomada de decisões, tanto a respeito de seus pressupostos e objetivos quanto em relação a mudanças já ocorridas no âmbito da interação, ajudando-o a fazer conexões por meio da introdução de seu conhecimento de especialista e experiência, sem, entretanto, direcionar a prática do aprendiz.

A proposta de Stickler (2003) envolve também aspectos ligados ao aconselhamento, que levem o aprendiz à autonomia, por meio da exploração e da reflexão. A autora fornece uma lista de sugestões sobre o que o aconselhador deve ou não fazer, geralmente voltadas a comportamentos não direcionadores, e sim exploratórios das atitudes e ações do aprendiz, afirmando, ao final, em uma visão mais pragmática, que tais habilidades só serão compreendidas e aperfeiçoadas pelo aconselhador na prática.

No projeto Teletandem Brasil, as sessões de aconselhamento das parcerias foram denominadas sessões de mediação (TELLES; VASSALLO, 2006), com base na teoria sociocultural. A mediação tem sido realizada de diferentes modos, por alunos de graduação e pós-graduação com conhecimento e experiência em teletandem, por meio de sessões individuais ou em grupos, assim como pelo uso de diários reflexivos, dialogados ou não, hospedados em ambientes virtuais de aprendizagem (como *Moodle*, *Teleduc*, *Google Classroom*, *Blackboard* etc.) e, mais recentemente, até mesmo em redes sociais, como o *Facebook*.

Segundo Williams e Burden (1999), o termo mediação, no processo de ensino e aprendizagem, refere-se ao papel de uma pessoa significativa na vida dos alunos, que seleciona e configura as experiências que levarão à aprendizagem. Acreditamos, como já afirmado em Salomão (2011), que a ideia de mediação em vez de aconselhamento, trazida pelo projeto Teletandem, entende o auxílio prestado pela figura do mediador “não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor”, mas sim como uma terceira pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para “auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua” (p. 659).

Salomão (2008) define a figura do mediador como um parceiro mais competente que irá mediar, em termos vygotksyanos, a aprendizagem do interagente, oferecendo-lhe a mediação por instrumentos – os recursos tecnológicos, ou não, utilizados –, e a mediação por meio do uso da linguagem, que permeia o processo de interação entre os envolvidos. Telles (2015) corrobora essa ideia ao afirmar que as sessões de mediação são um suporte pedagógico, por meio do diálogo reflexivo, conduzido pelos mediadores enfocando estratégias de aprendizagem e aspectos culturais e linguísticos que emergem durante a sessão de teletandem. Concordamos com o autor que a prática de conduzir uma sessão de mediação requer conhecimento sobre encontros interculturais, discurso e comunicação por parte dos mediadores. Funo, Elstermann e Zakir (2016) sistematizaram as práticas desempenhadas por mediadores em contexto teletandem em uma grade de observação elaborada a partir de questionários abertos respondidos por professores e pesquisadores experientes nessa área.

Ao longo dos anos, a mediação tem sido feita por meio de sessões presenciais individuais, como descrito nas pesquisas de Salomão (2008), Mesquita (2008), Bedran (2008), Cavalari (2009), Funo (2015), Elstermann (2017), ou em grupo, como descrito por Carvalho, Messias e Días (2015), ou ainda, de forma semipresencial, com contatos via videoconferência, no *Facebook* ou em outros aplicativos para discussões em grupo (BEDRAN, 2012). Há ainda experiências de mediação por meio de diários dialogados na plataforma *Moodle* (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019).

Considerando o lugar ocupado por diferentes projetos de telecolaboração no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e visando a colocar em discussão o impacto da aprendizagem em (Tele)Tandem nas práticas e pesquisas da área, foi realizado I INFLIT (*International Meeting on Foreign Language Learning in Tandem: Present, Past and Future*), na Universidade de Miami, em Coral Gables, Flórida, EUA, de 27 de fevereiro a 01 de março de 2014. O encontro teve a organização conjunta de pesquisadores do projeto Teletandem Brasil, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), e do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Universidade de Miami, contando com a participação de pesquisadores europeus, norte e sul-americanos.

A conferência de abertura do I INFLIT foi realizada pela Dra. Karin Kleppin, da Universidade de Bochum, Alemanha. A pesquisadora, que foi uma das precursoras

do Tandem em seu país, fez um panorama da história do Tandem ao eTandem e apontou a evolução e os caminhos para o futuro desse contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras.

A segunda edição do evento foi realizada também na Universidade de Miami de 22 a 24 de março de 2018. O II IMFLIT (cuja grafia foi alterada com a letra M fazendo referência a *Meeting* na sigla em inglês) teve como tema *Transcultural Language Learning: Toward Global Citizenship in (e)Tandem*. O encontro também contou com a colaboração dos pesquisadores do projeto Teletandem Brasil, da UNESP, e do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Universidade de Miami e teve apoio do diretor do Programa de Português, Dr. Steven F. Butterman, e da chefe do departamento, Dra. Lillian Manzor.

O tema da conferência de abertura, ministrada pelo idealizador do projeto Teletandem Brasil, Dr. João Antonio Telles, foi “Performando a transculturalidade na aprendizagem de línguas estrangeiras”. O evento também teve a presença de pesquisadores de instituições internacionais da área de telecolaboração, que puderam debater seus trabalhos por meio de um formato de apresentações que priorizou as discussões entre os participantes de cada sessão. Na mesa-redonda “Engendrando diversidade e diferenças culturais em telecolaboração: identidades de gênero e os papéis de mediadores e professores”, Dr. Steven Butterman, Dra. Ana Menda, da Universidade de Miami, e Me. Ivian Destro da Universidade Internacional da Flórida, promoveram um importante debate sobre como tratar a diferença nas interações on-line e na sala de aula, promovendo o respeito e a tolerância nos encontros presenciais e virtuais.

Foi a partir de todas as discussões deflagradas ao longo do II IMFLIT que surgiu a ideia de se pensar uma publicação temática, cujos artigos são apresentados a seguir, sobre as propostas e desafios trazidos pela telecolaboração para a aprendizagem de línguas na atualidade.

Apresentação do número temático

Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios, número temático da Revista do Gel, reuniu quatorze artigos de pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e

estrangeiras, que estão organizados em quatro eixos temáticos: (i) contexto de tandem presencial; (ii) experiências de parcerias telecolaborativas institucionais; (iii) (auto)avaliação, aprendizagem de práticas de linguagem e estrutura linguística em teletandem; (iv) questões (inter)culturais, de identidade e (inter)subjetividade.

O primeiro eixo é composto de dois artigos. Em “*Face-to-face tandem and eTandem: differences that influence the maintenance of tandem learning activities*”, Masako Wakisaka compara dois estudos de caso múltiplos em contexto de tandem face a face e e-tandem entre parcerias de japonês-ínglês e japonês-alemão. Os resultados trazem implicações para a reflexão sobre os fatores que influenciam a manutenção de atividades nesses contextos colaborativos de aprendizagem.

Em “*Learning Libras and Portuguese in a Tandem context: A study conducted with one deaf and one hearing student*”, Francisco José Quaresma de Figueiredo e Quintino Martins de Oliveira apresentam resultados de um estudo sobre tandem face-a-face sobre os possíveis benefícios dessa abordagem para falantes de línguas de modalidades diferentes: oral auditivo (português) e visuoespacial (Libras), por meio da análise das estratégias colaborativas adotadas e das negociações estabelecidas nos momentos dos encontros.

O segundo eixo temático deste dossiê, que reúne trabalhos voltados a diferentes vertentes e características de parcerias institucionais, é composto de cinco artigos. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, em “Estabelecendo objetivos de aprendizagem em contexto de Teletandem”, discutem o “estabelecimento de *objetivos de aprendizagem* para as interações que se dão no contexto virtual do teletandem” a partir da abordagem do Ensino de Línguas para Fins Específicos, ancorando-se metodologicamente na teoria fundamentada em dados. As autoras visam a prover “subsídio a mediadores e interagentes que atuam nesse ambiente *online* de ensino e aprendizagem de línguas, no sentido de que possam direcionar e potencializar o processo a partir dos objetivos estabelecidos”.

Edú Alberto Cruz Lecona e María Guadalupe Alfaro Martínez, no artigo intitulado “*El Teletándem en el aprendizaje alemán - español: Mediateca Enallt - Unam Y Universidad De Würzburg*”, apresentam a análise de dados coletados no projeto *Aprendizaje Virtual de Lenguas Extranjeras (AVLE)*, no qual avaliaram o desempenho de alunos que realizaram teletandem alemão-espanhol. Os autores discutem os resultados dos desempenhos dos alunos, assim como a função dos centros

de aprendizagem de línguas em cada uma das universidades envolvidas.

No artigo “*Experiencing teletandem: a collaborative project to encourage students’ in tandem interactions*”, Viviane Klen-Alves e Fernanda Franco Tiraboschi discutem os resultados de uma pesquisa-ação realizada em colaboração entre duas professoras, uma de uma escola secundária brasileira e a outra de um colégio técnico americano sobre “o potencial das interações em tandem para o aprimoramento da aprendizagem de segunda língua”. Segundo as autoras, os resultados apontam para a atividade telecolaborativa como promotora de atitudes positivas e o aumento da competência intercultural dos alunos.

Em “Desenvolvimento da competência comunicativa oral em PLE: teletandem em foco”, Rozana Aparecida Lopes Messias e Michael Jones Ferreira, buscam compreender “em que medida a prática de teletandem institucional integrado influencia o desenvolvimento da competência comunicativa oral” e investigam quais aspectos da fala dos participantes de teletandem evidenciam o desenvolvimento de sua produção oral.

No que tange ao conceito de mediação no contexto de teletandem institucional, Daniela Nogueira de Moraes Garcia e Micheli Gomes de Souza, em seu artigo intitulado “*Teletandem mediation on Facebook: discussing a case study*”, abordam o suporte pedagógico ao participante por meio de um grupo fechado em uma rede social. As autoras apresentam “os resultados de uma análise qualitativa interpretativista que revelam que o papel do mediador é focado na promoção de encorajamento e direcionamentos baseados nas teorias e princípios básicos do teletandem”.

No terceiro eixo temático deste volume, que traz trabalhos sobre (auto)avaliação, aprendizagem de práticas de linguagem e estrutura linguística em teletandem, temos três artigos. Em “A correção de erros e as relações entre avaliação por pares e autoavaliação no ambiente teletandem”, Suzi Marques Spatti Cavallari e Ana Carolina Freschi investigam a correção de erros no contexto teletandem, em um estudo de base qualitativa e interpretativista que utiliza como dados gravações de sessões orais. Os participantes são três pares de aprendizes que interagem em português e em inglês. Segundo as autoras, a análise revela que “a avaliação por pares envolve não apenas a avaliação do parceiro linguisticamente mais competente, mas, principalmente, a avaliação do próprio aprendiz (autoavaliação) a respeito do que é considerado certo ou errado em sua produção ou compreensão em língua estrangeira”.

No artigo intitulado “Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE”, Gabriela Rossatto Franco discute os episódios relacionados à língua emergentes nessas sessões de teletandem, por meio da análise da forma como participantes brasileiros esclarecem dúvidas sobre a língua portuguesa a seus parceiros, destacando a importância de que “os praticantes de teletandem, futuros professores de língua estrangeira, desenvolvam uma atitude reflexiva sobre as práticas de linguagem”.

Edvan P. Brito, em “*The variation of obligatory preposition-article contractions in the interlanguage of adult learners of Portuguese*”, analisa “a variação sociolinguística de contrações obrigatórias entre a preposição de e os artigos definidos na interlíngua de aprendizes adultos de português como língua estrangeira nos Estados Unidos”, demonstrando que “dados de fala de interações telecolaborativas podem ser usados como uma das técnicas para coleta de dados em estudos de variação de interlíngua de grande porte”.

O quarto eixo, que reúne trabalhos voltados a questões (inter)culturais, de identidade e subjetividade, reúne quatro artigos. Aurora Castillo-Scott, em “*Teaching social issues through cinema and teletandem*”, apresenta uma experiência pedagógica de uso de cinema e teletandem para promover habilidades linguísticas, abordando questões socioculturais, por meio de conversas focadas em problemas culturais, raciais, de gênero e sociopolíticos associados à cultura hispânica.

Kaitlin Teske e Alexis Vollmer Rivera, em “*A critical exploration of heritage language learners’ identities within HelloTalk*”, investigam como aprendizes de língua de herança constroem suas identidades no contexto de aprendizagem de eTandem, por meio do aplicativo *HelloTalk*. A partir de reflexões relatadas pelos participantes do estudo e com base na Análise de Conteúdo no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, os resultados apontam que, embora algumas características promovam relações colaborativas de poder, em geral a configuração do aplicativo promove relações coercitivas de poder.

Em “*Deconstructing language learners’ feelings of inferiority through teletandem*”, Paula A. Zulaica Gomez investiga como no caso de alunos mexicanos que estudam inglês como língua estrangeira, “vários fatores socioculturais, resultantes da história colonial do país, afetam sua motivação e atitude em relação ao inglês”. A autora analisa como as percepções e atitudes em relação ao inglês afetam a disposição dos aprendizes mexicanos de participar de sessões de teletandem e de que modo o

teletandem pode romper com noções preconcebidas.

Gerson Rossi dos Santos e Douglas Altamiro Consolo, no artigo intitulado “*Understanding teletandem language learning from an intersubjective perspective*”, abordam o estabelecimento da intersubjetividade nas sessões orais de teletandem em uma perspectiva hermenêutica. Os resultados mostram que o estabelecimento da intersubjetividade abrange tanto uma dimensão de parceiro para parceiro imediato quanto uma dimensão mais ampla baseada na comunidade.

Esperamos que os artigos deste número temático possam contribuir com a discussão sobre como o desenvolvimento dos recursos digitais ligados à internet têm mudado as práticas comunicativas do mundo atual. Lembramos que Kern, Ware e Warschauer (2004) já sugeriram que esse momento do ensino de línguas mediado por computador seria uma “segunda onda”, constituída principalmente pela telecolaboração a distância orientada pelas relações interculturais. Isso é corroborado pelos muitos projetos que têm sido implementados ao redor do mundo, diminuindo espaços geográficos e trazendo à tona uma expansão do contexto de instrução da sala de aula, como atividade local, para interação entre comunidades e nações (THORNE, 2006).

Por fim, concordamos com O’Dowd (2014) que a complexidade e as dificuldades enfrentadas ao se organizar e executar um projeto telecolaborativo podem desencorajar os professores de implementarem tal iniciativa em suas aulas. Entretanto, é importante lembrar também que a telecolaboração é um claro exemplo de como é possível articular o ensino de língua estrangeira em sala de aula com experiências de contato com outros aprendizes, que podem ser extremamente enriquecedoras, tanto no nível linguístico quanto (inter)cultural. Afinal, o impacto das relações que se estabelecem (tele)colaborativamente proporciona à aprendizagem de línguas novas oportunidades de explorar as possibilidades de atuação entre os envolvidos no mundo globalizado, constituindo-se, assim, de modo cada vez mais efetivo o campo da telecolaboração transcultural e transcontinental.

Referências

BEDRAN, P. F. A **(re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem**. 2008. 424f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). IBILCE, UNESP, Universidade Estadual Paulista, São José do

Rio Preto, 2008.

_____. **A Formação Inicial do Professor de Línguas no e para o Contexto Virtual e a Construção de Comunidades de Prática**. 2012. 307f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). IBILCE, UNESP, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46, 1996, p. 9-22.

BRAMMERTS; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Objectivos e formas de aconselhamento individual. In: DELILLE, K.H.; CHICHORRO, A.F. **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Colibri, 2002. p. 69-79.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 262f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). IBILCE, UNESP, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L.; DÍAS, A. M. Teletandem within the Context of closely-related languages: A Portuguese-Spanish interinstitutional experience. **DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 711-728, 2015.

CRANDALL, J. J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. (Ed.). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 243-260.

ELSTERMANN, A.K. **Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Mediation in Teletandem**. Bochum: Ruhr-Universität, 2017.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: from face to face dialogue to dialogical reflective journals. **Pandaemonium Germanicum**, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2019.

FUNO, L. B. A. **Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem**. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A.K.; ZAKIR, M. A. Observação pedagógica em contexto de aprendizagem telecolaborativa. **Calidoscópico**, v. 14, n. 3, p. 433-447, 2016.

GARCÍA, J. S.; CRAPOTTA, J. Models of Telecollaboration (2): Cultura. In: O'DOWD, R. (Ed.). **Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 62-84.

KERN, R. Technology in language learning. In: J. Simpson (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London & New York: Routledge, 2013. p. 200-2014.

KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Crossing frontiers: new directions in online pedagogy and research. **Annual review of Applied Linguistics**, 24, p. 243-260, 2004.

LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. F. **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Colibri, 2002. p. 27-35.

MESQUITA, A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância**: Um estudo de caso. 2008. 238f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). IBILCE, UNESP, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MIGUELA, A. D. Models of telecollaboration (3): eTwinning. In: O'DOWD, R. (Ed.). **Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 85-104.

O'DOWD, R. (Ed.). **Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

_____. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 340-356.

_____. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, n. 1, p. 1-23, 2018.

O'ROURKE, B. Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O'DOWD, R. (Ed.). **Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 41-61.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 316f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). IBILCE, UNESP, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], vol. 11, n. 3, p. 653-677, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000300004>>.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. de G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J.A. **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-92.

STICKLER, U. Student-centred counselling for tandem advising. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.). **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p.115-122.

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

TELLES, J. A. **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, 651-680, 2015.

THORNE, S. L. Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (Eds.). **AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston: Thomson Heinle, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psicología para profesores de idiomas**. Enfoque del constructivismo social. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

7. Trabalhos aguardando parecer de periódicos e/ou de editores de livros

Nesta seção, estão apresentados três trabalhos, sendo um artigo (7.1), um capítulo de livro (7.2) e uma tradução (7.3), que estão aguardando parecer para publicação.

7.1 Interações de teletandem institucional na perspectiva dialógica bakhtiniana⁵⁵

Interactions of institutional teletandem in the bakhtinian dialogical perspective

Maisa de Alcântara Zakir
Bolsista CAPES/PNPD
PPGLLP/UNESP-Araraquara

Luciane de Paula
Departamento de Linguística/ UNESP-Assis
PPGLLP/UNESP-Araraquara

RESUMO

Este trabalho é parte de um estudo de natureza etnográfica que integrou o projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. O teletandem é um contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, que, por meio de aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), promove o contato intercultural entre alunos brasileiros e alunos de diferentes instituições parceiras pelo mundo. Neste trabalho, que atualmente se desenvolve em um pesquisa de pós-doutoramento, analisamos um excerto de interação entre um aluno de uma universidade privada estadunidense e uma aluna de uma universidade pública brasileira. A transcrição é analisada na perspectiva dialógica fundamentada na obra de Bakhtin e do Círculo. Os resultados da análise evidenciam a constituição de sujeitos na relação eu-outro, por meio da dinâmica que os interagentes estabelecem ao longo do processo de realização do teletandem.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas estrangeiras. Teletandem. Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This paper is part of an ethnographic study that integrated the project “Teletandem and transculturality in online interactions in foreign languages by webcam”. Teletandem is a telecolaborative context for learning foreign languages, which, through Voice Over Internet Protocol (VOIP) technology, promotes intercultural

⁵⁵ Artigo enviado para avaliação em um periódico com *Qualis* B1 na área de Linguística e Literatura.

contact between Brazilian students and students from different partner institutions around the world. In this paper, which is currently being developed in a postdoctoral research, we analyze an excerpt of interaction between a student of a private university in the United States and a student of a Brazilian public university. The transcription is analyzed in the dialogical perspective grounded in the work of Bakhtin and the Circle. The results of the analysis show the constitution of subjects in the self-other relationship, through the dynamics that the participants establish throughout the teletandem process.

Keywords: Foreign language learning. Teletandem. Dialogical Discourse Analysis.

Introdução

O contexto no qual este trabalho se insere envolve o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Dentre as modalidades que utilizam o computador como forma de diminuir distâncias geográficas e possibilitar o contato intercultural entre pessoas de diferentes localidades pelo mundo, podemos destacar a telecolaboração.

De acordo com O'Dowd (2011, p. 342), a telecolaboração pode ser definida como a utilização de “ferramentas de comunicação *online* para reunir grupos de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades linguísticas e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas e trabalho de projeto”⁵⁶. A prática de teletandem tem tido grande importância no âmbito da telecolaboração, também entendida como “troca e interação *online*” (OIE, *Online Interaction and Exchange*, em inglês), conforme a expressão empregada por Dooly e O'Dowd (2012).

O teletandem é um contexto virtual síncrono e telecolaborativo de aprendizagem entre dois falantes nativos (ou proficientes) de diferentes línguas (TELLES, 2006; TELLES; VASSALLO, 2009). Em interações realizadas com recursos de voz, texto e imagens de *webcam* por meio do *Skype* ou outros aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), os participantes trabalham colaborativamente com o objetivo de aprenderem a língua um do outro. Nas sessões, que geralmente têm duração de uma hora, o tempo é dividido em duas partes iguais, nas quais os parceiros interagem em uma língua de cada vez, ajudando o outro a aprender a sua língua. De acordo com as orientações que o projeto *Teletandem* apresenta, a língua de início de cada interação deve ser trocada, tendo em vista que a primeira parte da interação parece ser sempre mais produtiva (TELLES; VASSALLO, 2006).

Tal orientação sustenta-se pelo fato de que um dos princípios norteadores do teletandem é a reciprocidade, que indica que ambos os parceiros precisam ter a mesma possibilidade de aprendizagem nas interações. Os outros princípios do teletandem são a autonomia e o uso separado das línguas. Todos eles foram primeiramente atribuídos ao contexto de aprendizagem em tandem, descritos por

⁵⁶ No original: “[...] online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work.”

Brammerts (1996). Surgido na Europa, devido ao fluxo de pessoas de diferentes países em muitos lugares, o tandem presencial não seria possível em grande parte do território brasileiro, principalmente em cidades pequenas, afastadas de grandes centros, que não têm a circulação massiva de pessoas estrangeiras que possam praticá-lo. Diante dessa constatação, o teletandem foi idealizado por Telles (2006) como um projeto de dimensão política e democrática, na medida em que possibilita a alunos universitários brasileiros tanto o acesso gratuito a diferentes línguas como o contato com alunos estrangeiros, sobretudo àqueles que não têm a oportunidade de realizar um intercâmbio no exterior.

Desde 2010, o projeto é intitulado *Teletandem e transculturalidade* e tem desenvolvido as parcerias com as universidades estrangeiras na modalidade institucional (ARANHA; CAVALARI, 2014). Isso implicou a realização de sessões de teletandem envolvendo turmas inteiras de alunos de português como língua estrangeira e grupos de alunos brasileiros nos laboratórios das universidades participantes. Nas instituições estrangeiras, grande parte dos grupos têm suas interações de teletandem incluídas no programa oficial dos cursos de graduação e, desse modo, trata-se da modalidade de teletandem institucional integrado, em que as sessões são realizadas durante as aulas de português. No Brasil, a maioria das parcerias conta com a participação de alunos voluntários, que não realizam as interações durante as aulas de LE, o que configura a modalidade de teletandem institucional não-integrado (ARANHA; CAVALARI, 2014). Atualmente os alunos são colocados em pares que, na maioria das vezes, se mantêm ao longo do semestre e realizam a interação, que é acompanhada pelo professor da turma, no caso das universidades estrangeiras, e pelo professor dos alunos, ou por um pesquisador do projeto, no caso da universidade brasileira (UB).

A institucionalização do teletandem possibilitou o desenvolvimento de parcerias de ensino e pesquisa entre universidades brasileiras e estrangeiras. Os dados analisados neste trabalho resultam de uma dessas parcerias em uma universidade estadunidense (doravante UE) no ano de 2012. A proposta deste artigo é deflagrar uma reflexão acerca da perspectiva dialógica, calcada na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, para analisar as interações de uma dupla de interagentes de teletandem, em suas dimensões linguística e translinguística.

As seções a seguir referem-se à fundamentação teórico-metodológica do trabalho e à análise das interações entre Brendan e Sílvia, respectivamente alunos da UE e da UB, participantes da pesquisa. Por fim, nas considerações finais apresentamos uma reflexão como a dinâmica das interações em teletandem impacta a constituição dos sujeitos por meio da relação eu-outro, conforme sustenta a perspectiva dialógica bakhtiniana.

1 Fundamentação teórico-metodológica

O Círculo de Bakhtin, ao propor uma concepção de linguagem que não pode ser pensada de modo apartado de seu conteúdo ideológico, impactou diferentes áreas do conhecimento. As ideias do filósofo russo trouxeram para a linguística uma perspectiva calcada nas relações sociais e históricas, por meio das quais a linguagem se concretiza e carrega valores ideologicamente construídos.

O ensino e aprendizagem de LE é uma das áreas nas quais as ideias de Bakhtin e do Círculo tiveram grande impacto. Segundo Kramersch (2009), o interesse por Bakhtin entre os estudiosos da linguagem coincide com a percepção de que o ensino de línguas não precisa estar vinculado a teorias estruturalistas, que veem a língua como separadas de sua realidade.

Este trabalho fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), calcada, sobretudo, na proposta de Bakhtin (2013a) de criar uma disciplina chamada “Metalinguística” ou “Translinguística.”⁵⁷ Ao analisar as relações dialógicas na construção da linguagem nas obras de Dostoiévski, Bakhtin constata que tais relações são impossíveis sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Para ele,

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística. (BAKHTIN, 2013a, p. 209).

A translinguística tem por objeto “o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real” (FIORIN, 2011, p. 33), levando em conta a historicidade do discurso. Considerando que, do ponto de vista bakhtiniano, é por meio da linguagem que se constituem a sociedade e a cultura, o teletandem é o contexto no qual esses três conceitos estão entremeados. Assim, as interações podem ser analisadas discursivamente em suas dimensões linguística e translinguística, conforme apontam pesquisas recentes (AUTOR, 2015; MARINOTO, 2017). É a partir desta perspectiva que as interações entre os participantes de pesquisa, Brendan e Sílvia, são estudadas neste artigo.

A concepção de língua na qual nos fundamentamos considera que “[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004, p. 95). Nesse sentido, distanciamos-nos da concepção de linguagem da teoria saussureana, que constitui a maior expressão do chamado objetivismo abstrato. Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 96), “a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”.

Estabelecer a diferença entre essas concepções de linguagem é fundamental para esclarecer que uma análise calcada na perspectiva bakhtiniana se dá

⁵⁷ Embora a tradução brasileira do livro *A poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2013a) utilize o termo *metalinguística*, adotado por Brait (2010), este trabalho adota o termo *translinguística*, em consonância com estudiosos brasileiros como Fiorin (2011) e Autor (2013). Fiorin (2011) justifica sua escolha pelos valores semânticos que envolvem *metalinguística* e explica que os prefixos *meta* (grego) e *trans* (latino) são equivalentes do ponto de vista do sistema.

translinguisticamente, ultrapassa os limites da linguística e está, portanto, no nível discursivo.

Bakhtin (2013a) confere a seu objeto de estudo uma dimensão extralinguística, ao explicar a proposição da translinguística:

[...] as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Lingüística estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalingüística, que ultrapassa os limites da Lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2013a, p. 209).

Ao discorrer sobre as categorias de análise em Bakhtin, Fiorin (2011, p. 34) esclarece que “qualquer análise linguística pode ser utilizada como base de uma análise translinguística [...] Assim, numa análise translinguística, é preciso analisar as significações do texto, para, a partir daí, examinar as relações com o que está fora dele.”

De acordo com Brait (2010), o embasamento constitutivo da teoria dialógica do discurso, postula

a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2010, p. 10).

Assim, a historicidade e o dialogismo são constitutivos do discurso, como vimos anteriormente na definição de Bakhtin (2013a). A esse respeito, Fiorin (2011) assevera que

a palavra do outro é condição necessária para a existência de qualquer discurso, sob um discurso há outro discurso. Essas duas vozes não precisam estar marcadas no fio do discurso, elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social. (FIORIN, 2011, p. 40).

As pesquisas em teletandem que têm se baseado na abordagem translinguística de análise de dados (AUTOR, 2015, MARINOTO, 2017) evidenciam que essa perspectiva teórico-metodológica possibilita uma compreensão da complexidade que constitui as interações *online* em LE entre os parceiros de teletandem. Na análise de um excerto de interação entre Brendan e Sílvia, apresentada na seção a seguir, procuramos demonstrar como a dinâmica do teletandem constrói a relação entre os parceiros e os constitui no jogo discursivo.

2 Análise das interações em teletandem da dupla Brendan e Sílvia

As interações entre Brendan e Sílvia fazem parte de uma coleta de dados realizada para pesquisas no âmbito do projeto Teletandem. No recorte deste artigo, apresentamos um longo excerto da interação realizada entre eles no dia 09 de abril de 2012, logo após o feriado de Páscoa. Como forma de se entender a dinâmica de interações, bem como os temas tratados por Brendan e Sílvia, sintetizamos as sessões de teletandem gravadas e transcritas dessa dupla.

09 de abril de 2012: A interação tem início em português e o principal assunto é o feriado de Páscoa, que, no ano de 2012 coincidiu com a páscoa judaica (*Passover*, em inglês). Há negociação de significados para esclarecimento de dúvidas de uso da LE. Os interagentes mantêm o uso separado das línguas a maior parte do tempo e são observadas interferências do espanhol em alguns momentos na fala de Brendan. Ambos parecem recorrer a dicionários *online*, a ferramentas de busca e utilizam o *chat* quando têm dúvidas.

11 de abril de 2012: A interação começa em inglês, mas há momentos de *code switching* em ambos os turnos. Os interagentes falam sobre gírias e expressões idiomáticas, utilizando a internet para encontrar exemplos e usando o *chat* para facilitar a compreensão do parceiro.

16 de abril de 2012: Brendan e Sílvia começam a interação em português e conversam sobre as atividades dela e os plano dele de mudança de universidade. Nessa interação, eles voltam a compartilhar gírias e expressões em inglês e também utilizam recursos da internet para auxiliar a compreensão.

18 de abril de 2012: A interação começa em inglês, mas são observados muitos momentos de *code switching*. No turno em inglês, Brendan ensina algumas expressões para Sílvia e, no turno em português, eles trocam vocabulário sobre vestimentas. Os turnos de fala da interagente brasileira são mais longos em português. Eles conversam, ainda, sobre uma festa para a qual Sílvia vai com as amigas e sobre seus respectivos trabalhos da faculdade. Ao final da interação, eles planejam falar sobre filmes na sessão seguinte de teletandem.

23 de abril de 2012: A última interação tem início em português e os alunos são orientados a fazerem uma avaliação sobre a aprendizagem em teletandem. Eles falam sobre o que haviam feito no fim de semana e sobre alguns jogos no estilo do futebol americano. A frequência de respostas curtas de Brendan é recorrente e, em alguns momentos, não fica evidente se houve realmente o entendimento da mensagem ou se a concordância é um recurso para manter a interação se desenvolvendo.

As informações sobre as interações de teletandem entre Brendan e Sílvia estão sintetizadas no quadro a seguir:

Brendan e Sílvia	09/04/2012	11/04/2012	16/04/2012	18/04/2012	23/04/2012
Duração das sessões/	32'50''	45'48''	45'30	49'53''	46'45''
nº linhas das transcrições	497	409 linhas	367 linhas	668 linhas	581 linhas
Síntese de assuntos	- Feriado de Páscoa e Páscoa judaica (<i>Passover</i>); - Comidas.	- Gírias e expressões idiomáticas.	- Planos e atividades dos interagentes; - Gírias e expressões idiomáticas.	- Expressões em inglês; - Vestimentas; - Festa; - Trabalhos da faculdade	- Festa; - Esportes (futebol, beisebol, futebol americano); - jogos/brincadeiras.

Quadro 1: Síntese das interações de teletandem entre Brendan e Sílvia.

Com relação à dinâmica das interações, podemos afirmar que a dupla Brendan e Sílvia foi uma das mais assíduas do grupo que teve os dados coletados para a pesquisa (AUTOR, 2015; SOUZA, 2016). A dupla realizou as dez sessões de teletandem previstas para o semestre, das quais as cinco últimas foram gravadas. Brendan e Sílvia seguiram a orientação de mudar a língua de início em cada uma das sessões, ainda que tenham sido observados muitos momentos de *code switching*.

As interações têm como assuntos predominantes as gírias e expressões idiomáticas, as atividades diárias e as preferências dos dois alunos com relação a filmes e livros. No excerto a seguir, Brendan e Sílvia conversam sobre o que haviam feito no final de semana que precedeu a interação.

- 86 B: As memórias para, na realidade, no são, [?]. **Esse fim de semana eu visitei ah meus avós**
- 88 S: Ai, que lindo
- B: **É, e agora estou um pouco nervoso, porque eu deixei minhas chaves lá.**
- 90 S: Nossa
- B: **Então a porta de minha, de mi quarto está**
- 92 S: Trancada
- B: **Sim, agora**
- 94 S: Nossa! Mas você não mora sozinho?
- B: **No, eu moro aqui, na faculdade.**
- 96 S: Mas é, você, é república, você divide com alguém?
- B: **Sim, eu tenho companheiro, mas ele não está, porque ele também**
- 98 S: Foi pra casa?

B: Exato. E ele volta hoje, mas,
 100 S: Enquanto isso você está pra fora?
 B: Aham
 102 S: Oh my God, ai meu Deus! Mas tem que tentar ficar calmo, porque não adianta ficar nervoso
 104 B: Uhum
 S: É, tem, se, ele vai chegar só à tarde?
 106 B: Não, um neto, de, dos amigos de meus avós, querem ver mi, a universidade. Entao está visitándolo hoje e meus avós os deixou minhas chaves.
 108 S: Nossa!
 B: E nosotros vamos a encontrarnos. E ele me va a dar.
 110 S: Ai, que legal!
 B: Em como dos horas. Mas, hasta, hasta
 112 S: Até lá...
 B: Até lá, ah, toy nervoso
 114 S: Oh my God,
 B: Yeah, yeah.
 116 S: Mas já está resolvido, não fique nervoso.
 B: Não queria assistir à aula, não queria sair.
 118 S: Entendi, porque você quer resolver logo, eu imagino, hahaha. Eu também sou muito ansiosa, nossa!
 120 B: Trouxe minha laptop comigo.
 S: Seu o quê? Seu chocolate? [Brendan digita algo e envia no *chat*]
 122 B: Não, não.
 S: Hahaha [provavelmente lendo a palavra “laptop” no *chat*]
 124 B: No, ah, computador.
 S: Ah, okay. Seu computador. Você trouxe seu computa...
 126 B: Não tenho que usarlo, mas eu, eu, ah, quise terlo comigo.
 S: Ah, aham
 128 B: É
 S: Que bom então. Dá pra vc tentar se distrair com ele
 130 B: Yeah.
 S: Enquanto isso
 132 B: **Também eu vii minha, meus primos. Para e celebramos a Passover?**
 S: Páscoa.
 134 B: No, no, no, no, no Páscoa.
 S: Passover? I don't know. Não sei.
 136 B: É um ferriado “rudeaco”. Ju, “rudeaco”, judaico, judaico.
 S: Ah, judaico?
 138 B: É
 S: Ah::
 140 B: E
 S: **Han, só que diferente de Páscoa?**
 142 B: **Ah, muito. Não tem nada que fazer com Páscoa.**
 S: Ah::
 144 B: Tem que fazer com, ah, um cuento de Moses, não sei se você sabe.
 S: Como?
 146 B: Ah
 S: Muisis?
 148 B: Como?

S: Com músicas?

150 B: Sim, como de[...] Ah, sim, sim. Tem [digita e eles ficam em silêncio...]

S: Moses?

152 B: É

S: Isso é o quê? Um...

154 B: Homem.

S: Homem?

156 B: Uhum. É nome

S: Hã, nome?

158 B: Uhum, nome de um homem, de um homem.

S: De um homem?

160 B: Aham, sim.

S: Mas ele representa alguma coisa pra...

162 B: **Ele representa basicamente a re, religión?** Ele ah, ele, ha, no sei, ah [procura algo na internet]. Ele, não sei, rsrs [balbucia algo]

164 S: No problem

B: **Ele levar todos os “rudeos” fuera, fora de, ah, “Errito”,**

166 S: Ah:::::,

B: Egito.

168 S: **Então eu sei, agora sim eu entendi quem que é**

B: Ah

170 S: **Oh God, ahn, Moisés.**

B: **Ahn, Moisés, Moisés**

172 S: Ele, sim, escreve assim ó, in Portuguese [escrevendo]

B: Aham. Ele, eu queria dizer que ele, ah, mas não soube como dizer que ele levou

174 todos os ah para ah fora de “Errito”.

S: Sim

176 B: É, então.

S: **Ele levou a população pro, os escravos, né, do Egito**

178 B: Uhum

S: pra fora do Egito

180 B: uhum

S: **e abriu o Mar Vermelho, não é?**

182 B: Aham

S: **Pra dar passagem**

184 B: Uhum

S: **Pra, eles foram em busca de uma terra nova, né?**

186 B: Hum

S: **Pra se libertarem, né?**

188 B: Uhum

S: **Da escravidão, da, do Egito,**

190 B: Tem um,

S: E aí,

192 B: Tem uma

S: **A terra prometida por Deus**

194 B: Aham

S: Sim?

196 B: Exato. Tem um filme muito popular, que gana muitos prêmios, que se chama “the ten” [digita], muito famoso, com um pouco, dejô [?], 50, ahn, de 1954, ahn, e temos

198 **um, temos um ritual que cada ano, ah, minha família, ahn, assistimos essa filme na televisão.**

200 S: Nossa!
B: É

202 S: E esse filme...
B: É um

204 S: Esse filme é sobre Moisés?
B: Sim, a, a história é muito lonjo, como quatro horas.

206 S: Nossa!
B: Por DVD, tem dos discos.

208 S: Nossa
B: É. É muito legal porque pode ver a roupa, eh, ah, it's really cool.

210 S: Uhum
B: Ah, uh, muito famosa.

212 S: Nossa! Que legal!
B: É, [balbucia]

214 S: E
B: **E também eu, uh, os, ah, os masters de golfe estão ocorrendo e meu avô, ele é um grand, fan, fã, fan?**

216 S: Como?

218 B: Aficionado.
S: Aficionado? Funcionário?

220 B: Afi, um ah, suporte? De golfe
S: Apoio? Apoia?

222 B: Ah
S: Ele é... suporte é dar apoio, ele seria, é, como se diz? Gerente, ou

224 B: Ele é um fã de golfe.
S: Ah, okay, fã?

226 B: E isso está ocorrendo agora é nosotros assistimos muito ah, muitos jogos. Não como jogos, mas, muito tempo.

228 [mediadora ao fundo: já trocaram?]
B: Ainda não

230 S: [pode trocar de língua]
B: Oh, trocamos a língua.

232 S: Okay
B: Ah, we were watching the Golf Masters. It's, it's a tournament, um turn, ah, sabe? Um tournament. É um, ah, what the heck [digitando], my mouse, é um torneio, the t [?], ah, really, like, really a big tournament that's going on right now. And much of where it is (?). But that's we were watching, a lot of people watch that, especially, ah, where my grandparents live, because they live in a, in a country club, sabe? Ah

238 S: Okay, I know
B: E, and, all, what people like to do there, is that they like to play tennis, they like to play golf, and when, like a big tournament is on, everybody goes grazy, and they all watch it, they all love it, so,

242 S: Hum,
B: So we did.

244 S: cool
B: Ah, I wish, we didn't get to play golf, we usually do, but I didn't get to play.

246 S: Hum
B: We were kind of busy with stuff. Ah. That's

- 248 S: Cool I, I would like
B: Aham
- 250 S: Han play
B: Aham
- 252 S: Tennis
B: Yeah, uhum, yeah, that's a lof of fun
- 254 S: Yes
B: Are there courts at your school?
- 256 S: I courts? What?
B: Are there, ah, tennis courts?
- 258 S: Tennis courts? Yes
B: Ah, there are, ok, I expected already, there are, yeah, we have here too. But, I, I har,
- 260 I don't really play that much here. I haven't played actually once here. Just, I don't know, too busy, I guess.
- 262 S: Rsrs, yes.
B: It's a lof of fun though.
- 264 S: Yes. I am busy, I am studying every day.

(*Excerto 4, Brendan e Sílvia, TT, 09/04/2012*)

O excerto acima tem turnos em português e em inglês e em ambos observamos que há momentos de mal entendidos na interação (SOUZA, 2016). O primeiro deles é com relação à Páscoa judaica (*Pessach* em hebraico e *Passover* em inglês), cujo significado a interagente brasileira desconhece. A interação se desenvolve de modo que Brendan lhe explica que a celebração religiosa está ligada à libertação dos “judeus” do Egito por Moisés.

A negociação de sentidos estabelecida entre as linhas 142 e 168 evidencia que Sílvia entende que, na linha 163, Brendan havia se referido a Moisés (“Ele levar todos os “rudeos” fuera, fora de, ah, “Errito”), quando ela responde na linha 166: “Então eu sei, agora sim eu entendi quem que é”. Como vimos, Brendan pronuncia o “j” de “judeus” e o “g” de “Egito” como em espanhol, [hud'eo] e [eh'ito]).

Ainda que Sílvia não tenha a mesma religião de Brendan, o Judaísmo, a interagente brasileira é familiarizada com a história de Moisés, um dos profetas mais importantes também do Cristianismo, além de ser reconhecido pelo Islamismo e por outras religiões. É interessante observar que a interação entre eles demonstra que Brendan celebra a Páscoa judaica e que se refere ao povo libertado por Moisés como “judeus” (denominação que se deu em outro momento histórico) e não como “hebreus” em busca da então “Terra Prometida” por Deus (fato mencionado por Sílvia na linha 191). Ainda assim, é justamente nesse turno que Sílvia identifica a história do profeta. Isso porque Moisés, Egito e Mar Vermelho não são tomadas como palavras isoladas, mas como signos ideológicos (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004), que constituem uma memória partilhada por Sílvia e a fazem não só entender a referência feita por Brendan, mas também demonstrar que conhece a história contada no Antigo Testamento (quando se refere ao povo libertado por Moisés como escravos, na linhas 175 e 187). Isso evidencia a força do discurso religioso, sobretudo quando se trata de um personagem reconhecido como profeta em várias religiões.

Num jogo de forças opostas ao discurso religioso está o da ciência, que indica que não há provas históricas ou arqueológicas de que os hebreus eram escravos neste período do Egito Antigo e questiona a existência histórica e/ou os feitos de Moisés. A própria origem dos israelitas é questionada pela ciência, com os indícios de que tenham surgido na própria Palestina e não no Egito, conforme diz o texto bíblico.⁵⁸ Como se sabe, há muitos desdobramentos religiosos, territoriais, econômicos e políticos a partir da saga de um “povo guiado por Deus em busca da terra prometida”. Na interação entre Brendan e Sílvia, no entanto, não há essa discussão, uma vez que o estadunidense retoma a saga de Moisés apenas para explicar o significado da celebração do *Passover*. Mesmo assim, em uma perspectiva translinguística, os sentidos são produzidos dialógica e interdiscursivamente (BAKHTIN, 2013; FIORIN, 2011) e, portanto, não é possível pensar essa interação sem situá-la na esfera de que faz parte. A partir da explicação de Brendan, vemos que ambos conhecem a história de Moisés na perspectiva religiosa e a diferença, nesse caso, se dá no significado que atribuem a ela: para Sílvia, trata-se de uma passagem do Antigo Testamento e, para Brendan, representa uma das principais celebrações do judaísmo, como evidenciado nas linhas 195 e 196 (“[...] temos um, temos um ritual que cada ano, ah, minha família, ahn, assistimos essa filme [sobre Moisés] na televisão.”). Trata-se, portanto, de uma comemoração bastante tradicional celebrada pela família de Brendan.

Ao explicar para Sílvia que *Passover* é muito diferente e não tem nada a ver (ele usa “nada a ‘fazer’, provavelmente devido à tradução literal do verbo ‘do’ que compõe a expressão em inglês) com a Páscoa (linha 140), pode ser que Brendan desconheça a relação entre a passagem de Moisés pelo Mar Vermelho e a celebração da Páscoa cristã, que também representa uma passagem (de Cristo, com sentido mais metafísico, da morte para a vida). É possível, ainda, que, no jogo da interação, o objetivo dele seja, de fato, marcar as diferenças e não as proximidades, que, apesar de negadas e/ou desconhecidas por Brendan, existem entre ambas as celebrações:

a Páscoa cristã recebeu o nome da comemoração judaica porque a Paixão de Cristo aconteceu no início do Pessach – a festa judaica dura sete dias em Israel e oito em outros lugares. A cerimônia conhecida como Última Ceia teria sido um Seder, o tradicional jantar realizado na véspera do início da Páscoa judaica. (RAMOS, 2004).

Desse modo, um olhar translinguístico para os enunciados implica a análise das relações dialógicas na construção da linguagem, que são, de acordo com Bakhtin (2013a), impossíveis sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Todos esses sentidos trazidos para a análise da interação entre Brendan e Sílvia extrapolam, pois, essa perspectiva. No entanto, é importante compreender que, ao contrário do que certas leituras equivocadas da obra de Bakhtin fazem crer, o filósofo russo não nega a existência do sistema da língua e não condena seu estudo; apenas propõe a disciplina translinguística porque entende que a linguística não explica o modo de

⁵⁸ Sites consultados: <<https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/o-que-a-ciencia-diz-sobre-moisas-as-dez-pragas-o-exodo-e-a-travessia-do-mar-vermelho,0c520582c833ed1a1ff70ef29ef0f112hkiyit8p.html>>; <<http://g1.globo.com/Noticias/0,,MUL418821-9982,00-MOISES+PODE+NAO+TER+EXISTIDO+SUGERE+PESQUISA+ARQUEOLOGICA.html>>; <<https://super.abril.com.br/historia/os-dez-mandamentos-a-verdadeira-historia-de-moisas/>>. Acesso em: 17 maio 2018.

funcionamento real da linguagem (FIORIN, 2011). A proposta de Bakhtin, portanto, considera que

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística⁵⁹. (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Assim, a translinguística tem por objeto “o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real” (FIORIN, 2011, p. 33), levando em conta a historicidade do discurso. É desta perspectiva, portanto, que os excertos da interação entre Brendan e Sílvia e todo o *corpus* são analisados. Os conhecimentos partilhados pelos interagentes acerca dos aspectos que envolvem a celebração da Páscoa cristã e judaica (como explicado por Brendan) são mobilizados para que eles consigam resolver o problema do mal entendido quando Brendan menciona o nome *Moses* (pronunciando-o, na linha 142, e mandando-o por escrito, na linha 148, para Sílvia) e ela só entende de quem se trata quando relaciona à informação de que esse homem havia levado os “judeus” para fora do Egito. É possível, ainda, que essa compreensão tenha sido construída por todo o diálogo que a precedeu, como o que está nas linhas 157 (“é um homem”) 160 (“Ele representa basicamente a re, religi3n”).

A linha 212 marca uma mudança de assunto, quando Brendan conta a Sílvia que seu avô é um grande fã de golfe e, como estava ocorrendo o campeonato desse esporte, eles haviam assistido a várias partidas no fim de semana. Também nesse trecho observamos a negociação de sentidos entre os dois, uma vez que Sílvia não entende o significado de “aficionado” (linha 215), usado por Brendan para se referir a “fã”. Esse mal entendido é resolvido na linha 222.

Em seguida eles trocam de língua de interação e começam a conversar em inglês. O estadunidense explica à brasileira que o torneio de golfe é um acontecimento importante e que reúne as pessoas para assistir aos jogos e torcer. Essa atividade é ressaltada como ainda mais importante especialmente no lugar onde os avós de Brendan moram. Ao ser perguntada se sabia o que era um *country club*, Sílvia responde afirmativamente. Brendan continua dizendo que as pessoas que moram nesse lugar gostam de jogar tênis e golfe, dois esportes altamente elitizados, assim como o lugar onde seus avós moram. No Brasil, seria o equivalente a um condomínio fechado, com área verde, quadras de tênis, campos de golfe, piscinas, entre outras opções de lazer. Trata-se, portanto, de um contexto bastante diferente da realidade da maioria dos brasileiros e destinado a uma parcela muito restrita da população, que detém a maior parte da renda produzida no país.

⁵⁹ Embora a tradução brasileira do livro *A poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2013a) utilize o termo *metalinguística*, adotado por Brait (2010), nesta pesquisa adoto o termo *translinguística*, em consonância com estudiosos brasileiros como Fiorin (2011) e Autor (2013). Fiorin (2011) justifica sua escolha pelos valores semânticos que envolvem *metalinguística* e explica que os prefixos *meta* (grego) e *trans* (latino) são equivalentes do ponto de vista do sistema.

Em uma perspectiva translinguística, esse trecho revela o lugar social de onde fala o interagente estadunidense. Estão no jogo da interação as vozes sociais de um sujeito do sexo masculino, que tem uma condição social privilegiada, que pratica e assiste a esportes elitizados (tênis e golfe) e frequenta lugares em que essas práticas sociais são comuns. Há, em contraste, as vozes sociais que constituem a parceira brasileira, que vive uma realidade diferente da de Brendan, como indica a sequência da interação.

Os turnos de Sílvia em inglês são curtos e isso pode ser uma evidência de pouca proficiência na compreensão oral da língua, assim como Brendan também tem dificuldades com o português. Ainda que Sílvia responda afirmativamente à pergunta de Brendan indicando que sabe o que é um *country club*, ela o faz de outro lugar, não pelas mesmas práticas sociais de Brendan. Isso é evidenciado na sequência da interação quando Sílvia indica que gostaria de jogar tênis. Para além de analisar sua resposta, que divide a oração em três partes (linhas 245, 247 e 249), evidenciando a transposição da sintaxe do português (que permite a compreensão de sentidos mesmo sem o complemento) para o inglês, a perspectiva translinguística possibilita um olhar para a complexidade das relações sociais materializadas por meio da linguagem. Nesse sentido, o embasamento constitutivo da teoria dialógica do discurso, segundo Brait (2010, p. 10), “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.”

Ao final do excerto, Brendan pergunta a Sílvia se há quadras de tênis na faculdade dela. A brasileira hesita, ele repete a pergunta e ela responde que há. Em resposta, Brendan diz que já esperava que houvesse e conta a Sílvia que na sua faculdade também há quadras de tênis, mas que não joga lá por estar sempre ocupado. Sílvia, então, diz que está ocupada, estudando todos os dias. Esse trecho parece corroborar que os momentos em que Sílvia responde afirmativamente a algo não necessariamente revelam que a resposta correspondeu à pergunta, mas que ela quer manter o fluxo da interação. A UB, onde Sílvia estuda, tem uma infraestrutura bastante diferente da UE e não há quadras de tênis, como ela afirmou. A resposta de Brendan na linha 256 revela sua expectativa, uma vez que a referência dele é a de alguém que estuda em uma universidade privada estadunidense que conta com uma estrutura de apoio às mais diversas práticas esportivas, ao contrário do contexto de Sílvia.

Enfim, ao emprendermos uma análise translinguística dos enunciados, podemos entender que o interlocutor só existe enquanto discurso. Por isso, identificamos nele as vozes sociais por meio das quais ele se constitui como sujeito, (re)compondo-se o tempo todo no próprio processo interativo com seu outro (BAKHTIN, 2006; 2010).

Considerações finais

Neste trabalho, analisamos um excerto de interação *online* entre um aluno estadunidense e uma aluna brasileira, que realizaram sua parceria telecolaborativa no contexto de institucionalização do projeto *Teletandem e transculturalidade* (TELLES, 2011). A análise evidenciou que a perspectiva translinguística possibilita entender o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira no jogo da interação, em um

contexto de comunicação autêntica entre dois sujeitos que se constituem na relação eu-outro que estão engajados telecolaborativamente.

As questões linguísticas, sociais e ideológicas, constitutivas dos atos de linguagem e analisadas no excerto da interação entre Brendan e Sílvia, revelam que um se constitui na relação que estabelece com o outro e na dinâmica própria que estabelecem nas interações em teletandem.

Nesse sentido, pode-se considerar que, no embate discursivo que necessariamente se imprime no contato intercultural entre dois sujeitos situados historicamente, o processo de aprendizagem de LE transcende a dimensão linguística, entendida como estrutura apenas. Ao contrário, ele se realiza mesmo no jogo discursivo, engendrando, assim, novas possibilidades de se inserir cada vez mais a tecnologia como forma de enriquecer o contexto da sala de aula de LE, quebrando barreiras físicas e colocando os sujeitos em contato com o mundo.

Referências

AUTOR. 2013.

AUTOR. 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 79-98.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46, 1996, p. 9-22.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. **Researching online foreign language interaction and exchange: theories, methods and challenges**. Peter Lang Publishing. (Telecollaboration in Education Volume 3), 2012.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis**. Volume 2. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 33-48.

KRAMSCH, C. Third Culture and Language Education. In: WEI, L.; COOK, V. (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics: Volume One Language Teaching and Learning*. London: Continuum International Publishing Group, 2009. Disponível em: <<http://irc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

O'DOWD, R. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: JACKSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**, New York: Routledge, 2011, p. 342-358.

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

TELLES, J.A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.

_____. **Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam**. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

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

_____. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

7.2 Teletandem mediation sessions: an overview of different practices in teachers' education⁶⁰

Daniela Nogueira de Moraes Garcia⁶¹

Maisa de Alcântara Zakir⁶²

Micheli Gomes de Souza⁶³

⁶⁰ Artigo apresentado no II IMFLIT (*International Meeting on Foreign Language Learning in Tandem*), realizado na *University of Miami*, Coral Gables, Flórida, EUA, de 22 a 24 de março de 2018, aguardando avaliação dos editores de um livro a ser publicado pela editora da *Georgetown University* com temática voltada à área de telecolaboração.

⁶¹ Professora Assistente Doutora no Departamento de Letras Modernas da UNESP/Assis.

⁶² Pós-doutoranda, bolsista CAPES/PNPD no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara.

⁶³ Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP/São José do Rio Preto e Professora Substituta de Língua Inglesa na UENP/Jacarezinho.

Abstract: Based on the teachers' education perspective, this paper aims to investigate practices in teachers' education in the context of the Teletandem Brasil Project (VASSALLO & TELLES, 2006). The project pairs up Brazilian university students learning foreign languages with foreign university students learning Portuguese by videoconferencing tools. Each student-partner plays the independent, yet structured role of a foreign language student for half an hour, speaking and practicing the partner's language. Since its creation, in 2006, Teletandem has offered democratic, free access to foreign languages for all, and has been a significant language learning tool for students as well as future language teachers at the three campuses of the Universidade Estadual Paulista (UNESP), in Assis, São José do Rio Preto and Araraquara, Brazil. In this paper, we discuss the role of the mediation session in supporting our students engaged in the teachers' education process, focusing on the context of UNESP-Assis. The mediation sessions have been considered part of the participants' education process, since they involve research development as well as the study of telecollaborative contexts and its implications in language learning. Hence, this paper provides a detailed description of the preparatory courses for teletandem mediators, by contrasting the characteristics of all the editions, including the last one, which was held in 2017. The results of this research paper may lead to a reflection about the education of teachers and other professionals in a context that has been less and less marked by geographical barriers, aiming at developing a possible transcultural citizenship through contact with different languages and cultures.

Keywords: Teletandem Project; Mediation Sessions; Teachers' Education.

Introduction

The use of technology for foreign language learning and teaching has increasingly demanded new perspectives and attitudes towards teachers' education. Language teachers' competences require special attention as they constitute a crucial factor in the educational computer-assisted language learning (CALL) scenery.

Creating educational contexts and experiences that integrate the technology use for language teachers has been of great need in such a globalized era. It is not only about the expertise and training for teachers but it is about making them experience themselves the potential of tools and opportunities that go beyond language, space, time. By doing this, we try to provide meaningful insights, reflection, confidence, autonomy and inspiration in order to enhance the pedagogy.

Avalos (2011, p. 11) points out that the professional development of teachers is understood in the relevant literature as a process of learning how to learn and how to transform knowledge into practice for the students' growth. Internet and the new technologies have shifted patterns and broaden perspectives towards people, languages and culture. Scenarios in which intercultural communication is highlighted have been provided by the Computer Mediated Communication (CMC) and CALL and played a major role in pedagogical practices.

Ware and Kramsch (2005) state that web-based technologies have been advocated as promising examples of computer-based learning, providing language students with interactions across geographic, linguistic and cultural lines. According to the authors, the increasingly complex landscape which involves technology fosters crosscultural communication and creates scenarios that extend the language teacher's roles.

By recognizing telecollaboration as one of the essential CMC activities in foreign language, O'Dowd (2015) presents a model of competences for the telecollaborative teacher. He also presents UNICollaboration⁶⁴, an online platform, which has been developed reflecting these competences and a sociocultural approach to teacher education to promote the design of tools and training courses for educators in this complex activity of online foreign language education. The author recognizes the lack of opportunities for in-service teachers in which they would be able to learn how to engage in new pedagogical practices.

Broader perspectives are offered to professors of foreign language students through the new learning environments which are mediated by the computer. These perspectives can be reinforced by the association of image, voice and written resources (VASSALLO & TELLES, 2009).

This paper aims at investigating a context in which the process of teaching and learning foreign languages can go beyond language and take on broader dimensions as students take part in the organization and construction of knowledge. Thus, we discuss broader possibilities to support teachers' educational process in which mediation sessions play a major role. In the first part, we mention telecollaboration definitions for this paper. Then we explain tandem and teletandem learning to reach interaction and mediation sessions. Later we focus on mediation sessions and the role of the mediator, by describing the preparatory courses that have been offered to promote reflection on the aspects embedded in the teletandem context. We conclude by reinforcing the importance of new scenarios and tools to support the teachers' education process as well as perspectives for new editions of the courses offered for teletandem mediators.

1. Telecollaboration

According to Belz (2003a), telecollaboration comprises global computer

⁶⁴ www.unicollaboration.eu

networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings for internationally-dispersed learners that use it in parallel to language classes in order to support social interaction, and intercultural exchange. The author also states that “telecollaboration is characterized by institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a languacultural expert (i.e., teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of intercultural competence”. (BELZ, 2003, p. 2)

For O’Dowd and Ritter (2006), telecollaboration comprises “the use of online communication tools to bring together language learners in different countries for the development of collaborative project work and intercultural exchange” (2006, p. 623).

Our understanding for this paper embraces the term used by Ware & Kramersch (2005) to refer to the language mediated by technology and intercultural contact. Belz & Vyatkina (2008) present their ideas from Belz & Thorne (2006) and O’Dowd (2007) as a language learning configuration in which distant learners use internet communication tools for social interaction, dialogue and debate between partners, native or proficient speakers, in the same age average.

Literature has shown that telecollaboration can enrich and maximize pedagogical practices performed in classrooms and also help students to become responsible for his/her learning goals, to develop reflexivity and intercultural competence when paired to foreigner and to be aware of issues concerning identity, language and culture. This kind of practice demands an active and critical role of teachers in the process of mediating the learning partnerships. In telecollaborative practices, teachers are faced with potential tools that bring together language learning, cultural awareness and effective use of technology.

This present study emphasizes teletandem as a telecollaborative context which impacts the process of teaching/learning languages and teachers’ education towards a global dimension. Garcia (2012), by considering initial contacts between teletandem partners, underlines teletandem as a context that fosters reflective attitudes. The author states that the participants of her investigation were pre-service teachers and that the teletandem telecollaboration permitted them to experience different situations of teaching/learning, broadening their view and critical-reflective attitude. The great motivation towards the contact with the foreign language and speaker is also emphasized in the study.

Based on such results, this paper intends to explore telecollaboration in

teletandem and mediation sessions in order to encourage students who will be future teachers, to provide a scenario of sharing, reflecting, growing, experiencing and self-evaluating as part of their development.

2. Teletandem (bases, principles, studies, interaction)

Teletandem context of telecollaborative language learning has its roots in the theoretical foundation and principles of tandem learning. In tandem language learning two people with different mother tongues or languages of proficiency work together to learn one another's language. (Little et al, 1999, p. 1). Three principles constitute its bases and can contribute to the success (or not) of the partnership (SCHWIENHORST, 1998).

The first one is reciprocity, which implies that each learner should equally benefit from the partnership by giving and receiving help. An agreement between partners is expected as well as devoting the same amount of time to his/her and to the partner's language. The partnership will last only if both partners benefit from it and support each other when learning (BRAMMERTS, 2003).

The separated use of languages is another principle and is closely related to reciprocity. Each language should take the same place in the session and should not be mixed. According to Vassallo and Telles (2006, 2009), this principle aims to motivate and challenge the students towards the target language.

The third principle in tandem learning is autonomy. It confers them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners who are, both native or proficient speakers of the partner's foreign language, yet learners of their partner's mother tongue. (BRAMMERTS, 2003, p. 33)

In 2006, Teletandem Brasil Project started its activities to fulfill the needs and gaps in foreign language learning. As a variation on tandem language learning, *teletandem is a virtual, collaborative, and autonomous context in which two speakers of different languages use the text, voice, and webcam image resources of VOIP technology (Skype, Google Hangouts, Zoom) to help each other learn their native language (or language of proficiency)* (TELLES, 2015, p. 603).

According to the Teletandem website⁶⁵, teletandem can be defined as:

- a sum of opposites, such as sociability and individualization;

⁶⁵ www.teletandembrasil.org

- an online collaborative joint endeavor with a partner aimed at learning a foreign language;
- a global balanced context within which partners' relationships can relay roles of power;
- an online context within which one can take responsibility of and socialize learning in reciprocal and autonomous ways;
- an online context within which one can exercise autonomy and manage one's own learning process;
- an online context with space for one's pleasurable relationship;
- a joint endeavor that consists of online regular meetings extended over a specific time period.

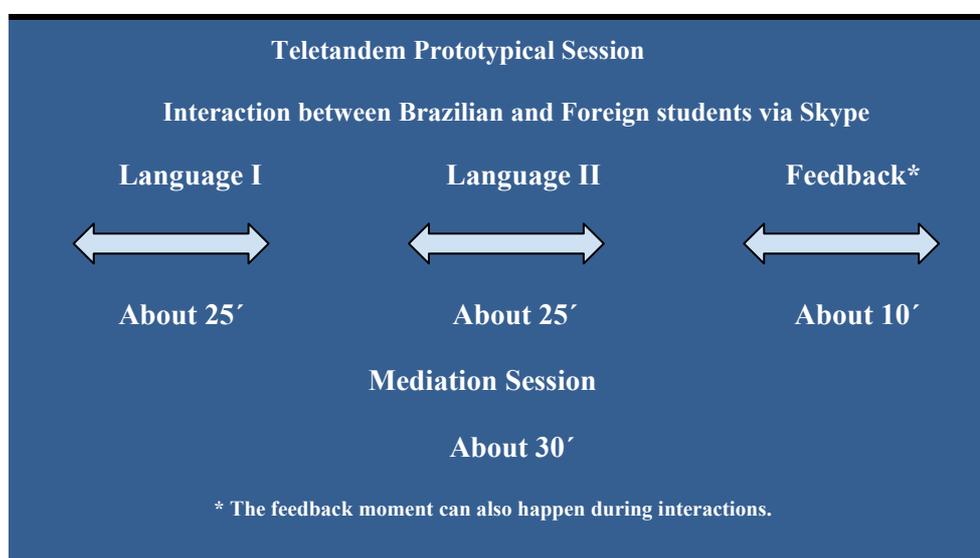
At its first steps, the Teletandem Brasil Project embraced a great number of research studies into three main investigation fields: 1. Teletandem as a learning tool; 2. Interaction between teletandem partners; 3. Teletandem as a context for foreign language professors' education. Currently, some concepts such as transculturality (WELSH, 1994), interculturality and multiculturalism were added, focusing on 1. The ways to understand the foreign languages study, learning and practice; 2. The ways to understand the partner's culture and the impacts on the learning; 3. The contributions of teletandem to education and the relation to other people; 4. Different views of teletandem institutional implementation. (TELLES & FERREIRA, 2011)

The dissertations and thesis that constitute the literature of the Teletandem Brasil Project includes themes related to the learner's autonomy (CAVALARI, 2009; LUZ, 2009); to the agreement and negotiation processes (GARCIA, 2010), to the power relations and conflicts (VASSALLO, 2010); the clash of cultures and languages and intercultural competence (MENDES, 2009); mediation sessions and the professor mediator (CÂNDIDO, 2010; SALOMÃO, 2008; ELSTERMANN, 2017); learning and communication strategies in teletandem contexts (SILVA, 2008); beliefs and social representations (BEDRAN, 2008; FUNO, 2011; MESQUITA, 2008; SILVA, 2010), language teaching education (KANELOYA, 2008; BROCO, 2014), grammar and teaching material for Portuguese as a foreign language teaching (BROCCO, 2009) and linguistic characteristics in teletandem interactions (ROSSI DOS SANTOS, 2008; FRANCO, 2016), oral performance (FURTOSO, 2011), culture (ZAKIR, 2015; FREITAS, 2015; SALOMÃO, 2012), misunderstandings

(SOUZA, 2016), performativity and gender issues (COSTA, 2015), identity and mediation (FUNO, 2015).

At UNESP- Assis in Brazil, the Teletandem team comprises Brazilian professors and researchers who establish communication with the Departments of Portuguese Language abroad to promote teletandem partnerships. When the timetable is set, some guidelines concerning teletandem and technological issues can be given to students if necessary. After that, the team pairs up Brazilian university students learning English and foreign university students learning Portuguese by using Internet interaction and multimedia tools.

The teletandem interaction can be described as follows:



Prototypical Teletandem Session (Adapted, Garcia, 2013)

In the context of institutional partnerships between UNESP-Assis and Departments of Portuguese in universities abroad, most teletandem interactions have been carried out in a semi-integrated modality. According to Messias (...), this kind of partnerships occurs when one of the institutions promotes teletandem as an integrated activity (integrated teletandem) in the curriculum of a language course, and the other has it as an “extracurricular” activity for students from the same or from different courses. The second case relates to the context of UNESP-Assis, which means that most students who practice teletandem do not get credits for this activity and are not necessarily students from an specific language course (non-integrated teletandem). Due to this characteristic, these volunteer students receive pedagogical support from mediators who are not necessarily their language teachers. On the other hand, students

who conduct their partnerships within the scope of a language course, as in the integrated mode, can be directly mediated by their language instructors and this mediation happens along with the goals of the language course.

3. Teletandem mediation

Considering the great diversity of teletandem modalities (ARANHA & CAVALARI, 2014), the roles of mediators can vary greatly according to the specificities of each one of them. In the case of non-integrated teletandem, which we focus in this article, the engagement expected from the educators has an essential impact in the mediation process. At UNESP-Assis, the mediation is considered the pedagogical support and management of the partnerships conducted by the mediators during the whole process. It can be conducted by professors from the Modern Languages and Education departments, researchers of the project Teletandem Brasil and undergraduate students of Languages and Literatures engaged in the teachers education process.

Funo (2015) explains that mediation in teletandem is based on principles of the sociocultural theory (VYGOTSKY, 1978). Therefore, according to the author, the concept of mediation assumes that mediator and learner are “(a) able to recognize characteristics of a given stage of linguistic proficiency or cultural learning; (b) are able to understand that these characteristics change and, then, concomitantly, (c) are able to notice that the learners and their perspective about their development are also changed.” (FUNO, 2015, p. 39-40). The author also emphasizes that the practices of mediation vary as the circumstances change (subjects, context, levels of proficiency, goals etc.). So, there is not a closed and stable definition of mediation, but in the context of UNESP-Assis it has been associated to orientation sessions that happen before, after each teletandem interaction between partners, and during the whole process of partnership. These sessions have happened as moments for the learners to share their issues related to the interpersonal relation with their partners, their learning process and to receive pedagogical support of the mediator regarding learning strategies, negotiation of meaning and to reflect about discursive and cultural issues that emerge in their teletandem dialogues.

According to Elstermann (2017), “There is still no consistent mediation concept which the teletandem mediators in charge use [...]. Each mediator has a slightly different view of the mediation session and, therefore, guides them in

different forms.” (p. 135). In the context of the non-integrated partnerships, which Elstermann describes, this diversity is due to the varying conditions in which the mediation is promoted. The schedule of teletandem of the current semester (August to December 2017), for example, registers partnerships between UNESP-Assis and eight foreign institutions, which represents a total sum of about 80 partnerships between language students.

In order to attend the high demand of mediators, the mediation has been conducted in different formats. Its main part has been the face to face conversation sessions between the Brazilian students and the mediator of each group, right after each teletandem interaction. These sessions have usually lasted about 30 minutes and have been characterized as a mean to discuss and raise learners awareness for the necessity of reflecting about the learning processes in teletandem. The short duration of this on-site session aims at adjusting to the schedule of mediators and students, who are usually engaged in different academic activities. Elstermann (2017) also describes other means for the conduction of the mediation sessions, such as electronic learning platforms (Moodle or TelEduc), closed Facebook groups. Recently, based on our experience in the last 2 years, we can include an increasing use of WhatsApp, due to its widespread use among students at UNESP-Assis.

Garcia, Zakir and Souza (mimeo), in a case study of mediation of a Brazilian group in a closed Facebook group, emphasize the role of the mediator in encouraging learners’ motivation and attention to the teletandem principles. Through motivational messages and direct guidelines about strategies and procedures, the mediator played an important role in engaging learners in the partnerships. In this case study, Facebook was an alternative to manage the difficulty of having students in a face to face mediation, due to time of the interactions, which were conducted during lunchtime in Brazil. Besides, students doing teletandem at UNESP-Assis usually have to adjust to different schedules of sessions due to the daylight-saving time.

Considering the complex contexts of mediation, in both the traditional synchronous and the asynchronous sceneries, we understand the role of the mediator in institutionalized interactions as essential to raise learner’s awareness about linguistic-discursive and cultural issues that emerge in the dialogues through teletandem. In this regard, the possibility of using different tools and adjusting to the constraints of each institutional partnership demands a high level of understanding about the characteristics of the communication and mediation in teletandem, which

differ in great extent to the known context of a traditional classroom.

As mentioned before, a high level of understanding on teletandem specific demands is mandatory. So, to fulfill this need and in order to raise awareness and comprise knowledge on teletandem's issues, online preparatory courses have been designed by experienced mediators and researchers since 2013. These courses were initially designed to attend the great demand to prepare mediators for the growing number of partnerships at UNESP-Assis. Nowadays, in its fifth edition, the course has gained a great importance and aimed at preparing mediators from different partner institutions in Brazil and abroad.

4. Preparatory courses for teletandem mediators

In this section, we analyse the main characteristics of the last four editions of the courses for teletandem mediators. The first course, which happened in 2013, was designed in a small scale to attend and internal demand at UNESP-Assis, but there is no data available of this edition, since at that time, the organizing tools, such as Google Drive and Blogspot had not been used yet. This section aims at describing the configuration of the courses held from 2014 and 2017, considering their focuses, approaches and contributions for the education of teachers engaged in mediation of telecollaborative learning partnerships like teletandem.

In the following table, we present the main characteristics of the course, considering the format, main activities, tools, workload and number of participants of each edition.

	2014 - II Edition	2015 - III Edition	2016 - IV Edition	2017 - V Edition
Format:	Blended	Online	Online	Online
Activities:	12 hours - face to face course 10 hours of mediation 8 hours of online analysis of excerpts of teletandem sessions)	8 hours - Videoconference course 12 hours - readings of teletandem articles	8 hours - Videoconference course 4 hours of analysis of excerpts of teletandem sessions	8 hours - Videoconference course 2 hours of online analysis of excerpts of teletandem sessions 20 hours - mediation (observation and/or conduction) and report of each mediation session observe or conducted.

Tools:	Blogspot	Zoom; Blogspot	Zoom Blogspot Google Docs	Zoom Blogspot Google Docs
Date of face-to-face or <i>online</i> meetings	May 05, 12, 19 and 27	September 24 and 25	September 5	August 31 and September 14
Workload:	30 hours	20 hours	12 hours	30 hours
Participants⁶⁶	13	15	19	17

Table 1: Overview of the editions of the preparatory courses for Teletandem mediators

The II Edition was conducted in a blended format. It was directed to undergraduate students majoring in Language and Literature Teaching (Portuguese, a Foreign Language and their respective Literatures), from UNESP-Assis. The 12 hours of face-to-face session was designed to present an introductory notion of key concepts and theoretical principles of teletandem practice and of mediation. A blog⁶⁷ was created so that participants could access materials and activities proposed as well as post comments and do the course assignments. This blog has been used as a way to keep the history and activities of all editions.

Since 2015, the preparatory course for teletandem mediators has been online. We have been using Zoom⁶⁸ to connect participants who are interested in becoming a teletandem mediator. These online editions have enabled the participation of telecollaboration researchers and faculty members of teletandem partner institutions in different countries. Different formats have been tested since then: In 2015 the content of the course was developed in two afternoons, on September 24th and 25th. In 2016 the eight-hour program was presented in a single day, September 5th. In 2017 we opted for dividing the program into two different days, but keeping the same day of the week. The 2017 edition was held in two Thursday afternoons, on August 31st and September 14th.

The third edition of the course for teletandem mediators focused on the pedagogical implications of recent research studies in teletandem. Basically the idea was to present the results of Master theses and PhD dissertations concluded in 2015 and foster reflection on how to approach those findings in teletandem mediation

⁶⁶ This number refers to the people that concluded the course and received a certificate as a participant. The organizing committee and the professors responsible for the course contents are not included in this number.

⁶⁷ <https://mediacaoteletandem.blogspot.com.br/>

⁶⁸ zoom.us

sessions. There was also a section in which the organizing process of partnerships in teletandem was presented so that participants could have an overview of the whole process, from the moment of contacting the institutional partnership until the moment of getting feedback from the teletandem participants. Finally, there was a last section in which the role of the mediator was discussed.

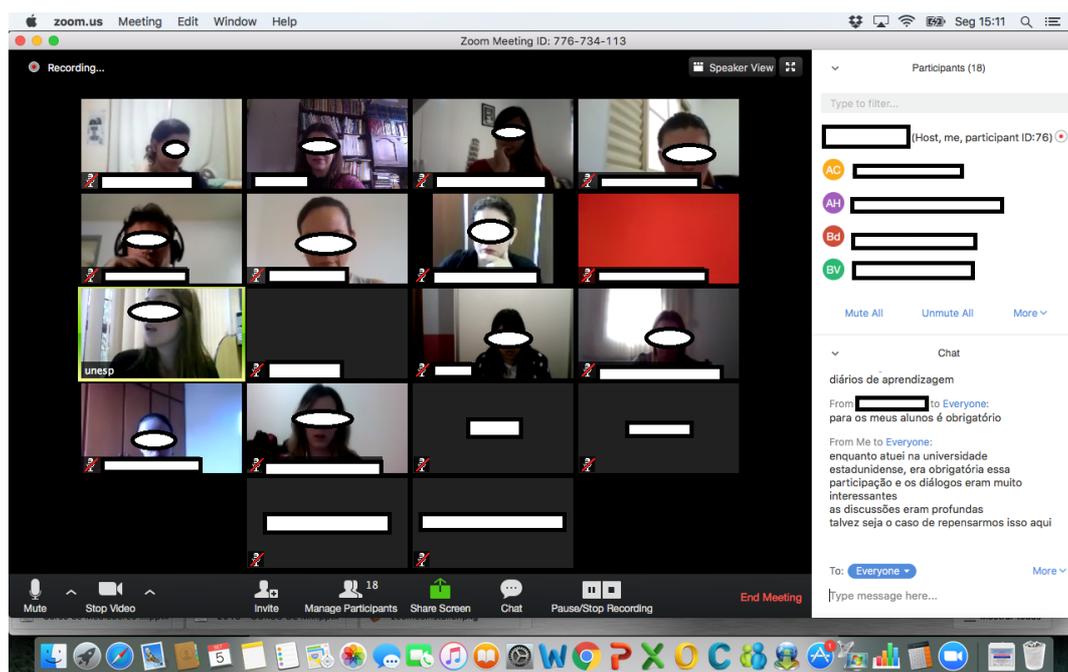
The 2016 edition focused on the teletandem interactions and offered participants an overview of the theoretical approaches that have been used to analyze data in recent research studies. We discussed the Dialogical Discourse Analysis, based on Bakhtin and the Circle's ideas; the Performativity Theory, grounded on Judith Butler's work; the Critical Discourse Analysis, grounded on Fairclough's studies; Focus on form and critical language awareness, based on Swain and Lepkin's proposal.

The topics discussed in 2016 were kept in the 2017 edition, but the participants were asked to attend teletandem mediation sessions to have a broader idea of the mediator's role. Since teletandem activities are about to start, the participants are still looking for the best options for them to conclude the workload required in the course. These three dimensions of the course, online lectures and discussion, excerpts analysis and mediation, required a collaborative work by the organizers and long term commitment to manage the participation of the mediators in the activities of mediation.

Using videoconferencing tools, such as Zoom, enabled to reach researchers and mediators from different institutions. Among them, we can highlight the participation of Portuguese teachers abroad and foreign language teachers in Brazil in initial process of implementation of teletandem in their contexts. In order to attend the participants abroad, the online meetings through Zoom have been scheduled for the afternoons. Although Zoom enables a large number of participants online, we have restricted the number of participants to 20, since one of the main goals of the course is to promote the debate and collaborative analysis of excerpts of mediation and teletandem interactions.

In the following picture, we have an example of the layout of the interactive context through Zoom. As we can see, it allows the use of voice, video camera and chat. Other resources used were "Shared Screen", for the lectures and the "Recording", to register the discussions. During the Zoom sessions of the course, we suggested the participants to "mute" their microphones when they were not talking.

This helped to reduce or avoid noise during the oral presentations.



Along with Zoom, Google Docs, and a blog have been used to facilitate the access to the material and activities of the course. All the editions were free of charge and the materials were of open access, sent to the participants' e-mail, shared through links or available on the blog.

The organization of the mediators course has indicated the continuous necessity of discussing mediation in telecollaborative contexts, such as teletandem. The participants of the course have contributed bringing their perspectives from their contexts and considering the conditions in which teletandem is implemented in their institutions. This diversity is considered positive for the discussions about mediation because it promotes the participants' awareness of different institutional, cultural and pedagogical implications of teletandem implementation in various universities and language institutes in Brazil and abroad.

Finally, the four editions of mediation course presented in this section also indicate some challenges for future editions. One of them is the necessity of thinking about practices of mediation that allow the development of learners' critical linguistic and transcultural awareness, regarding the emergence of issues of prejudice, stereotypes, racism and gender based bias in the discursive constructions through teletandem. This conclusion was constructed in collaboration with the participants of the 2017 course. The second challenge is to increase the number of participants and

promote the course in English, to reach a wider community of professors and mediations interested in implementing telecollaborative practices of language learning.

5. Final Remarks

The results of this research paper may lead to a reflection about the education of teachers and other professionals in a context that has been less and less marked by geographical barriers, aiming at developing a possible transcultural citizenship through contact with different languages and cultures.

As we have discussed, the institutional modality of teletandem has been benefited by the development of different tools that can be used for the mediation and management of the partnerships, for example, Zoom, Facebook Groups and WhatsApp. This diversity of resources has allowed the adjustment of teletandem for different contexts of mediation, considering the growing number of teletandem modalities. We also discussed the challenges of dealing with the diverse conditions for the practice of mediation. These conditions range from management issues regarding different curriculums, type of participation in teletandem, availability of mediators and choice of contexts and activities for mediation to issues of power in the relationships between the institutions and between the teletandem interactants.

Promoting a continuous professional development is a necessity to help language educators to deal with the innovations and challenges of the intercultural communication in telecollaborative learning contexts (O'DOWD, 2015; TAI, 2015; LIU & KLEINASSER, 2015; CHAO, 2015; WANG & CHEN, 2014). The description of the courses presented throughout this work aimed at providing an overview of the practices for teachers' education in the context of teletandem. Considering this thematic delimitation, future researches and initiatives need to be implemented to continue raising awareness and instruments for the mediation in teletandem and for the development of innovative practices and contexts for language learning and teachers' education.

References:

ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S. 2014. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201.

- AVALOS, B. 2011, Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 10- 20.
- BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.
- BELZ, A. J. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), p. 68-117, 2003.
- _____. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, 7 (2), p. 2-5, 2003a. Disponível em: < <http://lt.msu.edu/vol7num2/speced.html>>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.
- BELZ, J. A. e VYATKINA, N. The Pedagogical Mediation of a Developmental Learner Corpus for Classroom-Based Language Instruction. *Language Learning & Technology*.v. 19, n. 1, p. 33-52, 2008.
- BELZ, J. A.; Thorne, S. L. Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker. In J. A. Belz & S. L. Thorne (eds.), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. iix-xxv). Annual Volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006.
- BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem. IN: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p.27-36, 2003.
- BROCCO, A. S. Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP, São José do Rio Preto, 2014.
- _____. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.
- CANDIDO, J. *Teletandem: Sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de letras*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.
- CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem via chat*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.
- COSTA, L. M. G. 2015, Performatividade e gênero nas interações em teletandem.

Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista.

ELSTERMANN, A.K. *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Mediation in Teletandem*. Bochum: Ruhr-Universität, 2017.

FUNO, L. B. A. 2015. Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

_____. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

FURTOSO, V.A.B. Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, S.J. do Rio Preto, 2011.

FRANCO, G.R. Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: Uma análise a partir da conscientização da linguagem. MA Dissertation. UNESP - P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2016.

FREITAS, P.C.B. Pertencer e descolocar virtualmente: Teletandem como espaço antropofágico. Dissertação de Mestrado. UNESP - P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2015.

GARCIA, D. N. M. 2015. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Revista Estudos Linguísticos, v. 44, n.2, p. 725-738.

_____. Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, v. 41, p. 481-494, 2012.

_____. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.
Garcia, Zakir and Souza (mimeo)

KANEOYA, M. C. K. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

LITTLE, D., et al. Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper* No. 55. Trinity College Dublin, 1999.

LUZ, E.B. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos

Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009.

Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

O'DOWD, R. 2015. Supporting In-Service Language Educators in Learning to Telecollaborate. *Language Learning & Technology*, v. 19, n. 1, p. 63-82.

_____. (Ed.) *On-line intercultural exchange: A practical introduction for foreign language teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

O'DOWD, R.; RITTER, M. Understanding and Working with Failed Communication in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23 (3), p. 623-642, 2006.

ROSSI DOS SANTOS, G. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto,

SALOMÃO, A.C.B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

_____. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology- Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *Language Teaching On-Line*, 1998.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

SILVA, K.A. O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos' : legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2010.

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

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15, 1-30, 2015.

_____. Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, Pontes Editores/FAPESP, 2009.

_____. Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006.

TELLES, J. A.; FERREIRA, M.J. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE. *Horizontes em Linguística Aplicada (UnB)*, v. 9, p. 79-104, 2011.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores/FAPESP, p. 21-42, 2009.

_____. 2006. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83-118.

VYGOTSKY, 1978

WARE, P. D.; KRAMSCH, C. Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 2, p.190-205, 2005.

WELSCH, W. Transculturality: the puzzling form of cultures today. *California Sociologist*, v. 17-18, p. 19-39, 1994.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: Uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

7.3 Refigurando a visão do outro no romance e no cinema. Bakhtin, Pasolini, Deleuze⁶⁹

Augusto PONZIO

Susan PETRILLI

Distância e participação como condição da obra de arte⁷⁰

Em *Para uma filosofia do ato responsável*⁷¹ (1920-24), com relação à literatura e à arte em geral, Bakhtin observa que: “O mundo que é correlato comigo, como eu, não pode, por princípio, entrar na arquitetônica estética. [...] contemplar esteticamente significa relacionar o objeto ao plano valorativo do outro” (BAKHTIN, 2010, p. 139).

Essas afirmações de Bakhtin encontram-se desenvolvidas e esclarecidas em um texto imediatamente sucessivo, “O autor e o herói”, que abre a coleção dos seus livros publicados em 1979 e dá título à tradução publicada no Brasil⁷² pela primeira vez em 1992:

A relação de valor consigo mesmo é esteticamente improdutiva, e, para mim, sou esteticamente irreal. [...] Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria de valores do outro, uma relação com o outro enriquecida do excedente de valores inerente à visão exotópica que tenho do outro e que permite assegurar-lhe o acabamento. (BAKHTIN, 2003, pp. 202-203).

Isto significa que, para o valor estético em qualquer produção artística, é necessária a refiguração do ponto de vista dos outros. Na literatura, isso significa a inevitabilidade do discurso indireto, também nas formas autobiográficas e líricas.

⁶⁹ Texto revisado da conferência no congresso “Philology and Performing Arts: A Challenge”, Catholic University of Louvain 1-3, em setembro de 2011.

⁷⁰ Tradução de Maisa de Alcântara Zakir e Thiago Lima de Freitas, com previsão de publicação no livro organizado pela Dra. Luciane de Paula, cujo processo de edição está em andamento.

⁷¹ Nota dos tradutores: Sempre que possível, utilizamos a tradução em português publicada no Brasil das obras de Bakhtin citadas pelos autores. Nesses casos, as obras consultadas estarão nas referências ao final do capítulo. As referências das obras originais citadas pelos autores que foram substituídas pelas traduções em português são: Bachtin (1963), Bachtin (1979) e Bachtin (2009), substituídas respectivamente por Bakhtin (2015), Bakhtin (2003) e Bakhtin (2010). Nas demais citações, quando se trata de tradução nossa, essa observação está em nota de rodapé.

⁷² Nota dos tradutores: No texto original, os autores mencionam a tradução italiana da referida obra, Bachtin (1988).

Para a obra de arte, é essencial uma reação unitária à totalidade do mundo do herói que, sendo distinta da reação conhecedora e prática, mas não indiferente a ela, recolha todas as únicas reações conhecedoras e emotivo-volitivas e as unifique em um conjunto arquitetônico. Para que assuma um valor artístico, essa ação unitária da parte do autor deve fazer sentir toda a resistência da realidade, da vida, das quais o herói é uma expressão; deve fazer sentir tudo aquilo que é objetivo a respeito da sua refiguração, da sua objetivação; deve fazer sentir a alteridade do herói, com os seus valores extra-artísticos; o autor deve, deve, portanto, partir de uma posição exotópica, de lugar exterior de espaço, tempo e sentido com relação ao herói, sobretudo se este é autobiográfico; do contrário, nesse último caso, a obra assume o tom de uma confissão desprovida de valor artístico.⁷³

Bakhtin mostra como o “romance polifônico” de Dostoiévski consegue uma descrição do personagem que não é mais aquela que poderia descrevê-lo como um “eu” que o assumisse como objeto, mas que tivesse como ponto central o “outro”, segundo o qual se organiza o seu mundo.

Não é por acaso que Dostoiévski obriga Makár Diévuchkin a ler O Capote de Gógol e encará-lo como novela sobre si mesmo, como um “pasquim” de si mesmo; [...] Diévuchkin se viu na imagem de Akáky Akákievitch, por assim dizer, viu-se inteiramente calculado e mensurado e totalmente definido: eis você todinho aqui, em você não há mais nada e não há mais o que dizer a seu respeito. Sentiu-se irremediavelmente predeterminado e acabado, como que morto antes da morte, e se sentiu ao mesmo tempo a falsidade de semelhante enfoque. [...] O sentido sério e profundo dessa revolta pode ser assim expresso: não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia. No homem sempre há algo, algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está sujeito a uma definição à revelia, exteriorizante. [...] A vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente. (BAKHTIN, 2015, pp. 54-67).

Para Dostoiévski, não interessa mostrar o homem que dialoga a respeito do outro, mas que dialoga também e, sobretudo, *a despeito* de si mesmo, de suas próprias intenções; interessa mostrar que a palavra é dialógica por um envolvimento passivo com a palavra do outro, que o diálogo não subsiste simplesmente onde há constituição de pontos de vistas e de identidade, mas consiste propriamente na refração à síntese, incluindo a síntese ilusória da própria identidade, a qual, na verdade, é descomposta dialogicamente enquanto é inevitavelmente envolvida na alteridade, como é

⁷³ Em sua versão original em italiano, este parágrafo e outros trechos do texto também podem ser encontrados em outra publicação dos autores (Ver PETRILLI, S.; PONZIO, A., 1999).

envolvido o “corpo grotesco” refigurado por Rabelais (Ver BAKHTIN, 1965) com os corpos do outro⁷⁴.

A correlação entre diálogo e corpo é diretamente indicada em Dostoiévski desde 1929. Não pode existir dialogicidade entre mentes desencarnadas. O diálogo é diálogo entre vozes – vozes não monológicas e íntegras, mas entre vozes internamente dialógicas e divididas – e a voz é a posição ideológica *encarnada* no mundo. Bakhtin sublinha particularmente a questão da encarnação da voz no corpo. O herói de Dostoiévski é a voz que o autor não nos faz ver, como se fosse um objeto, mas que nos faz escutar.

O corpo do novo cânone [ou seja, da ideologia da identidade do indivíduo] é um corpo unitário que não tem mais nenhum sinal de ambivalência; basta só a si mesmo e fala só por si mesmo; tudo o que lhe acontece diz respeito somente a ele, ou seja, esse corpo individual e fechado em si mesmo. Assim, todos os acontecimentos que lhe dizem respeito têm um sentido único: a morte não é nada além de morte e nunca coincide com o nascimento, a velhice é separada da juventude.⁷⁵ (BACHTIN, 1929, p. 352).

A ambivalência, a presença do negativo e do positivo juntos caracteriza toda a linguagem da cultura cômica popular descrita por Bakhtin e Rabelais, o seu tipo de paródia, de ironia, de comicidade: e isso se dá pela visão dinâmica, construtiva, totalizante que está na sua base, pela qual as suas imagens não são mais definitivas, isoladas, inertes, mas são dotadas de uma “ambivalência regeneradora.”

Dario Fo reporta-se diretamente à cultura cômica popular da Idade Média e às suas obras paródicas (representações sacras paródicas, orações paródicas, paródias da liturgia e dos mistérios etc.), retirando delas sua particular modalidade de parodização, de escárnio, não apenas quando recolhe documentos de teatro popular reconstruindo-os em *Mistero Buffo, giullarata popolare in lingua padana de '400*, mas também quando, assumindo as capacidades de imitar o ator como meio principal da expressão teatral, *elege a corpo significante o corpo grotesto* e utiliza, como espécie de crítica da ideologia dominante e do poder, a capacidade de subversão e de provocação da cultura popular nas suas expressões excedentes com relação à padronização da ideologia oficial. A plasticidade, maleabilidade, mobilidade, comicidade, ambiguidade das expressões grotescas da comicidade popular retomadas por Fo demonstram a possibilidade de uma cultura popular que não seja o resultado

⁷⁴ Em sua versão original em italiano, trechos deste parágrafo e outros trechos do texto também podem ser encontrados em outra publicação dos autores (Ver PONZIO; PETRILLI, 2000; 2007).

⁷⁵ Tradução nossa.

de um consumo passivo da cultura funcionalizada à reprodução da forma social vigente. Este é um ponto central do desafio que a representação mesma do corpo em toda a obra de Fo – que é inteiramente política na qualidade artística: “toda arte é política (Fo, “Pref”. Em *Il teatro politico* 1975) – lança para a imposição de uma uniformização cultural à obra de quem detém o controle da comunicação.

O fato de não se tratar de oposições de *ideias desencarnadas* implica que os diálogos em Dostoiévski, diz Bakhtin, não são dialéticos e não têm síntese: “Não a ideia como conclusão monológica, mas o evento da interação das vozes é a última dádiva para Dostoiévski”⁷⁶. Precisamente pela *encarnação das ideias em vozes diferentes e entre elas não indiferentes*, apesar, ou justamente por causa do esforço delas, em certos casos, de se ignorar e de prescindir ilusoriamente o emaranhado de vozes nas quais a sua diferença subsiste, a lógica do romance polifônico de Dostoiévski apresenta-se como dialógica. A dialógica constitui a verdadeira vida da palavra e do pensamento, com relação à qual a dialética monológica é a representação abstrata, alijada da responsabilidade sem álibis do próprio ser no mundo de cada um, o qual ocupa com o mesmo corpo uma posição não intercambiável, de cuja encarnação a voz é expressão. E quando Bakhtin, nos escritos de 1970-71, descreve o processo que da dialogia concreta sem síntese conduz à dialética monológica abstrata, assume a voz como elemento fundamental da distinção entre dialógica e dialética: “No diálogo, tiram-se-lhe as vozes (separação das vozes), a entonação (emotivo-personalizada), as palavras vivas e as réplicas, extraem-se dele noções abstratas e raciocínios. Põe-se tudo numa consciência abstrata e obtém-se a dialética.” (BAKHTIN, 2003, p. 388).

E é a voz, a sua encarnação, o corpo, isto que distingue, segundo Bakhtin, o diálogo de Dostoiévski do diálogo de Platão. “Neste último, embora não seja um diálogo inteiramente monologizado, pedagógico, a multiplicidade de vozes, contudo, extingue-se na ideia”. Para Platão, interessa a ideia desencarnada, interessa a ideia como ser e não como evento dialógico, não como evento do diálogo em si. Em Platão, a participação da ideia não é participação no diálogo, mas participação no ser da ideia. Dessa forma, as vozes diferentes e não indiferentes são anuladas na unidade deste pertencimento comum. Além disso, para Bakhtin, outro elemento de distinção entre os dois tipos de diálogo deve-se ao fato de que, em Dostoiévski, o diálogo é diferente daquele de Platão, não é cognitivo, não é filosófico. O outro não é um simples meio

⁷⁶ Tradução nossa.

para conhecer a verdade. E é interessante que Bakhtin aproxime bastante o diálogo de Dostoiévski do diálogo bíblico e evangélico, por exemplo, do diálogo de Giobbe por sua estrutura internamente infinita, sem possibilidade de síntese e fora da esfera do conhecimento.

Se Bakhtin compara a dramatização no diálogo de Dostoiévski, não é no sentido da objetivação, da anulação da voz do autor, que faria um terceiro participante e anularia o caráter dialógico do texto. A dramatização dos diálogos de Dostoiévski está no fato de que neles não há desenvolvimento, o devir de uma ideia, o desenrolar de uma tese, o movimento em direção a uma conclusão. Disso decorre, diz Bakhtin (1929), “uma inclinação em direção à forma dramática”, e acrescenta em nota, “mas, como se diz, sem a premissa dramática de um único mundo monológico⁷⁷.” Em Dostoiévski, as diversas vozes e posições ideológicas não estão situadas em uma série em devir, como etapas de um desenvolvimento, mas refiguradas na sua recíproca reação simultânea. O diálogo se subtrai assim à transmissão unidirecional da narração, da história na direção de uma conclusão. Daí a tendência de Dostoiévski de seguir no romance o princípio dramático da unidade de tempo, que melhor permite a refiguração do evento dialógico não funcionalizado à concretização histórica do ser de uma ideia. O princípio da simultaneidade está estritamente ligado à polifonia, cujas vozes não são anuladas em uma sequência de ideias, adquiridas como etapas do devir dialético e encaminhadas a uma conclusão.

A dialogicidade de Dostoiévski evidenciada por Bakhtin não consiste nas “vozes independentes” (*ibid.* p. 499). Tampouco a polifonia consiste na tendência do romance para o drama, para a objetividade e impessoalidade para a teoria da “saída do autor” (*ibid.*). Se assim fosse, se se tratasse de realizar romances completamente dialogizados, Dostoiévski seria empobrecido e facilmente superado por outros autores, não somente por seus sucessores como Hemingway, de *Os Assassinos*, por exemplo, mas também por autores precedentes. O romance polifônico não é a aproximação do romance ao drama. Se assim fosse, seriam, contrariamente ao que diz Bakhtin, mais polifônicos na obra de Dostoiévski o romance epistolar *Gente Pobre* ou aquele em primeira pessoa *O adolescente*; portanto, se assim fosse, a polifonia seria, seguramente, melhor percebida nos gêneros dramáticos do que no gênero romance. Para Bakhtin, o romance polifônico de Dostoiévski é construído de modo

⁷⁷ Tradução nossa.

que representa a interação dialógica irrenunciável, irremediável. Nenhum momento da obra é criado do ponto de vista de um terceiro não participante.

Contudo, Bakhtin é muito claro a esse respeito, respondendo na edição de 1963 de seu livro sobre Dostoiévski às observações feitas por Loncarski na resenha (em *Novij mir*, 1929, p. 10) na edição de 1929.

Na verdade, Loncarski, tendo interpretado a polifonia como objetividade e dramatização na qual autor se anula, propõe atribuir a polifonicidade também a Shakespeare e Balzac. Bakhtin, na edição de *Dostoiévski* de 1963, não aprova esta proposta. O limite de Balzac é de ordem subjetiva e consiste no fato de que, nos seus romances, não consegue se separar da representação objetiva da palavra dos personagens. “Balzac está situado na mesma linha em que está Dostoiévski no romance europeu, sendo um dos seus precursores diretos e imediatos. [...] Mas Balzac não supera a objetividade das suas personagens nem o acabamento monológico do seu mundo. (BAKHTIN, 2015, p. 39).

No que concerne a Shakespeare, este pertence àquela linha de desenvolvimento da literatura europeia na qual os princípios da polifonia amadurecem e se realizam, sob essa relação, desde Dostoiévski (*ibid.*, p. 49), trata-se, segundo Bakhtin, de um limite objetivo, devido ao fato de que “o drama é, por sua natureza, estranho a uma verdadeira polifonia; o drama pode estar em vários planos, mas não pode estar em vários mundos, admitindo somente um e não mais sistemas de referência⁷⁸” (*ibid.*). Portanto não somente a objetividade e a dramatização do diálogo não coincidem com a polifonicidade, mas podem constituir também um obstáculo à sua realização.

O discurso reportado

A terceira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Valentin N. Volochinov (1929), é dedicada à relação entre a palavra própria e palavra do outro. O texto, indubitavelmente bakhtiniano, pode ser colocado – junto ao outro do mesmo Volochinov, *Freudismo. Estudo crítico* (1927) e a alguns de seus ensaios – no chamado Círculo de Bakhtin.

Pode-se mencionar as enunciações de outros a respeito de uma certa questão, algumas para corroborá-las ou comentá-las ou esclarecê-las ou rejeitá-las, e, portanto, neste caso, há no mesmo contexto verbal, uma inter-relação entre

⁷⁸ Tradução nossa.

palavras imediatamente intencionais e também entre as suas unidades básicas de sentido, as enunciações: trata-se aqui de relações dialógicas no sentido comum do termo: relações de consenso e dissenso, de afirmação ou esclarecimento, de pergunta ou de resposta etc. Essas relações dialógicas entre a palavra própria e a palavra do outro podem ser objeto de refiguração no gênero “diálogo”, nos gêneros dramáticos. Estes fazem parte do contexto de uma terceira palavra, a do autor que refigura as posições no diálogo, contexto este que não interfere nas instâncias objetivadas, com as posições refiguradas, mas tampouco é por elas afetado. Há um diálogo, com certeza, porém num contexto fonológico, que permanece firme e não é afetado, não sofre enfraquecimento nenhum do seu caráter de palavra que se limita a colocar em cena e operar o encontro e o choque das palavras que estão em diálogo.

Como no discurso indireto livre, o discurso que reporta a intenção desta palavra não penetra no interior da palavra objetivada, mas assume-a na sua totalidade e não entra em seus limites, não interfere com seu sentido e seu tom. “A palavra, transformada em objeto, é como se não o soubesse, do mesmo modo”, afirma Bakhtin, “de um homem que cuida da sua vida e que não percebe que está sendo observado; a palavra objetivada ressoa como se fosse uma palavra direta e intencional⁷⁹” (ivi, p. 192): seja na palavra direta e imediatamente intencional, orientada a um caráter de objeto, seja na palavra reportada, objetivada, refigurada, há uma única intenção, uma única voz. Ambas são palavras com uma só voz.

Na palavra reportada sob a forma de discurso indireto, mesmo porque o discurso indireto necessariamente deve analisar a palavra que reporta, a dialogicidade não é apenas aquela do diálogo como geralmente é entendido, isto é, uma troca de turnos no contexto de uma palavra, aquela que reporta, que não interfere de jeito algum em seus confrontos. A palavra do discurso indireto, como palavra unidirecional, palavra monológica, que assume a palavra do outro como seu objeto e a apresenta de acordo com um plano seu, de acordo com uma determinada intenção, ao contrário da palavra reportada na forma de um discurso direto, é uma palavra com duas vozes. Aqui a palavra já apresenta o fenômeno da dialogicidade interna, embora a apresente na forma da prevaricação da palavra que reporta sobre a palavra reportada. Na palavra do outro, “impotente e submissa”, a palavra que reporta “implanta as próprias intenções obrigando-a a seguir seus propósitos”.

⁷⁹ Tradução nossa.

Dialogicidade como grau, dialogicidade como resposta e dialogicidade como interferência

A palavra do outro age ativamente sobre a palavra que a reporta, deslocando-a. É sobretudo no discurso indireto livre que a interferência entre a palavra própria e a palavra do outro aumenta notavelmente criando o fenômeno da dialogicidade interna à palavra, que é o que interessava particularmente para o Círculo bakhtiniano e é aquilo a que Bakhtin se referia falando do “diálogo”. Este, portanto, tem uma acepção totalmente diferente do que comumente se entende por esta palavra, ou melhor, estabelece com o termo uma relação inversamente proporcional: quanto mais o diálogo é diálogo externo entre as respostas, diálogo no sentido formal, diálogo como aquele entre os personagens dos gêneros dramáticos, menos há um diálogo no sentido bakhtiniano, isto é, no sentido de diálogo interno a uma mesma enunciação.

Certamente, a palavra, saiba-se ou não, é sempre internamente dialógica e é dialógica em diferentes graus. Mas, aqui na *dialogicidade interna à palavra*, não se trata de uma diferença de grau, mas de uma *diferença qualitativa*. O diálogo, no sentido bakhtiniano, é qualitativamente diferente do diálogo formal e do diálogo dramático, a ponto de que se pode encontrá-lo também na poesia lírica, onde, como mostra Bakhtin na análise da poesia de Pushkin, “Razluka” (“Separação”, 1830), em somente um verso ressoam, interferem e dialogam entre si três vozes: a do herói, a da heroína e a do mesmo herói que agora sabe que o adeus que a composição narra era para sempre (Ver BAKHTIN, 1920-24, p.133).

Portanto, uma coisa é a dialogicidade como grau ainda sempre presente na palavra, outra coisa é a dialogicidade das falas dos diálogos formais como gênero do discurso e como modalidade dos gêneros dramáticos, e outra coisa, ainda, é a dialogicidade interna da palavra, como interferência entre a palavra própria e a palavra do outro, como palavra que “não tem só duas vozes, mas também dois sotaques”.

O caráter dialógico da palavra que a Bakhtin interessa evidenciar não diz respeito ao segundo caso, aquele óbvio, deduzido do diálogo comumente entendido. Ao contrário, diz respeito à dialogicidade da palavra como grau sempre presente também onde esta é monologicamente orientada; e, mais do que isso, diz respeito à dialogicidade como interferência de vozes, acentuações e de entonações.

A palavra de Dostoiévski instaura uma relação que confronta com outra completamente fora do esquema sujeito-objeto. Nisto consiste o caráter polifônico do

seu romance. Bakhtin escreve, em “*Per la rielaborazione del libro su Dostoevskij, frammento II*”, no apêndice da edição italiana (1997) da monografia sobre Dostoiévski de 1929, pp. 310-311:

O autor rejeita uma abordagem que objetive e conclua o objeto, uma abordagem na qual o homem esteja todo entregue até o final, seja inteiramente conhecido como objeto sem resíduo, queira ou não (ao objeto do conhecimento não se pergunta se ele quer ou não se tornar objeto de conhecimento e até que ponto, a ele não se dirige com perguntas; quem estuda e experimenta faz perguntas não para ele, mas sobre ele para si mesmo ou para um outro que conhece em um ato unitário de conhecimento); nisto o homem tornando-se objeto de conhecimento objetivador, deixa de ser aquele mundo único, infinito e incompreensível, aquele que é para si mesmo (“eu-paramim”) e aquele que é na realidade, e torna-se, para a consciência que conhece, um objeto limitado de todos os lados e em todas as relações, de uma multidão ilimitada de objetos.⁸⁰

Alude-se aqui a um só, ao único, que cada um é como insubstituível, intercambiável no lugar que ocupa no mundo na sua responsabilidade sem alibis à qual Bakhtin dedica a reflexão inicial e que é o argumento do seu ensaio de 1920-24, *Para uma filosofia do ato responsável* (2009).

O herói em Dostoiévski não é objeto da palavra narrada. A palavra narrada é palavra inversa à palavra, diz Bakhtin, inversa a alguém presente – que, justamente por isso, manifesta-se na sua alteridade, isto é, com capacidade de esquivar-se à palavra a seu respeito, de reagir, de se afastar, com o seu excesso, da palavra que o apresenta – e não como palavra a respeito de um ausente, que pode, por isso, iludir-se por ser definitiva. “Dostoiévski não conhece a palavra ‘em ausência’ que, não misturando-se ao diálogo interior da personagem, constitua de modo neutro e objetivo a imagem realizada. A palavra ‘em ausência’ que faz o balanço final da pessoa, não retorna ao seu desenho” (*ibid.*, p. 275). A palavra do autor considera a palavra do herói como palavra de uma “segunda pessoa”, e se volta a ela como a um “tu”: considera-a como palavra frontal. O herói em Dostoiévski “é o sujeito que se volta a alguém”. Dele não se pode falar: “a ele pode-se apenas voltar-se” (*ivi*, p. 279). O autor que, diz Bakhtin, “fala com toda a construção do seu romance não *sobre* o herói, mas *com* o herói.”⁸¹ (*ivi*, p. 144).

A orientação social da enunciação manifesta-se claramente na entonação. A entonação situa-se no limite entre o dito e o não dito, entre o verbal e o não verbal

⁸⁰ Tradução nossa.

⁸¹ Tradução nossa.

(este último, por sua vez, distinguível em sígnicos e não sígnicos). Essa entonação resente-se da relação que se estabelece entre falante e destinatário a respeito da valoração subentendida, variando de acordo com a existência ou não de uma convergência de valoração, uma espécie de “apoio coletivo”, ou seja, de várias vozes. Na entonação, revela-se com maior intensidade a dependência – verificável com uma análise mais aprofundada em toda a estrutura formal do discurso – do ato de fala de uma certa convergência de valorações. Quando uma pessoa supõe que o interlocutor não esteja de acordo com ela, ou quando ela não está segura e duvida deste acordo, dá uma entonação diferente às suas palavras do que quando pode contar com um “apoio coletivo subentendido” e, em geral, neste caso, constrói suas enunciações de maneira diferente. Acontece para a entonação e para a organização geral do discurso aquilo que ocorre em outras formas de comportamento nas quais se expressa o “contato” interpessoal: se alguém que está rindo enquanto se encontra em um grupo e percebe que é o único a rir, o riso cessa ou muda de entonação, tornando-se histérico e perdendo sua franqueza juntamente com a confiança nos outros.

A entonação, além disso, conserva uma “visão mitológica do universo” que, no entanto, está se perdendo na linguagem verbal: a entonação soa sempre como se o mundo fosse pleno de forças personificadas.

Por estes aspectos, a entonação apresenta um estreito parentesco com a linguagem gestual, e inclusive com a mímica; e do resto, observa-se no ensaio de 26, a palavra em si inicialmente era um gesto linguístico, um componente de um gesto complexo, que envolvia todo o corpo. Seja o gesto, seja a entonação, ambos possuem a necessidade de um “apoio coletivo” (de várias vozes) dos espectadores: somente em um ambiente de simpatia social é possível um gesto livre e seguro. Tanto a entonação quanto o gesto, ambos se voltam ao mundo circunstante – além de ouvinte – sentindo-o, ainda que se trate de coisas, de objetos inanimados, como aliados, como amigo ou como inimigo.

O discurso indireto livre

O “discurso do outro” apresenta-se como palavra na palavra, enunciação na enunciação, mas também, ao mesmo tempo, como *palavra sobre a palavra, enunciação sobre a enunciação*.

Para Volochinov e Bakhtin, o discurso indireto livre não é a “simples mistura mecânica” nem a “soma aritmética” de duas formas, mas constitui uma “tendência

completamente nova, positiva, de percepção ativa da enunciação do outro, com uma particular orientação da dinâmica da inter-relação entre a palavra do autor e a palavra do outro.”⁸²

Para que o indireto livre se afirme como forma prevista da língua e, portanto, seja possível encontrá-lo na obra de um determinado autor, como no caso de La Fontaine, ou como sustenta Werner Gunter (Ver HERCZEG, 1963), já no Ariosto (ele afirma de ter encontrado em *Orlando Furioso* cerca de sessenta exemplos de indireto livre), ou como mostra Pasolini (1972), analisando o episódio de Paolo e Francesca da *Divina Comédia*, já em Dante são necessárias determinadas condições histórico-sociais que impliquem um determinado modo de perceber e depois de reportar a palavra do outro.

Na verdade, o discurso indireto livre é geralmente, como disse Pasolini, “o espião de uma ideologia”, “implica uma consciência sociológica, clara ou não, no autor”⁸³ (PASOLINI, 1972, p. 88): ele é índice das particulares condições sócio-ideológicas e realiza um confronto entre linguagens diversas, entre estilos diversos, entre ideologias diferentes, relativiza os pontos de vista, dessacraliza a palavra monológica. A propósito, quando Pasolini observa a presença do indireto livre em Dante e em Ariosto, pode ser particularmente significativo para o papel que lhe atribui Bakhtin na dialética entre monologismo e polilogismo:

A existência do discurso indireto livre em Ariosto é um fato tão historicamente significativo e impressionante, que não se pode limitar a constatá-lo como uma curiosidade ou um título de mérito com relação a La Fontaine. Vê-se que houve um momento na sociedade italiana com características que, em seguida, foram repetidas de modo mais ou menos amplo e estável um século e meio mais tarde, na França etc. etc. [...] A língua de Ariosto é inseparável: as nuances não têm uma pausa, e formam uma continuidade entre a língua feudal e a língua burguesa, entre a língua dos exércitos e a língua do comércio e dos bancos. [...] O discurso que Ariosto revive é aquele em si mesmo burguês. [...] O jogo é entre a linguagem alta e a média: uma nuance infinita, onde a consciência sociológica não é apenas uma sombra, potente, que sombreia o resto e dá destaque a todo o maravilhoso jogo da ironia ariostesca. [...] Também não é casual o uso do indireto livre em Dante. A sua presença na Divina Comédia é uma expressão das particulares contradições linguísticas e ideológicas próprias das sociedades urbanas.⁸⁴ (ibid: 84-85).⁸⁵

⁸² Tradução nossa.

⁸³ Tradução nossa.

⁸⁴ Tradução nossa.

⁸⁵ Em sua versão original em italiano, a citação e o parágrafo precedente podem ser encontrados também em outra publicação de um dos autores (Ver PONZIO, 1982).

Bakhtin expressa-se de uma maneira não diferente, observando que, a fim de que se formasse aquele modo de percepção e de transmissão totalmente novo da palavra do outro, o qual encontrou expressão no discurso indireto livre, “deveria acontecer alguma mudança, algum deslocamento no interior da comunicação sócio-verbal e da orientação recíproca da enunciação”⁸⁶.

Uma das posições em destaque (clássica, já se poderia dizer, juntamente com aquelas da escola de Vossler) a respeito da interpretação do indireto livre é aquela de Bally, o qual sustenta que essa forma de discurso reportado que ele chama de “*style indirect libre*” seja uma variante, nova, recente, do discurso indireto, cuja formação é sucedida pela queda da conjunção *que*, ao início de uma proposição objetiva.

A linguística que Bally pratica é uma linguística derivada da filologia e, por conseguinte, é afetada pelo estudo das línguas mortas. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* volta-se sempre, e de maneira detalhada, a esta “genealogia”, de modo que aquilo que lhe interessa é a relação entre as unidades mortas do discurso. Bally trabalha com abstrações linguísticas: o discurso indireto livre não seria uma variante do discurso indireto que começa a tender ao modelo do discurso direto, e cuja formação pode ser explicada simplesmente com a queda da conjunção “*que*” e do verbo que a introduz. Bakhtin, ao contrário, sustenta que nada pode se formar e viver onde não haja formas linguísticas. “A vida se inicia somente onde uma enunciação se encontra com outra enunciação, isto é, onde inicia a interação dos discursos”⁸⁷, onde há a palavra sobre a palavra e a palavra na palavra. No indireto livre, o desuso da conjunção “*que*” não une duas formas abstratas, não é causado pelo fato de que uma forma abstrata se dirige a uma outra forma abstrata, mas onde existe um mútuo ir-se ao encontro de duas enunciações que, percebendo-se reciprocamente, não estando mais em uma relação de recíproca indiferença, mas de não indiferença, de uma recíproca participação, modificam-se. O desuso do *que* – é a imagem usada por Volochinov-Bakhtin – é como se abrisse algo fechado: as entonações da palavra reportada se encontram e se mesclam com aquelas da palavra que a reporta.

A língua certamente influencia com suas regras sobre a percepção e a transmissão da palavra do outro. Tanto é verdade que isto que em português chamamos “indireto livre” e em francês é indicado como “*indirect libre*” torna-se, contudo, em alemão “discurso impropriamente direto” (*uneigentliche direkte Rede*),

⁸⁶ Tradução nossa.

⁸⁷ Tradução nossa.

expressão usada também por Bakhtin em referência ao russo. De fato, o discurso indireto livre, promovido por determinadas condições histórico-sociais, começa a desenvolver-se em cada língua, utilizando o modelo que se apresenta como mais flexível: o discurso indireto em francês e em italiano e o discurso direto em alemão e russo.

No que tange ao discurso indireto livre em italiano, limitamo-nos a nos remeter ao livro já mencionado de Herczeg, *Lo stile indiretto libero in italiano* (1963), por outro lado repleto de referências bibliográficas sobre o assunto do indireto livre, e ao de Leo Spitzer, *“L’originalità della narrazione nei Malavoglia”* (em SPITZER, 1976), e ao ensaio citado de Pasolini (1972).

Pier Paolo Pasolini, que direcionou particular atenção ao discurso indireto livre, não se limitou a considerar sua aplicação no âmbito da escrita literária, mas considerou e experimentou concretamente nela as implicações no âmbito da escrita fílmica. Segundo Pasolini, o essencial da imagem fotográfica no cinema contemporâneo, no que se refere ao que ele chama de “cinema de poesia”, é o não ser nem objetiva (visão externa ao personagem), correspondente ao discurso indireto, nem subjetiva (visão do personagem), correspondente ao discurso direto, mas semiobjetiva. Nela, como no discurso indireto livre, encontram-se juntos, não fundidos, mas dialogicamente interagentes e assimétricos dois pontos de vista. Pasolini chama esse desdobramento de “subjetiva indireta livre”.

Deleuze retoma a ideia do discurso indireto livre como forma essencial do novo romance e do novo cinema, e avalia nos filmes do próprio Pasolini o papel da “subjetiva indireta livre”. Destaca dela o efeito de contaminação entre o trivial e o nobre, o baixo e o alto, o profano e o sagrado, a cotidianidade e o mito.

Imagem e escrita e de-representação

A obra de Gilles Deleuze dedicada ao cinema, *A imagem-movimento - Cinema I e A imagem-tempo - Cinema II*, é, como adverte Deleuze na “Premissa”, uma taxonomia, uma tentativa de uma classificação das imagens e dos sinais (DELEUZE, 1984, p. 11).

Além de Bergson (com particular referência a *Matéria e memória*, de 1896), no que se refere às noções de “imagem-movimento” e “imagem-tempo”, Deleuze se baseia também em Charles S. Peirce, do qual retoma a tipologia dos signos: “uma classificação geral das imagens e dos signos que é indubitavelmente a mais completa

e mais diversa. É como uma classificação de Lineu em História Natural, ou melhor, uma tabela de Mendeleiev em Química”⁸⁸ (ibid).

Por meio do ponto de vista que o cinema impõe sobre a questão dos signos e das imagens, a pontual e aprofundada reflexão de Deleuze em *Cinema 1* desloca-se da imagem-movimento e de suas variedades (imagem-percepção, imagem-ação, imagem-impulso, imagem-ação) à imagem-tempo de *Cinema 2*. As considerações sobre o discurso indireto livre e sobre a câmera subjetiva indireta livre voltam na parte que se ocupa da imagem-percepção. Ela é somente uma etapa do movimento gradual na obra, que conduz “para além da imagem-movimento”

Trata-se de um movimento do enunciado ao enunciável, da língua àquilo que Hjelmslev chama de “matéria” não formada linguisticamente. Pasolini (Ver PASOLINI, 1975 p. 198) fala do cinema como “língua da realidade”, ciência descritiva da realidade”, constitutiva de uma semiótica para além das linguagens existentes, verbais e não-verbais. O cinema é visto como o lugar privilegiado deste movimento entre as imagens e os signos pré-linguísticos. E isto até possibilitar, para além da imagem-movimento, a imagem-tempo.

A imagem-movimento constitui o tempo de uma forma empírica. Como tempo objetivo, é o tempo especializado. Como tempo subjetivo, é o tempo “distensão da alma” (Agostinho), centrado sobre o presente da consciência, pelo qual o passado é um velho presente e o futuro um presente a chegar (sobre especialização do tempo, são particularmente interessantes alguns inéditos de Victoria Welby, ver PETRILLI, 1998, 2009).

O cinema que, em vez de se apresentar como cinema de ação, como cinema centrado sobre o conteúdo narrativo, apresenta situações sem desenvolvimentos, sem prolongamentos, que valem por si, tornando-se situações puramente óticas e sonoras, abre-se sobre uma imagem-tempo direta. O cinema pode fazer aquilo que somente a música conseguia: dar uma apresentação direta da imagem-tempo, na qual persiste o passado no presente, que passa conservando-se, na forma do desdobrar-se da imagem. Real e imaginário, presente e passado coexistem ambigualmente em uma relação de “indiscernibilidade”. A música, mas também podemos acrescentar a escrita literária: considere-se a “percepção dupla”, sobre a qual reflete Leopardi em *Zibaldone* para realizá-la em poesia.

⁸⁸ Tradução nossa.

Poderíamos dizer que a questão da passagem do sistema da língua à matéria pré-linguística, do enunciado ao enunciável, da imagem-movimento à imagem-tempo é a questão da escrita, da recuperação da escrita sobre a qual as línguas se fundam, da escrita antes do verbal. Isto confere um sentido particular à expressão “escrita fílmica”. E estabelece uma relação particular entre cinema e escrita literária. Além disso, a relação entre imagem-movimento e imagem-tempo, ligada ao papel que a narração desenvolve na imagem (Ver DELEUZE, 1989, p. 301), aproxima o percurso do cinema sobretudo àquele dos gêneros narrativos, particularmente o romance (por sua prevalência refigurativa, tal como dar lugar a uma “romancização” dos outros gêneros).

O processo de modelação ao qual pertencem todas as linguagens humanas, verbais e não verbais, é a linguagem, é a escrita. Assim, por exemplo, a linguagem musical, que intercala, escande, articula o espaço-tempo, foi possibilitada pela modulação primária da linguagem-escrita. *A priori não é o falar. O a priori é a linguagem e o seu mecanismo de escrita.* A escrita musical, assim como a linguagem verbal, faz parte da capacidade da linguagem e, por isso, participa das condições da escansão, da articulação, da realização, sem as quais um mundo humano não seria possível.

Podemos também perceber por que a linguagem musical (Ver LOMUTO; PONZIO; 1998), a literária, a teatral, a fílmica (Ver as considerações críticas de DELEUZE, *ibid.*, p. 37), nos confrontos da assimilação, a partir de Christian Metz, da imagem-fílmica ao enunciado, à recondução da linguagem fílmica na esfera da linguística), com a sua resistência à descrição verbal, obrigam a uma des-representação, a uma des-inscrição semiótica, que se reflete sobre a mesma linguagem verbal e sobre sua descrição; e não somente sobre a disciplina que a descreve diretamente, a linguística, mas também sobre a ciência dos signos, que nela se inscreve, a semiótica. Barthes estava perfeitamente certo quando dizia, em contraste com Saussure, mas coerentemente com a sua descrição dos signos, que não é a linguística que deve ser compreendida na semiologia, mas a semiologia que deve ser compreendida (inscrita e descrita) na linguística. A capacidade da música está mais próxima da capacidade de linguagem do que do poder da língua. A música – por ser realizada culturalmente, por estar presa dentro do mundo no qual o verbal organiza, e por ser inconcebível sem os contextos, os papéis, as condutas, as palavras de ordem que o verbal predispõe de modo que esta possa ter lugar, ter nomeação e ter também

essa transcrição e memória – está do lado da não funcionalidade da linguagem mais que do lado da funcionalidade do discurso, está do lado da escrita como deferimento ilimitado mais do que do lado da delimitação do reenvio interpretativo, está do lado do corpo vivente na intercorporeidade, mais do que do lado da abstração e do corpo isolado e esgotado de vida. Sob este último aspecto, a música mantém, mais do que a linguagem verbal, a inseparabilidade do corpóreo, própria da linguagem, antes de se desencadear sobre ela a função comunicativa na forma do falar: não separa, como a linguagem verbal pode fazer, sensível e inteligível. Não é pelo seu excesso de abstração que a semiótica não consegue dar conta da música e das outras linguagens que conservam o caráter fluido, vivo da escrita como modelação primária, mas por falta de abstração.

Retomando Artaud, contra Artaud também a “leitura dramática” de Carmelo Bene coloca-se como “des-escrita” para tornar-se *escrita*, pura ressonância além das formas, os clichês, os papéis dos “narradores-atores conferencistas”. É a “dramaticidade” subtraída ao “entretenimento social”, “estranha ao seu produzir-se”. Uma leitura dramática que não é re-citação do texto, que não é memória, “re-conhecimento do texto”, mas “amnésia” da escrita-transcrição, voz “desidentificada” e inaudita, intestemunhável”, expropriada do eu; e que, “sozinha, consente a um *interno* transferir-se a um outro *interno*, cortando o fio da comunicação”⁸⁹ (BENE; 1995, p. 1015).

É a fenomenologia do sujeito que se distancia da insensata inflação do mercadinho da imagem (tele-cinema).

Hamlet Suite, para dar um exemplo, é, como texto e como leitura, uma expressão magnífica de *reescrita* que joga a transcrição e a memória do Hamlet shakespeariano e se apresenta como versão-colagem de toda a obra (*moralidade e poesia*) de Jules Laforgue, ‘traída’ pela composição rítmica e às vezes, *libretística* da necessidade cênica-musical” (ivi 1354). Aqui o “copião” – como na especificidade da música, e ele mesmo destinado a uma indivisível fusão com a música – tornou-se partitura que a execução reiventa no *des-concerto* da leitura dramática.

Uma leitura que parodia impiedosamente o sujeito nos seus papéis de “eu”, compreendidos aqueles de “pensador” e de artista, a sua imagem, os seus compromissos, os seus projetos, a sua pressuposta palavra. Na leitura-escrita dramática, “pura ressonância de outras formas”, “não mais reconhecendo nenhum

⁸⁹ Tradução nossa.

texto”, “finalmente estranha ao seu produzir-se”, “amnésia do escrito do morto oral”, “vocalidade vestida de reverberação”, “é a fenomenologia do sujeito que vem menos” (*ibid.*, xxxvi). Do sujeito e também dos fantasmas que o acompanham: a Ordem do Discurso, a Verdade, a Memória, a História. “A verticalidade lírica crucificada sobre o *epos* coloca em curto-circuito qualquer veleidade de escuta” (*ibid.*) de “escuta aplicada”, como diria Roland Barthes, de “escuta institucionalizada”.

Recapitulando

Há um “lugar teórico” no qual três autores, Deleuze, Bakhtin e Pasolini, se encontram – todos eles autores “outros” da cultura de Estado e isolados: Deleuze tirou a própria vida; Bakhtin que, após as publicações suas e de seu Círculo (Volochinov e Medvedev, especialmente), nos anos vinte, foi forçado ao silêncio pelo socialismo real (o estalinista e o da “desestalinização”) e morreu em 1975; Pasolini, morto no mesmo ano e que nos últimos anos de sua vida tinha começado uma lúcida denúncia da “tolerância” funcional, juntamente com a ideologia da “produção criativa de bem-estar”, para o novo poder econômico que se afirmava na Itália.

O “ponto de encontro teórico” é a reflexão sobre o “discurso indireto livre”, pouco estudado pela linguística, pela estilística e pela crítica, e que, contudo, é objeto de especial atenção tanto da parte de Pasolini (1972) quanto de Deleuze, bem como nos estudos bakhtinianos sobre a literatura (a terceira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem* – do mesmo ano, 1929, daquele dedicado ao romance de Dostoiévski – que lida com as formas de discurso indireto é, indubitavelmente, bakhtiniana, ainda que se queira esclarecer a questão da autoria deste livro: Bakhtin ou Volochinov, que no trabalho impresso aparece como autor).

Para Bakhtin, o discurso indireto livre desempenha um papel central na tendência atual do romance que ele desenvolve a partir de Dostoiévski e que indica como “polifônica”.

A dialogicidade, que o romance polifônico de Dostoiévski refigura, consiste, para Bakhtin, no fato de que a palavra própria alude sempre, *a contragosto*, sabendo-se ou não, à palavra do outro. Não há palavra-julgamento, palavra sobre o objeto, palavra objetual que não seja palavra-alocução, palavra que entra dialogicamente em contato com a outra palavra, *palavra sobre a palavra e voltada à palavra*. A consciência de si é realizada e percebe esse si ao fundo da consciência que um outro tem dela, o “eu por si mesmo” ao fundo do “eu para o outro.” A dialogicidade

apresenta-se, portanto, também dentro de uma só voz, em uma única enunciação como interferência de vozes contraditórias presentes em cada “átomo” desta enunciação, nos elementos estruturais mais sutis do discurso e, portanto, da consciência.

O narrador não permanece externo ao personagem, como um terceiro que não participa do diálogo. Se assim fosse, na polifonia das vozes, resultaria uma voz capaz de escapar do diálogo. E é aí que reside a diferença, de acordo com Bakhtin, entre o gênero romance e os gêneros dramáticos. No teatro a polifonia é impraticável, a não ser através do que Bakhtin chamaria de “romancização.” É possível romancizar, por exemplo, *Rei Lear*, de Shakespeare, assim como faz Marco Baliano, contando todos os acontecimentos às multidões e fazendo-as sentir na sua voz as interferências da voz autor. O teatro contemporâneo apresenta múltiplos e variados exemplos dessa sua romancização.

Ao contrário do discurso direto e indireto, no indireto livre advém uma contaminação do discurso do autor e do discurso do herói. Em cada um deles penetra o do outro e o seu ponto de vista: a palavra torna-se duas ou mais vozes, internamente dialógica ou polilógica. E isso não é pouca coisa. O discurso indireto livre é um espião, mas também uma prática de se colocar em discussão o Sujeito e tudo com o qual ele está ligado na ideologia ocidental (e não é por acaso que hoje o romance polifônico se desenvolva sobretudo no hemisfério sul, na África, na América Latina): a Identidade, a Diferença, o Pertencimento, o Monologismo, o Ser, a Objetividade, a Narração, Memória, a História, a Verdade, o Significado, a Razão, o Poder...

Pasolini transporta para o cinema, que ele chama de “poesia”, a experimentação do indireto livre presente na literatura mediante aquele tipo de tomada cinematográfica que não é nem uma subjetiva, nem uma objetiva, mas uma subjetiva indireta livre.

Referências bibliográficas

- ARTAUD, A. *Il teatro e il suo doppio*. Prefácio de Jacques Derrida, Torino, Einaudi. 1961.
- BACHTIN, M. M. *Dostoevskij. Poetica e stilistica*. Torino, Einaudi, 1968.
- _____. *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*. Torino, Einaudi, 1979.

- _____. “Dagli appunti del 1970-71”, in: Bachtin 1979, traduzione italiana de 1988, pp. 349-374.
- _____. *L'autore e l'eroe: estetica della creazione verbale*. Tradução italiana, Torino, Einaudi, 1988.
- _____. *Problemi dell'opera di Dotoevskij*. Tradução italiana editada por M. De Michiel e Augusto Ponzio, Bari, Edizioni dal Sud, 1997.
- _____. *Per una filosofia dell'azione responsabile*. Tradução italiana de Luciano Ponzio, editada por Augusto Ponzio, Lecce, MultiMedia, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoievski*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2015.
- BENE, C. *Opere*. Milano, Bompiani, 1995.
- BENE, C.; DELEUZE, G. *Sovrapposizioni*. Milano, Feltrinelli. 1978.
- BRTGSON, H. *Materia e memoria*. Tradução italiana de A. Pessina, Bari-Roma, Laterza, 1996.
- DELEUZE, G. *L'immagine-movimento. Cinema 1*. Milano, Ubulibri. 1984
- _____. *L'immagine-tempo. Cinema 2*. Milano, Ubulibri. 1989.
- FO, D. *Il teatro politico*. Verona, Bertani, 1975.
- _____. *Mistero Buffo, giullarata popolare in lingua padana de '400 (1969)*. Torino, Einaudi, 2002.
- HERCZEG, G. *Lo stile indiretto libero in italiano*. Firenze, Sansoni, 1963.
- LAFORGUE, J. *Moralités légendaires*. Parigi, P.O.L. Editeur, 1992.
- LEOPARDI, G. *Zibaldone dei pensieri*, a cura di G. Pacella. Milano, Garzanti, 1991.
- LOMUTO, M.; PONZIO, A. *Semiotica della musica*, Bari, Graphis, 1998.
- MEDVEDEV, P. N. *Il metodo formale nella scienza della letteratura*. Tradução de R. Bruzzese, editado por Augusto Ponzio. Bari, Dedalo, 1977.
- PASOLINI, P. P. *Empirismo eretico*. Milano, Garzanti, 1972.
- _____. *Scritti corsari*. Milano, Garzanti, nuova ed, 1990.
- _____. *Lettere luterane*. Torino, Einaudi, 1976.
- PETRILLI, S. *Su Victoria Welby. Significs e filosofia del linguaggio*. Napoli, Editora Científica Italiana, 1998.

- _____. *Signifying and Understanding. Reading of the works of Victoria Welby and the Signific Movemen*. Berlin, Ovelha de Gruyter, 2009.
- PETRILLI S.; PONZIO A. *Fuori campo. I segni del corpo tra rappresentazione ed eccedenza*. Milão, Mimesis, 1999.
- _____. *Views in Literary semiotics*. Nova York, Legas, 2003.
- PONZIO, A. Michail Bachtin: *alle origini della semiotica sovietica*. Bari, Editora Dedalo, 1982.
- _____. *La coda dell'occhio*. Bari, Graphis, 1999.
- _____. *Athanor. Incontri di parole*, XXI, ns 14, 2010-11.
- PONZIO, A.; PETRILLI, S. *Il sentire della comunicazione globale*. Roma, Meltemi Editora, 2000.
- _____. *Fuori luogo. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico*. Roma, Editora Meltemi, 2007.
- SPITZER, L. *Studi italiani. Vita e pensiero*. Milão, 1976.
- VOLOSHINOV, V. N. *Freudismo. Studio critico*. Tradução italiana de R. Bruzzese, editada por Augusto Ponzio. Bari, Dedalo, 1977.
- _____. *Marxismo e filosofia del linguaggio* (2. ed. 1930), editada por Augusto Ponzio, introdução de M. De Michiel. Lecce, Manni, 1999.
- WELBY, V. "Le risorse del significare", in: *Interpretare, comprendere, comunicare*. Tradução e edição de Susan Petrilli. Roma, Carocci, 2010, pp. 11 - 26.

8. Artigos em elaboração

8.1 Teletandem institucional português-ínglês: uma análise de interações à luz da perspectiva dialógica bakhtiniana⁹⁰

Maisa de Alcântara Zakir

Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
UNESP/Araraquara

Este trabalho é parte de um estudo de natureza etnográfica que integrou o projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. As transcrições das sessões de teletandem de uma das duplas interagentes constituem o material analisado na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, fundamentada na obra de Bakhtin e do Círculo. Os interagentes posicionam-se discursivamente ao discutirem questões relacionadas a cinema, política, mídia, futebol, carnaval, dentre outros temas, bem como ao partilharem suas atividades cotidianas. A partir das temáticas abordadas e da dinâmica estabelecida pela dupla de interagentes, é possível afirmar que o contato intercultural promovido pelo teletandem pode tanto modificar ideias sedimentadas e estereotipadas, como também ratificá-las.

Palavras-chave: Teletandem; Dinâmica de interações; Análise Dialógica do Discurso; Sujeito.

O artigo cuja análise parcial é apresentada a seguir está em elaboração e será submetido a um periódico a ser definido.

Análise da parceria Fiorella e Érico

As interações da dupla Fiorella e Érico foram realizadas de acordo com os princípios de autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas (BRAMMERTS, 2002; TELLES & VASSALLO, 2006; VASSALLO & TELLES, 2009). O tempo de interação em cada uma das línguas foi relativamente equilibrado e os alunos respeitaram a sugestão de realizar cada interação alternando-se as línguas de início.⁹¹

A parceria destaca-se pela quantidade e aprofundamento de temas tratados, já que as discussões não permanecem em trocas de informações acerca de suas atividades cotidianas, como vemos no portfólio de Érico: *“No primeiro dia, discutimos questões sociais embalados pela música “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque & “Secret Crowds”, da banda Anges and Airwaves. A conversa terminou com a questão que essa última propõe: como seria o mundo ideal pra você?”* (Érico, PI, 26/03/2012).

Ao assistir aos vídeos das interações entre Fiorella e Érico, evidencia-se que a parceria é marcada por um humor bastante característico, sobretudo do interagente

⁹⁰ Trabalho apresentado no 66º Seminário do GEL, cujo texto completo está em elaboração para ser enviado a um periódico a ser definido.

⁹¹ Sobre a questão da dominância interacional em conversações em teletandem, ver Leone (2012).

brasileiro: Érico apresenta um tom frequentemente sarcástico e, por vezes, pessimista em relação a diferentes questões, ao passo que Fiorella contrapõe essa posição, procurando sempre destacar aspectos positivos das situações e temas abordados nas interações, como veremos nos excertos. Há um equilíbrio nessa dinâmica, no contraponto ao “mau humor” e Érico pela contemporização de Fiorella.

Ela demonstra estar à vontade com o “tom” característico de Érico e destaca o humor do parceiro em uma postagem de seu portfólio individual: “*Érico falou que ele não gosta das academias porque ele se sente como um hamster que está correndo em círculos e não vai a lugar nenhum. Eu achei isso muito engraçado, mas ele tem razão.*” (Fiorella, PI, 09/04/2012). Érico também destaca a boa relação que tem com a parceira: “*Gosto de como minha parceira conhece e respeita minhas limitações, o que faz com que minhas, de certa forma, complacências, sejam mútuas.*” (Érico, PI, 26/03/2012).

A dupla trata de suas atividades cotidianas e assuntos variados, como culinária, cinema, literatura, política, discutidos frequentemente com profundidade, como veremos nos excertos adiante.

Reações e pontos de vista opostos

Os excertos a seguir exemplificam as características observadas nas interações entre Fiorella e Érico. No primeiro deles, Érico fala da reforma que está sendo feita em sua casa para a construção de uma área de lazer. Os trechos em negrito demonstram como Fiorella tenta colocar a atenção nos resultados positivos da reforma, enquanto o parceiro centra sua fala na obra e nos inconvenientes que isso lhe causa:

- F: did you celebrate Easter?
26 É: yeah in my way
F: in your way?
28 É: yeah, cause **they're building something at the my backyard**
F: oh
30 É: yeah my mom wants a it's like a place to have barbecues
F: **ah that's cool.**
32 É: yeah
F: like a yeah I get it. **that's cool. so you're gonna have parties with your friends**
34 É: yeah
F: for your birthday?
36 É: yeah the process **it's terrible is terrible** because
F: **it's full of people?**
38 É: and **it's getting even worse because of the flu.** and they're **broking** everything. and **I hate it.** I can't concentrate and if they call me and I was like uh ((coughs))
40 F: **((laughs))**
É: ((coughs))
42 F: oh my god
É: **I'll probably die in the next fifteen minutes,** uh
44 F: **((laughs)) you need you need**
É: like **there is a demon** in this house
46 F: **((laughs)) you need to exorcize**

(*Excerto 1-TT, Fiorella e Érico, 09/04/2012*)

O excerto 1-TT foi escolhido por reproduzir o início da primeira sessão de teletandem gravada entre Fiorella e Érico. Desse modo, a dinâmica das interações analisadas já começa a se caracterizar por um tom mais sarcástico do aluno da UB ao qual a aluna da UE parece reagir bem e com o qual não parece se incomodar. Nesta parte do diálogo já é possível se ter uma ideia do modo como aspectos do dia-a-dia dos interagentes são, geralmente, tratados nas sessões. Adiante, evidencio como tais características da dinâmica das interações entre Fiorella e Érico tornam-se recorrentes também quando abordam questões mais amplas no eixo temático “problemas sociais”.

Usando por duas vezes a palavra “cool” (linhas 34 e 36), Fiorella destaca os benefícios que a obra trará, afirmando que Érico poderá fazer festas com os amigos (linha 36) e lhe pergunta se ele comemorará seu aniversário (linha 38). Ele, no entanto, mantém a atenção no processo de reforma da área de lazer e relaciona o aumento de sua insatisfação à gripe que contraiu (linha 41). Nas últimas linhas do excerto, é possível perceber certa ironia de Érico ao dizer em tom de brincadeira “*I’ll probably die in the next fifteen minutes*” (linha 46) e “*there is a demon in this house.*” As imagens da webcam e as transcrições revelam que Fiorella demonstra não se incomodar com o “jeito” do parceiro, já que frequentemente ri e procura mudar de assunto e/ou lhe mostrar “o outro lado” da situação. Vale ressaltar que, embora se trate da primeira interação gravada entre eles, era pela quarta vez que Érico e Fiorella faziam teletandem. Desse modo, eles demonstraram estar à vontade com a parceria.

Continuando ainda na mesma interação, eles conversam sobre como haviam passado o feriado de Páscoa, comemorado no fim de semana anterior à interação, ocorrida em uma segunda-feira. Fiorella justifica sua ida à academia por ter comido demais e Érico comenta por que “não suporta” e “odeia” frequentar o lugar:

- 94 F: yeah so we had the appetizer, we had some pasta and then we had a cake and then
the chocolate egg. can you imagine it? today **I woke up at six a.m. to go to the gym**
96 **because my conscious was killing me**
É: oh I **can’t stand gym**
98 F: you can’t stand gym?
É: yeah I **hate it**
100 F: you **don’t like it?**
É: no, I **hate it.** cause I don’t know why is it for. I **feel myself like a a hamster**
102 F: ((laughs))
É: with his ball like I'm running, running, like **I'm getting to nowhere**
104 **yeah I know I know it's true**
É: **and in gym you always have those beautiful people like oh look how sexy I am**
106 ((com ironia))
F: ((laughs))
108 É: and you is like **oh boring I will stay fat for the rest of my life**
F: [risos] well yeah it's true. I mean **I get this bad conscous if I don’t go so I have**
110 **to but I I don’t know I prefer to go to beach than to the gym but that’s okay**
É: yeah in in in my gym people love dubstep
112 **F: I hate dubstep**
É: you it's like you are running while listening to Britney Spears' voice
114 F: yeah
É: and **then you wanna kill yourself but you can’t it's sad**

- 116 F: [laughs] **well you can have your ipod you can have your own thing you know?**
É: yeah **but I will start singing** and uuuh ((makes gestures as if he were dancing))
- 118 F: **dancing**
É: yeah

(*Excerto 2-TT, Fiorella e Érico, 09/04/2012*)

Além de evidenciar as características já mencionadas da parceria entre Fiorella e Érico, ela com um modo mais “leve” e positivo de tratar as questões discutidas e ele mais crítico e questionador, o excerto acima dá indícios de como ambos reagem a certo padrão socialmente “imposto” de se frequentar uma academia de ginástica. Nenhum dos dois diz que gosta dessa prática, mas Fiorella afirma que “tem de ir” à academia para “ficar em paz com sua consciência” (linhas 96, 109 e 110).

Entra em jogo na interação a construção da imagem de um em relação ao outro. Em nenhum momento ela faz menção direta ao culto ao corpo, possivelmente porque tal discurso nem sempre é bem recebido em determinados grupos sociais e também não o seria por seu parceiro de teletandem. Mesmo assim, isso fica implícito quando justifica que tinha ido à academia por ter comido muito e, portanto, não queria engordar. Érico resiste não apenas a frequentar o ambiente, mas a fazer parte dessa imposição de padrões de beleza ligados a corpos magros, com os quais ele demonstra não se identificar (linhas 105 e 108).

Em sua fala está explícito o desconforto que sente na academia. Na metáfora do hamster parece estar contida a ideia de que quem se sujeita àquele tipo de atividade (como o roedor em sua bola) não pensa. Desse modo, Érico rechaça o tipo de exercício mecânico (que não leva a lugar nenhum, linha 103), o tipo de música tocada (que o faz ter vontade de “se matar”, linha 115) e até mesmo a sugestão de Fiorella para que ele leve, então, seu próprio aparelho com as músicas de sua preferência (que lhe dará vontade de cantar e dançar, linha 117). Ela, talvez para justificar o fato de que vai à academia, ainda que a contragosto, pois prefere ir à praia (linha 110), tenta mostrar a Érico que a música não deveria ser um impedimento para que ele também a frequentasse.

O uso do verbo “hate” tem uma conotação forte em inglês, da qual ambos talvez não se deem conta, porque não o têm como língua materna (linhas 99, 101 e 112). No entanto, é possível que Fiorella o tenha utilizado ao dizer que “odeia” *dubstep* para se aproximar do discurso de Érico. Ela não diz que “odeia” ir à academia, como ele, mas diz “odiar” algo relacionado a ela, no caso, o tipo de música. Afinal, ela relativiza a afirmação de Érico na linha 100, usando o verbo “gostar” para confirmar se realmente havia entendido o que ele havia dito.

Mais do que a conversa sobre uma atividade cotidiana que ambos fazem (Fiorella com mais e Érico com menos frequência, como veremos adiante), o excerto acima revela como ambos são capturados pelo modo como a prática de frequentar uma academia (que traz consigo ideias construídas sobre o culto ao corpo e aos padrões de beleza) os afeta: ele resiste mais a se filiar a tal ideologia/discurso materializada por essa prática social, enquanto, para ela, a prática é “naturalizada”, uma vez que não critica tudo o que envolve uma academia de ginástica, a não ser para buscar um ponto em comum com o parceiro (odiar *dubstep*).

É interessante observar, ainda, que o excerto 2-TT revela uma prática social e um discurso que ultrapassam as fronteiras geográficas do lugar de onde os

interagentes falam. É “cultural”, seja na Argentina, de onde vem Fiorella, seja nos EUA, onde ela está, ou no Brasil, esse discurso sobre o culto ao corpo e a “obrigação” de frequentar uma academia.

No excerto abaixo, novamente observamos a ênfase de Fiorella no que há de bom sobre o fato de Érico fazer vinte anos, enquanto ele explica por que não é bom fazer vinte anos:

194 **F: no! how old, how old are you turning? Twenty-one?**

É: twenty.

196 **F: twenty.**

É: yeah

198 **F: oh my god that's so cool! ((with excitement))**

É: **no that's not.** I was thinking. **I didn't do anything interesting** in my life ((riso))

200 and I'm **already twenty.**

F: but you are in the university, you're having fun

202 É: yeah it's good for me. **but I don't have anything to let for humanity** ((risos))

F: well you are twenty years old, you can do that later

204 É: I hope so

(Excerto 3-TT, Fiorella e Érico, 09/04/2012)

O excerto ratifica certa postura questionadora de Érico com relação à vida. Enquanto Fiorella comemora o fato de o parceiro fazer vinte anos, ele lamenta, ainda que ironicamente, o fato de não ter feito nada de interessante na vida e “já” ter vinte anos. Novamente observamos a construção da argumentação, contrapondo-se em dois polos: o positivo de Fiorella e o negativo de Érico. A oposição dos advérbios “already” e “later” evidencia a diferença com a qual ambos veem a idade de 20 anos. Érico lamenta-se por “já” ter vinte anos e “não ter deixado nada para a humanidade.” Tal “lamento”, no entanto, parece ser usado em tom sarcástico, pois, ao rir, Érico parece reconhecer o exagero do que dissera e abre espaço para a resposta irônica de Fiorella. Ela parece querer lembrá-lo de que ele “só” (não utilizado na linha 197, mas implícito) tem 20 anos e, portanto, tem muito tempo para realizar as coisas interessantes que quer deixar para a humanidade (linha 202).

Podemos nos perguntar até que ponto Fiorella parece marcar um contraponto em relação à postura de Érico, sobretudo porque ele demonstra ser polêmico e questionador. A dupla parece estabelecer essa dinâmica de modo que se perceba em suas interações certo “equilíbrio” de posturas. No embate demarcado discursivamente entre eles, os papéis que ambos desempenham se contrapõem: o dele de questionar e o dela, de contemporizar.

Nesse sentido, na recuperação do sujeito constituído pela/na relação eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010), a imagem de Fiorella pode estar sendo incorporada como a voz social do feminino, ou do que se espera do que é ser feminino: que imagem ela quer (não necessariamente de modo consciente) produzir na interação? Para esta pergunta temos também de considerar quem é o outro nesse processo. Érico incorpora a voz social de um sujeito insatisfeito, questionador, em crise existencial. Em suas próprias palavras, na interação de 23/04/2012, ele mesmo se define como “só um homem velho”, referindo-se ao personagem do filme *Tudo pode dar certo (Whatever Works)*, de Woody Allen.

- 386 É: There's a another Woody Allen movie besides Midnight in Paris called "Whatever works"
- 388 F: "Whatever works"?
- É: Yes, **according to my girlfriend, the main character is me.**
- 390 F: ((risos)) and what do you think about that?
- É: I think it's funny because when I see this movie for the first time, I saw **I saw me in the character too**
- 392 F: ((risos)) you saw it too?
- 394 É: yeah and he is a he is like seventy years old
- F: ((risos))
- 396 É: **so I'm just an old man**
- F: You're an old man in a young man's body?
- 398 É: Yeah
- F: ((risos)) and you think that also?
- 400 É: no, **I can be funny when I want, just when I want.** here is the trailer ((laughs)), you need to watch this movie, it's amazing

(*Excerto 4-TT, Fiorella e Érico, 23/04/2012*)

Ao contar para Fiorella sobre o personagem do filme de Woody Allen, Érico se identifica com “um senhor de setenta anos em um corpo de jovem”, que, no filme, é descrito como ranzinza e irritado. No entanto, ao reconhecer que nem sempre ele é como o personagem, deixa implícita a ideia de que ele “atua” como tal personagem, já que também pode ser engraçado “quando, e apenas, quando quer” (linha 399).

Fiorella parece achar engraçadas as respostas e reações de Érico durante as interações. No portfólio individual, há mais uma evidência disso quando relata: “Depois nós falamos dos filmes brasileiros em geral porque eu fale pra ele que eu assisti o filme estômago. Quando eu diz isso ele fiz uma cara de desgosto *muito engraçada*.” (Fiorella, PI, 09/04/2012, grifos meus). De fato, as expressões faciais de Érico, ou a falta delas quando quer exprimir sarcasmo, são bastante recorrentes nos vídeos. É possível dizer até que Érico é um aluno “performático,” no sentido de parecer vestir-se de um personagem, como o do filme *Tudo pode dar certo*.

Os excertos brevemente descritos acima evidenciam o modo como, na maioria das vezes, as interações entre Fiorella e Érico se mantêm e o modo como eles percebem a si mesmos e o lugar de onde falam. Os assuntos abordados são referentes a atividades cotidianas, acadêmicas, de lazer, enfim, evidenciam uma cultura de dois jovens universitários. A dinâmica das interações entre eles pode ser caracterizada pelas recorrências das respostas sarcásticas do interagente brasileiro, o que, como veremos na seção a seguir, pontua seu discurso sobre a maior parte dos aspectos destacados nos excertos analisados adiante.

Cinema e imagem dos países

Dentre os diferentes assuntos tratados por Fiorella e Érico durante as interações de teletandem, podem-se destacar cinema, literatura, gastronomia, política e música. É frequente que os assuntos sejam discutidos em mais de uma sessão, ou mais vezes em uma mesma sessão sem, no entanto, que isso impeça a produção de novos sentidos. Ao contrário, a natureza contraditória do discurso pode ser percebida nos diferentes enunciados que compõem o material coletado.

Em outras palavras, dependendo do contexto no qual um tema é abordado pelos interagentes, este pode assumir sentidos diferentes daqueles assumidos em outros momentos da parceria, conforme será evidenciado adiante. Considerando, portanto, que os aspectos sociais são elementos constitutivos da enunciação, “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Tomar tal perspectiva como elemento norteador para a análise de como a noção de cultura emerge na dinâmica das interações implica considerar não apenas os elementos linguísticos materializados nas transcrições, mas também o conjunto de elementos não linguísticos que dão indícios relevantes à interpretação. Assim, além de expressões faciais, postura corporal, engajamento na conversação com o parceiro, os “efeitos causados pelas enunciações” (tais como o efeito negativo das enunciações de Érico, acima, palavras fortes usadas em inglês, a visão de Érico de uma academia de ginástica e dos exercícios físicos) são exemplos do que é considerado na discussão dos dados de pesquisa.

Há de se considerar, ainda, a relação estabelecida entre os participantes e a pesquisadora, entre os interagentes nas sessões de teletandem e no grupo do qual fizeram parte (UE ou UB), bem como o contexto social (por exemplo, o momento político dos países aos quais os interagentes fazem referência) mais amplo no período em que os dados foram coletados. Tais elementos serão evocados e relacionados à análise de dados à medida que houver a necessidade de se fazer essa referência a eles.

Os excertos analisados da dupla Fiorella e Érico podem ser relacionados entre si pelo eixo temático “problemas sociais” do Brasil e da Argentina. No excerto a seguir, Fiorella diz a Érico que assistiu ao filme brasileiro *Estômago*. Diante da reação de desaprovação do interagente brasileiro ao filme, Fiorella lhe explica por que o “adorou”.

- 292 F: oh wow I'm starving now. You know what? the other day we had a Brazilian event
and I não eu tenho que falar português e nós tivemos um evento que nos fuimos ver uma
294 um filme brasileiro chamado *Estômago*. Você conhece?
É: ah ((expressão e som de desaprovação)) você gostou?
296 F: ((risos)) **eu adorei eu adorei muito legal é muito forte**
É: sim
298 F: **muito forte mas eu achei muito muito bom muito bom**
É: **é esses filmes me mostram por que eu não gosto de filmes brasileiros**
300 F: **você não gosta?**
É: não
302 F: **mas eu achei os actores actores?**
É: sim atores
304 F: **atores muito bom muito bom atores**
É: sim sim eles são mas, eu não sei, eu tenho a impressão que **o filme brasileiro só**
306 **retrata coisas ruins**
F: ah ((riso))
308 É: por exemplo se **você assiste um filme norte-americano**
F: **sim**
310 É: **eles não falam necessariamente sobre os problemas do país**

- F: é
312 É: eles falam sobre robôs gigantes que destroem o mundo
F: ah **mas você gosta de ciência ficción?** ((desviando o olhar, parecendo
314 constrangida))
É: super heróis isso e **os filmes brasileiros são sempre como o país é horrível como**
316 **tem muito tráfico no Rio de Janeiro**
F: ((riso))
318 É: **como tem prostituição como as pessoas se matam** e não sei às vezes você quer
sentar e assistir um filme sobre coisas boas
320 F: **é é verdade é verdade**
É: tem uns filmes brasileiros que eu adoro
322 F: qual?
É: por exemp uh O auto da compadecida é o meu filme preferido brasileiro
(Excerto 5-TT, Fiorella e Érico, 09/04/2012)

As mazelas sociais que são frequentemente exploradas pelo cinema brasileiro podem ter no espectador, sobretudo para alguém que nunca teve contato com o país, o efeito de reforçar a imagem projetada pelos filmes. A própria escolha do filme *Êstômago*, ao qual Fiorella assistiu em um evento promovido pelo Programa de Português da UE, levou em conta a recomendação de que fossem exibidos filmes não tão conhecidos, com uma temática que se distanciasse dos estereótipos negativos sobre o Brasil.

Filmes como *Cidade de Deus*, *Carandiru* e *Tropa de Elite*, muito divulgados e vistos no exterior estavam descartados no evento da UE. *Estômago* é um filme forte, com uma narrativa dramática bem construída, sobre a questão do poder por meio da gastronomia. No entanto, muito embora retrate o universo carcerário, já que o protagonista foi preso por um crime só revelado no final, não se pode comparar esse enredo ao de filmes como *Carandiru*, muito mais agressivo ao mostrar uma história real ocorrida em um presídio de São Paulo em 1992.

No excerto acima, a preferência de Érico por filmes de ficção científica, amplamente produzidos pelo cinema estadunidense, contrasta com sua crítica aos filmes brasileiros, os quais, para ele, “só retratam os problemas do Brasil”. Discursivamente a contraposição entre ambos evoca uma relação entre os países em questão: enquanto o Brasil vende em seus filmes a imagem das mazelas sociais, os EUA vendem a imagem dos “super-heróis e robôs que destroem o mundo.” Pelo modo como a interação se desenvolve, temos uma polarização entre o “bom” (cinema estadunidense) e o “ruim” (cinema brasileiro). Mais do que uma preferência por certos tipos de filme, estão em questão os discursos historicamente construídos sobre Brasil e EUA.

Ao analisarmos a interação, dialogamos com nossas próprias referências de cinema estadunidense e brasileiro. A partir do modo como Érico caracteriza os filmes, são evocados sentidos positivos, que remetem à esperança, à luta do bem contra o mal, do herói que salva o mundo, frequentemente retratados no gênero ficção científica. Tais sentidos, no entanto, podem não ser compartilhados por Fiorella, que, inclusive, demonstra uma expressão facial de certo constrangimento, desviando o olhar, quando pergunta ao parceiro se ele gosta do gênero (linha 313).

Frequentemente Fiorella e Érico conversavam sobre filmes e discutiam seus

pontos de vista, como revela a narrativa postada por ela em seu portfólio no TelEduc:

Nós falhamos dum filme que ele assistiu com seus amigos no fim de semana. O filme chamava-se Não Tenha Medo do Obscuro. Eu assisti o trailer no YouTube e nós falhamos acerca do que ele e eu pensávamos do filme. O filme era um filme metade fantástico e metade realista, mas eu achei que era um pouco de terror também, embora ele disse que não é. Por esse trailer hoje eu aprendi a palavra "pesadelos". (Fiorella, PI, 26/03/2012).

Comparativamente à narrativa acima, é provável que, ao perguntar a Érico se ele conhecia o filme *Estômago*, Fiorella tivesse a expectativa de discutir o valor artístico do filme, uma vez que menciona os bons atores (linha 302) e a forte intensidade dramática (linhas 296, 298), características que a levaram a apreciá-lo. No entanto, a resposta de Érico, ao desaprovar não apenas o filme *Estômago*, mas os filmes brasileiros por só retratarem “coisas ruins”, deixa a parceira em uma posição mais de escuta, sem contra-argumentar sobre a qualidade do filme em questão.

Na sequência da interação, Érico cita *O auto da compadecida* como seu filme brasileiro preferido e indica à parceira a minissérie *Hoje é dia de Maria* e o filme *Lisbela e o Prisioneiro*. Essas três obras têm em comum o universo da fantasia, o qual vai ao encontro do interesse de Érico pela literatura. Ao passo que o filme *Estômago* permanece no universo da realidade e retrata a condição humana de uma forma mais pesada, as obras indicadas por Érico à parceira caracterizam-se pela poesia/fantasia com a qual as histórias são contadas.

Temos, portanto, nesse excerto evidências de contraste não apenas numa questão de preferência por gêneros de filmes (realistas X fantásticos), mas no modo como metaforicamente Brasil e EUA são representados nos filmes. Um episódio no qual Fiorella questiona o parceiro sobre um filme que havia visto resulta na discriminação de problemas sociais cinematograficamente representados. As experiências individuais, as preferências, no caso específico desse excerto, são o ponto de partida, são aquilo que permeia a interação em teletandem e o que carrega sentidos para além de simplesmente uma opinião. Há no discurso de Érico sobre o filme não apenas sua própria percepção, mas outros discursos “impregnados”, conforme discutiremos nos demais excertos.

Corrupção e problemas sociais

Nos excertos 6-TT e 7-TT, retirados da interação do dia 11 de abril de 2012, Fiorella, e Érico conversam sobre política. No excerto 7, o assunto desencadeia uma discussão sobre os problemas sociais de Brasil e Argentina.

220 É: I didn't answer you message on Facebook about Politics

F: which message?

222 É: you sent me a message uh asking me to talk about Politics

F: oh yeah, it's not that fun as talking about your birthday, but yeah

224 É: hum I hate Politics, I'm sad this this last month and until now

F: why?

226 É: because one of the few Politics that I I thought was in some way clever and trustable

228 F: yeah

É: they discovered he was involved with dirty money

230 F: yeah, but you know what?

- É: that was very oh, please ((coloca as mãos na cabeça))
 232 F: yeah
 É: and I will search for some videos that I think it's better than me talking and talking
 234 and talking
 F: uhum
 (Excerto 6-TT, Fiorella e Érico, 11/04/2012)
- 260 É: I'll look for those videos and I'll send you
 F: yeah, please, but at least
 262 É: you listen to this and to those things and
 F: you cry
 264 É: yeah you try not believe it because it's so sad
 F: yeah, but **at least, you know, in Brazil they discover if someone is cheating with the money and they do something about it it's like there is corruption but they treat corruption, you know?**
 266
 268 É: I don't think so, **I think they discover when they they need to attack each other**
 F: ((riso embaraçado)) well, yeah, it's true
 270 É: it's not something for, they don't think in population or something, **it' like interest, like, if "it will be good for me, if I say that you are dealing with dirty money"**
 272 F: hum
 É: you know, let's show it on the TV
 274 F: **yeah they kicked out like five ministers already, right?**
 É: Yeah yeah it's **terrible**
 276 F: **so that's why you don't like politics, right?**
 É: yeah
 278 F: I understand
 É: It's only **sad** things, they create **terrible** laws
 280 F: yeah
 É: did you vote? last presidential election?
 282 F: **Yeah (agrees with the head), yeah, I mean, everywhere is like that, I'm used to that, I mean, in Argentina it's the same thing and worse, even worse**
 284 É: yeah? ((surpreso))
 F: yeah cause we don't have oposition, we just have this political party that, that has
 286 grown, and she, she got reelected
 (Excerto 7-TT, Fiorella e Érico, 11/04/2012)

Nos excertos 6 e 7, acima, vemos que o tema “Política” é iniciado por Érico, diante do pedido que Fiorella lhe havia feito, possivelmente por estar relacionado a sua área de formação, Relações Internacionais. No movimento recorrente da dinâmica estabelecida entre eles, temos na fala de Érico o discurso generalizado, no sentido de que é partilhado por grande parte dos brasileiros e pela mídia, de desilusão com a corrupção na política do país. Na fala de Fiorella, novamente observamos a tentativa de ver a situação de um lado positivo (a corrupção existe, mas *pelo menos* é combatida no Brasil – linha 266), que é sobreposta à opinião de Érico de que as denúncias não estão ligadas ao bem da população, mas a interesses dos próprios políticos (linha 270).

Ao dizer a Érico que está acostumada à corrupção, porque em “todo lugar é assim”, Fiorella surpreende o parceiro ao dizer que na Argentina a situação é ainda

pior. É interessante observar que, embora Fiorella more nos EUA e a língua da interação com Érico é o inglês, é a Argentina, país onde nasceu e cresceu, que ela usa como referência para se “solidarizar” com o parceiro acerca do problema que também existe lá. Tanto a marcação de diferenças quanto a busca por aproximações são recorrentes nos contatos interculturais analisados. No caso dos excertos 6-TT e 7-TT, a aproximação entre Brasil e Argentina no que se refere à corrupção na política evoca a dimensão de cultura como filiação a um grupo (LEVY, 2007). Embora enunciem de lugares diferentes, os discursos de ambos convergem ao trazerem para a enunciação seus respectivos países.

O posicionamento político de Fiorella, contrário à presidenta argentina Cristina Kirchner, fica evidente ao final da interação, deixando implícita a relação entre a corrupção (mencionada antes) e a reeleição da presidenta devido à não existência de partidos de oposição. Tal posicionamento é confirmado no excerto a seguir, no qual a escolha lexical de Fiorella (“this girl”) possivelmente, reproduz um discurso político partidário de oposição a ela. Afinal, como afirma Bakhtin/Volochinov (2004), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 95).

É importante contextualizar que a reeleição de Cristina Kirchner havia ocorrido no dia 23 de outubro de 2011 e que, no período de realização do teletandem entre Fiorella e Érico, ela estava no início do seu segundo mandato. Kirchner havia sido reeleita com a maior votação da Argentina até aquele momento e, talvez, justamente pelo fato de não ter havido oposição a seu governo, Fiorella tenha levantado a hipótese de que provavelmente tentaria o terceiro mandato “se ela mudar a constituição” (linha 305).

Obviamente, no momento em que Fiorella levantou essa hipótese, não era possível, de fato, saber se Kirchner não tentaria a terceira reeleição. Provavelmente Fiorella estava influenciada por suas convicções políticas e ideológicas, por seu conhecimento sobre política e até mesmo pelo que havia ocorrido com o governo Chávez, na vizinha Venezuela, por exemplo. No final de 2013, Kirchner descartou a possibilidade (levantada e temida por Fiorella na interação de abril de 2012) e, portanto, não será candidata nas eleições presidenciais de 2015. Vejamos no excerto, a seguir:

- 304 **F: and yeah this girl ((referindo-se à presidenta da Argentina)) wants to get**
reelected for a third term, third consecutive term
- 306 É: wow
- 308 **F: so, I mean, no, she didn't try yet, but I think she's gonna she's gonna try. So I**
am happy I am here
- 310 É: In Brazil you can't do it.
- 310 F: No
- 312 É: It's like only two times
- 312 F: Yeah, I know, but if she changes the Constitution
- 314 É: hum, yeah, very clever.
- 314 **F: Yeah, very clever, so I'm happy I'm in (cidade onde está localizada a UE)**
((risos))
- 316 É: So, how are things there?
- 318 F: No, here it's some it's something different, it's just
- 318 É: it's better? it's way better?
- 320 **F: yeah, it's way better, there's no, no actual corruption, at least, it's not so**
evident, I mean, I guess there is corruption, but it's not so evident, and people

322 **respect the law, like you can't you know, you that type of bribes, do you know bribes?**
 É: hum, no

324 F: bribes is like, when you pay someone to do what you want
 É: ah hum

326 F: ok **that doesn't happen here.** In Argentina it's like a cop stops you and says "hey, you are going 50 miles above the maximum speed", so you say "**oh, come on, how can we arrange this?" and they say, okay, give me 50 bucks**
 328 É: ((concordando com a cabeça)) **Here is the same thing**

330 F: ok, **well here just don't even try**
 É: if you if you are traveling, if you are in another state

332 F: yeah
 É: and they see in your car you are from other state, **they stop you only to make fun of you, basically, ((cough)) then is the same thing, you have to pay**

334 F: yeah, yeah yeah, **well here it's just unthinkable, you don't do that, yeah it's really secure, it's like, it's safe, so it's better for, you know, you live, you live in another way**
 336 É: only in my, only in the street I live, in last month **three** ((pronunciando "tree")) **of my neighbors were robbed**

340 F: oh my god
 É: yeah

342 F: **so it's like Argentina**
 É: ((risos))

344 F: **so you can't you can't walk like at night, right?**
 É: no, its **unthinkable**

346 F: yeah
 É: **there are some places that even on the day light**

348 F: during the day, yeah, yes, I know. **I thought Brazil was better, though**
 É: oh, it isn't

350 F: no?
 É: **every day you turn on the TV and people kill each other, people robbed each other, there you know a war between different regions, in Rio for instance**

352 F: **Yeah, in Rio you have these huge favelas, right?**
 354 É: Yeah, you know is **one killing another for drugs** and
 F: yeah

356 É: it's terrible. and the governors don't give a thing
 F: **they don't care?**

358 É: Yeah they they pretend that they care, but
 F: **but they don't**

(Excerto 8-TT, Fiorella e Érico, 11/04/2012)

Podemos identificar que Fiorella e Érico enfatizam problemas sociais de Argentina e Brasil, como corrupção, drogas, roubos e violência. Há um contraponto entre os dois países sul-americanos e os EUA. O advérbio “aqui” é usado por ambos para se referir ao lugar de onde falam: ele, do Brasil, e ela, dos EUA. Ao dizer “in Argentina”, Fiorella distancia-se do lugar onde se encontra fisicamente e se aproxima do lugar onde está o parceiro, na América do Sul.

Do excerto acima, depreendemos que, na Argentina e no Brasil, há pagamento de propina a policiais (linhas 317-319 e 324-325) e violência (linhas 334-344). Em contraposição, os EUA são retratados como um lugar seguro, onde é impensável oferecer propinas e “não há corrupção, ou pelo menos não de maneira evidente.” (linhas 311-312).

Esse discurso, inevitavelmente, pode ser associado ao papel ocupado pelos EUA na economia, na política e nas relações internacionais. Ambos os interagentes são nascidos em países sul-americanos e parecem se colocar em uma posição de submissão em relação aos EUA. Essa discussão evoca a dimensão de *cultura como contestada* (LEVY, 2007), que, como vimos, está relacionada a dinâmicas de poder e, portanto, de assimetrias entre culturas dominantes e dominadas.

O contraste entre a América do Sul de ambos e a “América” (termo corrente no discurso estadunidense para se referir aos EUA), onde Fiorella diz estar feliz (l. 307), leva-nos a nos perguntar se tais questões seriam colocadas do mesmo modo caso a parceira de Érico fosse estadunidense. Haveria uma reafirmação dos estereótipos fortemente difundidos sobre o Brasil? Especulando, é possível dizer que Érico sente-se, de certo modo, à vontade para reclamar das mazelas sociais brasileiras com a parceira, que, embora more nos EUA, conhece a “realidade” da qual ele fala, por ser argentina e compartilhar de problemas parecidos. O fato de ambos os interagentes serem nascidos em países sul-americanos coloca-os em uma posição de aproximação entre si, em contraste com os nascidos nos EUA. Aliás, o contraste entre culturas e a construção de identidades pela diferença é característico das interações em teletandem (ver TELLES, 2015).

É interessante observar que Érico generaliza a questão da violência e não a relativiza, dizendo, por exemplo, que a situação não é a mesma em todo o Brasil. Ele claramente é atravessado pelo discurso da mídia (linha 348), que apresenta “todos os dias” exemplos daquilo que lhe causa indignação. Ao dar o exemplo de que três dos seus vizinhos foram roubados, ele, consciente ou inconscientemente, dá à parceira a ideia de que mesmo em cidades menores, como aquela onde ele mora, existe violência. Fiorella demonstra surpresa ao afirmar que pensava que a situação do Brasil fosse melhor (linha 338). Érico, porém, reafirma seu ponto de vista e menciona a violência no Rio de Janeiro. A cidade, então, é imediatamente associada às favelas, na fala de Fiorella (linha 343). Neste ponto, podemos relacionar tal associação aos estereótipos e ao discurso do medo e da violência, os quais, muitas vezes, são ratificados em filmes brasileiros bastante conhecidos internacionalmente, como discutimos anteriormente.

Se na interação do dia 09 de abril Érico havia criticado esse tipo de filme por “só retratar coisas ruins”, conforme verificamos anteriormente, ao reproduzir esse discurso de que o Brasil é, sim, violento (tanto no Rio de Janeiro quanto na cidade pequena onde ele mora), ele também se filia ao mesmo discurso contraposto anteriormente: não só os filmes, mas ele próprio é tomado pelo discurso do medo e da violência, inevitavelmente associado aos problemas do país, que são causados, em grande parte, pela corrupção. Como se vê, as interações entre Érico e Fiorella materializam discursos que eles compartilham e aos quais se filiam, ainda que de maneira contraditória.

Como vimos, a questão cultural é refletida pela linguagem em seu funcionamento real, e passível, portanto, de uma análise translinguística (FIORIN, 2011). As interações em teletandem parecem estabelecer um espaço de enunciação no

qual discursos são contrapostos e/ou compartilhados, mas mantêm, de qualquer forma, o princípio constitutivo do dialogismo.

Nesta seção foram analisados excertos nos quais Fiorella e Érico discutem temas que evidenciam o modo como a cultura emerge nas interações de teletandem. Em síntese, foi possível depreender a existência de um discurso compartilhado entre os interagentes acerca das semelhanças entre Brasil e Argentina, em oposição aos EUA.

Pode-se dizer que o lugar ocupado pelos EUA no cenário mundial, como um país hegemônico, com influência na economia, na política, na produção cultural internacional foi corroborado nas interações entre Fiorella e Érico. Esse discurso perpassou desde os “filmes americanos que retratam robôs gigantes que destroem o mundo” até a constatação de Fiorella de que “nos EUA não há corrupção” (com a ressalva, posteriormente, de que pelo menos não de maneira evidente).

Os aspectos do Brasil que foram destacados por Érico surpreenderam a parceira, que tinha do país uma imagem mais positiva (*I thought Brazil was better, though* – Excerto 8-TT, linha 346), mas que não se pode afirmar com certeza se ela foi alterada completamente. Afinal, na avaliação do teletandem que Fiorella escreveu ao fim do semestre, ela destaca: “*Os benefícios do teletandem foram muitos. Principalmente eu aprendi da cultura brasileira a través dos olhos duma pessoa da minha idade. Foi muito interessante aprender da forma de vida dos estudantes universitários no Brasil.*” (Fiorella, AF, 02/05/2012, grifos meus).

Certamente o contato intercultural promovido pelo teletandem pode modificar ideias sedimentadas (Fiorella descobre que Érico, apesar de brasileiro não gosta de samba e de futebol – Excerto 10-TT), mas também contribui para ratificá-las (Érico generaliza que, no Brasil, é ‘impensável caminhar à noite por ser perigoso e, em alguns lugares, até mesmo durante o dia – Excerto 8-TT). Além disso, não é o objetivo desta análise avaliar se o que há são “verdades” ou “mentiras” compartilhadas nas sessões de teletandem. Ao contrário, trata-se de reconhecer que o processo de interlocução entre os alunos envolve, como diria Bhabha (1998) o “eu” e o “você” designados no enunciado e, portanto, toda a produção de sentido que faz parte do pacto da interpretação. Trata-se de considerar que há dois sujeitos que se constituem na relação eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010).

Destarte, os sentidos assumidos não apenas pelos interagentes Fiorella e Érico, mas também pela pesquisadora no momento da análise passam por variáveis contextuais da própria interação, considerando-se a dimensão espaço-temporal, por filiações discursivas e ideológicas, escolhas lexicais e elementos contidos implícita ou explicitamente nos discursos evocados e materializados no âmbito do teletandem em todas as suas esferas.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAMMERTS, H. Autonomous Language Learning In Tandem. In Lewis, T. & Walker, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, Uk: Academy Electronic Publications, 2002, p. 27-36.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis*. Volume 2. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 33-48.

LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, p. 104-127, 2007. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol11num2/levy/>>. Acesso em: 13 julho 2011.

TELLES, J.A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15, 1-30, 2015.

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

_____. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

9. Orientação de Iniciação Científica em andamento

Encontra-se em fase de desenvolvimento a pesquisa de Iniciação Científica sem bolsa (ICSB) de Talita Colonheze de Oliveira, aluna do terceiro ano da graduação em Letras-Português/Inglês, com o projeto de pesquisa intitulado “Projeto Teletandem na UNESP-Assis: um mapeamento das parcerias institucionais”, cujo resumo e cronograma de execução são apresentados a seguir.

PROJETO TELETANDEM NA UNESP-ASSIS: UM MAPEAMENTO DAS PARCERIAS INSTITUCIONAIS

Aluna: Talita Colonheze de Oliveira⁹²

Orientadora: Maisa de Alcântara Zakir⁹³

O presente projeto de pesquisa visa a sistematizar e organizar as informações referentes às parcerias institucionais do projeto *Teletandem Brasil* realizadas na UNESP, câmpus de Assis, entre os anos de 2014 e 2018, a partir da compilação e análise dos dados dessas parcerias. O período abrange os anos em que os recursos utilizados para organizar as parcerias foram aqueles disponibilizados pelo aplicativo *Google Drive*. Por meio de uma análise documental da pasta das parcerias realizadas no câmpus de Assis com instituições como *Georgetown University, University of Miami, Princeton University, Harvard University, Universidad Autónoma de México*, dentre outras, serão levantados aspectos como: número de estudantes atendidos e instituições participantes, perfil dos mediadores e tipo de mediação, bem como possíveis problemas registrados em relação às parcerias. O mapeamento mostra-se importante na medida em que contribuirá para que pesquisadores e demais colaboradores do projeto possam acessar não apenas as pastas referentes às sessões de Teletandem na UNESP – Assis, mas também gráficos e tabelas detalhados e atualizados de forma mais facilitada, organizada e simplificada. Além de traçar esse mapeamento do projeto teletandem na UNESP, câmpus de Assis, o que contribuirá para aqueles que trabalham diretamente com o projeto, visamos também a estabelecer relações entre os dados referentes às parcerias institucionais de teletandem e as contribuições que o projeto tem proporcionado à comunidade unespiana local, bem como indicar perspectivas futuras para o encaminhamento das ações relacionadas a ele.

Palavras-chave: teletandem institucional, mapeamento de parcerias, UNESP-Assis.

⁹² Aluna do terceiro ano de graduação em Letras-Português/Inglês pela UNESP/Assis.

⁹³ Pós-doutoranda, bolsista CAPES/PNPD no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara.

Cronograma de execução

Meses	Atividades
Abril- Junho/ 2018	realização de leituras referentes ao projeto teletandem e a metodologias de pesquisa; contato com a equipe do projeto Teletandem e participação em sessões de interação e mediação no câmpus da UNESP/Assis; início da organização dos dados da pesquisa; apresentação do projeto de pesquisa em eventos acadêmicos.
Julho- Setembro/ 2018:	Continuação de leituras; compilação do material referente às parcerias institucionais de teletandem dos anos de 2014 e 2015; apresentação das etapas já realizadas do projeto de pesquisa em eventos acadêmicos, com ênfase no CIC (Congresso de Iniciação Científica).
Outubro- Dezembro/ 2018:	Continuação de leituras; contato com a equipe do projeto Teletandem e participação em sessões de interação e mediação no câmpus da UNESP/Assis; compilação do material referente às parcerias institucionais de teletandem dos anos de 2016 e 2017; apresentação de relatório parcial de pesquisa.
Janeiro- Março/ 2019:	Compilação do material referente às parcerias institucionais de teletandem do ano de 2018; análise das parcerias institucionais de todo o período estudado; início da elaboração do relatório final; apresentação da pesquisa concluída em eventos acadêmicos.
Abril- Maio/ 2019	elaboração e envio do relatório final

Como previsto no cronograma, os resultados parciais da pesquisa foram apresentados no XXX Congresso de Iniciação Científica da UNESP, realizado no dia 12 de setembro de 2018, na Faculdade de Ciências e Letras, câmpus de Assis. Além desse evento, a aluna Talita submeteu um resumo cujo trabalho foi apresentado apenas por mim (dada sua impossibilidade por um problema de ordem pessoal) no I CONIPPE (ver seção 2.12), com mais alguns resultados de sua pesquisa de Iniciação Científica.

O desempenho da aluna foi reportado no relatório de avaliação parcial de sua pesquisa, submetido ao Sistema PIBIC da UNESP em novembro de 2018. O relatório final será enviado em maio de 2019, concretizando-se, assim, todas as etapas previstas da pesquisa de Iniciação Científica.

10. Participação em bancas

Durante o período compreendido neste relatório anual de atividades do estágio de pós-doutorado, participei de duas bancas de qualificação, apresentadas em ordem cronológica de realização, tendo sido uma no nível de mestrado e a outra, de doutorado, conforme o detalhamento abaixo:

Comissão Examinadora de Exame Geral de Qualificação de Mestrado

Programa: Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)

Instituição: UNESP/Assis

Título do trabalho:

10.1 Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: o uso de ferramentas tecnológicas e cultura *maker*

Candidata: Luciana Benvindo

Titulares:

Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias – Orientadora

Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio

Dra. Maisa de Alcântara Zakir

Data: 28 de março de 2018

Comissão Examinadora do Exame Geral de Qualificação de Doutorado

Programa: Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Instituição: UNESP/Araraquara

Candidata: Jéssica de Castro Gonçalves

Título do trabalho:

10.2 Dom Casmurro em diferentes materialidades: uma análise verbivocovisual do romance, da HQ e da minissérie

Titulares:

Dra. Luciane de Paula – Orientadora

Dra. Maria Inês Batista Campos

Dra. Maisa de Alcântara Zakir

Data: 26 de julho de 2018

Comissão Examinadora do Exame Geral de Qualificação de Mestrado

Programa: Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Instituição: UNESP/Araraquara

Candidata: Laura Braghini Zampieri

Título do trabalho:

10.3 Visionamento: o olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em contexto Teletandem

Titulares:

Dra. Ana Cristina Biondo Salomão – Orientadora

Dra. Cibele Cecília de Faria Rozenfeld

Dra. Maisa de Alcântara Zakir

Data: 28 de novembro de 2018

Comissão Examinadora do Exame de Qualificação Especial de Doutorado

Programa: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Instituição: UNESP/São José do Rio Preto

Candidata: Paola de Carvalho Buvolini Freitas

Orientador: Dr. João Antonio Telles

Título do trabalho:

10.4 A Propaganda “Sereias Urbanas” como voz ressoante da constituição da mulher – uma análise dialógica

Titulares:

Dra. Luciane de Paula – Presidente

Dra. Maisa de Alcântara Zakir

Dr. Marco Antonio Villarta Neder

Data: 03 de dezembro de 2018

Comissão Examinadora do Exame Geral de Qualificação de Mestrado

Programa: Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Instituição: UNESP/Araraquara

Candidata: Ana Beatriz Maia Barissa

Título do trabalho:

10.5 Por e para fãs: a Análise Dialógica de Severus Snape em uma produção transmidiática

Titulares:

Dra. Luciane de Paula – Orientadora

Dra. Marina Célia Mendonça

Dra. Maisa de Alcântara Zakir

Data: 20 de dezembro de 2018

11. Resultados da pesquisa proposta no projeto de pós-doutorado

O exercício de aprofundamento teórico-metodológico e analítico que foi proposto no projeto de pós-doutorado é uma continuidade do que foi desenvolvido ao longo da pesquisa de doutoramento (ZAKIR, 2015) que introduziu a perspectiva discursiva bakhtiniana no âmbito do projeto *Teletandem: a transculturalidade das interações online em língua estrangeira por webcam*. Tendo em vista o fato de que a partir da publicação da tese intitulada *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*, a perspectiva dialógica passou a ser discutida por membros do grupo de pesquisa do projeto Teletandem em reuniões periódicas e a inspirar outros trabalhos (ZAKIR, 2016; MARINOTO, 2017), aprofundar a compreensão dessa relação entre a Análise Dialógica do Discurso e o teletandem, como mencionado no projeto, poderia trazer muitas contribuições para os estudos da área de telecolaboração.

O teletandem é um contexto virtual síncrono e colaborativo de aprendizagem que envolve dois falantes nativos (ou proficientes) de diferentes línguas (TELLES, 2006; TELLES & VASSALLO, 2009). Os parceiros trabalham de forma colaborativa, utilizando recursos de voz, texto e imagens de webcam de aplicativos como o Skype e o Zoom, a fim de aprenderem a língua um do outro. O tempo é dividido em duas partes iguais, nas quais os parceiros interagem em uma língua de cada vez, ajudando o outro a aprender a sua língua. Ao final da primeira parte, os parceiros trocam, então, de papéis e de línguas. O foco desta pesquisa de pós-doutorado projeto incide, pois, nessas interações em língua materna e estrangeira, que serão aqui analisadas discursivamente em suas dimensões linguística e translinguística.

11.1 Retomada do contexto de coleta do material analisado

A pesquisa envolveu alunos de duas turmas de português intermediário de uma universidade privada estadunidense (UE) e alunos de uma universidade pública brasileira (UB), sendo a maioria destes composta por licenciandos em Letras⁹⁴. Os interagentes brasileiros inscreveram-se nesse grupo de teletandem para praticarem o inglês como língua estrangeira. Os participantes realizaram dez sessões de teletandem

⁹⁴ Informações obtidas pelo perfil dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem TelEduc (ver ZAKIR, 2015).

durante parte do primeiro semestre letivo de 2012, nos dias 19, 21, 26 e 28 de março e 02, 09, 11, 16, 18 e 23 de abril.

Para os alunos da UE, o teletandem era uma atividade obrigatória do curso de português, cuja presença e realização de atividades a ele relacionadas recebiam uma porcentagem na nota final, conforme previamente comunicado no programa de curso (ver Anexo 1 em ZAKIR, 2015). Para os alunos da UB, o teletandem era uma atividade voluntária cuja participação não era contada para fins de recebimento de nota, mas, em alguns casos, poderia ser substituída pela prática de laboratório, comumente exigida pelos professores dos alunos de Letras da universidade em questão.

Os dados foram coletados na UE, cujo comitê de ética autorizou a gravação das interações de teletandem a partir da sexta sessão, ocorrida em 09 de abril de 2012. A turma I da UE era composta por 14 alunos de português dos quais eu era a professora, além de pesquisadora no referido contexto, já que estava na UE para coletar os dados desta pesquisa. A turma II, que iniciou o semestre com 13 alunos e terminou com 12, tinha como professora uma brasileira que estava na UE como bolsista de um programa de intercâmbio, acompanhada por mim, que, como pesquisadora, assistia às aulas e auxiliava nas sessões de teletandem.

O quadro a seguir sintetiza as interações que compuseram o corpus. Por uma questão de confidencialidade, os nomes dos participantes são fictícios e, por uma convenção adotada na tese de doutoramento (ZAKIR, 2015), os nomes das duplas aparecem sempre indicando que o primeiro nome é do interagente que é aluno da UE e o segundo, da UB. As células em cinza indicam que as referidas interações não foram transcritas, uma vez que o recorte metodológico da pesquisa envolveu apenas as parcerias que se mantiveram as mesmas ao longo do semestre, excluindo-se, portanto, aquelas realizadas com três participantes ou com parceiros diferentes das duplas estabelecidas.

PC ⁹⁵	09/04/2012	11/04/2012	16/04/2012	18/04/2012	23/04/2012
Turma I					
PC1	Fiorella e Érico (38'56'')	Fiorella e Érico (5'26'' + 33'05'')	Fiorella e Érico com Peter (36:34)	_____	Fiorella e Érico (47:54)
PC2	Hannah e Livia (3:25) com Carl (33:40)	Hannah com Catalina e Larissa (45:19)	Hannah e Selma (40:28)	Hannah e Livia com Norma (19:53) Hannah e Livia (19:54 – 43:22)	Hannah e Livia (40:26)
PC3	Norma e Alice (37:34)	Norma e Alice (48:22)	Lina e Ezequiel (33:06)	Norma com Hannah e Livia (19:43)	_____
PC4	Norton e Renata (38:44)	Norton e Renata (47:33)	Norton e Renata (até 5:02) Norton e Renata com Lina (5:03-10:19) Norton e Renata (10:20-24:46+1:49 +14:25)	Norton e Renata (44:16)	Norton e Renata (45:11)
PC5	_____	_____	Peter com Fiorella e Érico (36:45)	_____	Peter e Ezequiel (43:06)
PC6	Carl com Hannah e Livia (33:40)	Carl e Ísis (50:50)	Carl e Ísis (54:03)	Carl e Ísis (8:19) Carl e Ísis com Phillip (8:20 – 51:01)	Carl e Ísis (46:44)
PC7	Peter e Cássia (40:35)	Lina e Cássia (49:18)	Lina com Norton e Renata (3:31)	Lina e Cássia (48:59)	Lina e Cássia (45:49)
PC8	Catalina e Aline (34:22)	Catalina e Larissa com Hannah (46:03)	Catalina e Larissa (46:35)	Catalina e Larissa (49:37)	Catalina e Rogério (5:48) Catalina e Larissa (6:00- 38:08)
PC9	Brendan e Sílvia (32:50)	Brendan e Sílvia (45:48)	Brendan e Sílvia (41:56 + 3:23 + 0:11)	Brendan e Sílvia (49:53)	Brendan e Sílvia (46:45)
PC10	Olga e Denise (34:41)	Olga e Denise (44:37)	Olga e Denise (6:16) Olga e Denise com Vincent (6:18- 46:47)	_____	Olga e Denise (43:39)
PC11	Ashley e Orlando (6:19 + 28:58)	_____	_____	Olga e Denise (10:13)	_____
PC12	Vincent e Daniela (35:45)	Vincent e Daniela (45:27)	Vincent com Olga e Denise (40:07)	Vincent e Daniela (43:27)	Vincent e Daniela (43:56)
PC13	Phillip e Fábio (29:09)	Phillip e Fábio (34:57)	Phillip e Fábio (36:08)	Phillip com Carl e Ísis (42:35)	Phillip e Selma 1:13 + 36:42
PC14	Nicholas e Letícia (33:26)	_____	Nicholas e Letícia (35:55)	Nicholas e Letícia (48:04)	Nicholas e Letícia (36:09)
PC15	_____	Ashley e Orlando (37:05)	_____	_____	_____
PC16	_____	_____	Ashley e Orlando (46:56)	Ashley e Orlando (45:58)	Ashley e Orlando (45:11)
PC17	_____	Nicholas e Selma 30:18	Norma e Alice 43:35	_____	Norma e Alice (18:32 + 29:26)
Turma II					
PC15	Jeremy e Simone (41:45)	Jeremy e Simone (47:13)	Jeremy e Simone (44:21)	Jeremy e Simone (45:29)	Jeremy e Simone (5:15+2:58+35:41)

Quadro 3: Informações sobre as sessões de teletandem gravadas – pares (ou trios) interagentes, datas e tempo de duração das sessões. (Fonte: ZAKIR, 2015)

⁹⁵ PC refere-se ao número do computador utilizado pelas duplas, que, para fins de organização do laboratório, geralmente era o mesmo em todas as sessões.

Na pesquisa de doutorado (ZAKIR, 2015), as duplas focais foram Fiorella e Érico e Ashley e Orlando (células em cinza do quadro a seguir). Para a continuidade da pesquisa, desenvolvida no pós-doutorado, as duplas focais são: Vincent e Daniela, Brendan e Sílvia, e Carl e Ísis. Diferentemente da pesquisa anterior, para a qual o principal critério adotado nessa escolha foi o nível de proficiência na língua estrangeira mais avançado das duplas, para as análises apresentadas neste trabalho, os critérios foram relacionados a uma combinação entre assiduidade, tempo de interação e assuntos tratados. O quadro 2 indica o número e a duração de interações de cada dupla de teletandem. As células em cinza com fonte em negrito referem-se às duplas focais que fizeram parte da pesquisa apresentada neste relatório. As células em cinza com fonte normal referem-se às duplas docais da pesquisa de doutorado (ZAKIR, 2015).

Parcerias	Nº de interações gravadas	Quant. Aprox. Min. Interações
Fiorella e Érico	3	95,5
Hannah e Lívia	3	67,5
Norma e Alice	4	177
Norton e Renata	5	210
Carl e Ísis	4	160
Lina e Cássia	3	144
Catalina e Larissa	3	128
Brendan e Sílvia	5	221
Olga e Denise	5	130,5
Ashley e Orlando	5	210
Vincent e Daniela	4	168,5
Phillip e Fábio	3	100
Nicholas e Letícia	4	153,5
Total	51	1964,25

Quadro 4: Número de interações que compõem o corpus. (Fonte: ZAKIR 2015)

Embora a dupla Norton e Renata tenha sido uma das mais assíduas e com maior tempo de gravação, as interações entre eles não seguiram o princípio teórico do teletandem de uso separado das línguas (VASSALLO; TELLES, 2006). Assim, tendo em vista que as interações ocorreram todo o tempo com os dois falando tanto português quanto inglês, por ora essas transcrições não serão enfocadas.

Além das duplas focais, cujos excertos são analisados nas seções 11.2, 11.3 e 11.4, na seção 11.5 são analisados trechos de interações entre Lina e Cássia, Norma e Alice e Olga e Denise, além da dupla focal Vincent e Daniela.

O quadro a seguir traz o perfil dos alunos que fazem parte das duplas focais cujas interações são analisadas neste relatório.

Alunos da UE	
Carl	Nasceu nos EUA e tem família de origem portuguesa. Tem 19 anos e estuda Engenharia Elétrica na UE.
Brendan	Tem 19 anos e é de Nova York. Estuda Finanças internacionais e <i>Marketing</i> , além de espanhol e português.
Vincent	É de Boston, Massachusetts, EUA e está no terceiro ano de administração de empresas e administração de esportes. Trabalha no departamento de comunicação atlética da UE.
Alunos da UB	
Ísis	Tem 26 anos, estuda na UB e é professora de francês. Também dá aulas para crianças.
Sílvia	Tem 27 anos, é de uma cidade que fica em uma região do estado de São Paulo diferente da cidade onde está localizada a UB e é aluna do segundo ano do curso de Letras da UB.
Daniela	Aluna do quarto ano do curso de Letras da UB, mora com a família na cidade onde está localizada a UB.

Quadro 3: Perfil dos participantes das duplas focais analisadas no relatório (Adaptado de Zakir, 2015)

Na seção a seguir, dedicada à análise das interações de cada dupla focal, apresento uma síntese das interações gravadas, e, em seguida, discuto os excertos selecionados à luz da perspectiva teórico-metodológica translinguística (BAKHTIN, 2013; BRAIT, 2005, 2010, 2013) que orienta esta pesquisa.

11.2 A dupla Vincent e Daniela⁹⁶

Com o objetivo de se ter um panorama geral das características da parceria entre Vincent e Daniela, esta seção tem início com a apresentação do quadro a seguir.

Vincent e Daniela	09/04/2012	11/04/2012	16/04/2012	18/04/2012	23/04/2012
Duração sessões	35'45''	45'27''	40'07'' (Daniela faltou e Vincent interagiu com Olga e Denise) ¹	43'27''	43'56''
n° linhas transcrições	625 linhas	668 linhas	-	714 linhas	648 linhas
Síntese de assuntos tratados nas interações	- Páscoa; - Comidas; - Leituras que estão fazendo.	- Diferenças entre a universidade no Brasil e nos EUA; - Opções de lazer nas respectivas cidades onde moram.	-	- Motivo da falta de Daniela; - Comidas; - Filmes; - Atividades acadêmicas; - Leis de sítio no Brasil e nos EUA; - Corrupção policial no Brasil	- Veículos que possuem (Scooter e BMW); - Avaliação da aprendizagem ao longo das interações; - Diferenças universidades públicas e privadas no Brasil e nos EUA

Quadro 4: Síntese das interações de teletandem entre Vincent e Daniela

As quatro interações entre Vincent e Daniela que foram gravadas e transcritas estão sintetizadas por ordem cronológica em que ocorreram:

09 de abril de 2012

A interação começa em português e eles falam sobre o feriado de Páscoa. Esse assunto foi recorrente nas interações do dia 09 de abril também com as outras duplas participantes da pesquisa (ver ZAKIR, 2015), tendo em vista que o dia anterior havia sido domingo de Páscoa

⁹⁶ A análise das interações entre a dupla Vincent e Daniela foi publicada no *e-book* intitulado *Caderno de textos: VII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 1305 p., ISBN 978-85-7993-622-7, conforme a seção 5.1 deste relatório de atividades.

e, geralmente, as interações tratam de assuntos relacionados às atividades cotidianas das duplas. Tal constatação corrobora que a dimensão espaço-temporal é constitutiva da linguagem e, no contexto dessa pesquisa, da dinâmica estabelecida pelos interagentes durante as sessões de teletandem. Com relação aos turnos, foi possível constatar que eles são bem divididos e que Daniela apresenta um pouco mais de dificuldade quando fala em inglês do que Vincent quando fala em português. Há alguns momentos de interrupção no turno e mudanças de assuntos que indicam uma dificuldade de os interagentes se entenderem. Como indicado no quadro, os interagentes falam sobre comidas, relacionando-as à Páscoa, e sobre algumas leituras que fizeram ou estão fazendo.

11 de abril de 2012

A interação tem início em português e os turnos são bem divididos. Os interagentes utilizam o *chat* e tradutores *online* para esclarecer dúvidas que surgem. Falam sobre seus planos de vida, abordam diferenças entre as universidades em relação aos cursos, falam sobre rotinas e opções de lazer nas respectivas cidades onde moram.

18 de abril de 2012

A interação tem início em português, com os interagentes conversando sobre assuntos da família de Daniela e sobre o fim das aulas e o término das sessões de do teletandem. O turno de português é mais curto do que o de inglês e há momentos de *code switching* para esclarecimento de dúvidas. Vincent e Daniela abordam as diferenças entre leis de trânsito no Brasil e nos EUA e são trazidas para discussão questões que generalizam a prática da corrupção e da impunidade no Brasil. Os interagentes negociam significados e checam as informações por meio de ferramentas da internet.

23 de abril de 2012

Na última interação entre Vincent e Daniela, também iniciada em português, há equivalência de tempo nos turnos de português e inglês. Há interferências do espanhol em alguns momentos da fala do interagente estadunidense. Com relação às temáticas da sessão, a dupla fala de forma geral sobre algumas diferenças entre Brasil e Estados Unidos, a partir de

assuntos abordados em outras interações. Por ser a última interação, os interagentes devem avaliar as interações de teletandem, o que fazem rapidamente. Grande parte da interação é dedicada à comparação entre os veículos que ambos possuem e as marcas e modelos de carros de que gostam.

Dinâmica das interações

As interações entre Vincent e Daniela desenvolvem-se de acordo com os princípios de autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas (BRAMMERTS, 2002; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2009). Eles fizeram juntos nove interações de teletandem, das quais quatro foram gravadas. O tempo de interação em cada uma das línguas foi relativamente equilibrado, mas os alunos não respeitaram a sugestão de realizar cada interação alternando-se as línguas de início, de modo que o princípio da reciprocidade fosse assegurado. Isso porque a primeira parte da sessão é mais produtiva do que a segunda, na qual os interagentes estão mais cansados.

Vincent é de Boston, Massachusetts, EUA e está no terceiro ano de administração de empresas e administração de esportes. Trabalha no departamento de comunicação atlética da UE e divide moradia com outro rapaz. Daniela é aluna do quarto ano do curso de Letras da UB, mora com a família na cidade onde está localizada a UB. A dupla estabelece uma dinâmica de cooperação, que fica evidente em momentos em que há esforço de ambas as partes para se compreenderem ao longo das interações de teletandem, como no exemplo a seguir:

98 D: Você foi com a sua família?

V: Não, eu não moro com minha família

100 D: Mas você não foi pra lá no feriado?

V: Feriado? Uh... eu fui com mi, com meu roommate.

102 D: Seu o quê?

V: My roommate. Não sei

104 D: ((Espirra))

V: ((Procura a palavra)) Não sei como *decir* em português... roommate... companheiro

106 de quarto? ((risos))

D: Ah, tá, o menino que mora com você?

108 V: Sim, fui com ele

D: Ahhh, entendi!

(*Excerto 1, Vincent e Daniela, TT, 09/12/2012*)

A partir da explicação de Vincent, que, provavelmente usou um tradutor *online*, dado o resultado da busca para a palavra *roommate*, Daniela entende o que ele quis dizer e “traduz” o termo para a forma como essa ideia é entendida em português na prática social e não no dicionário ou no tradutor: “o menino que mora com você”. O uso da língua, aqui entendida como *organismo vivo*, que se constrói no jogo da interação (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004), mostra-se como constitutivo da produção de sentidos revelados entre dois sujeitos que estão em contato em um tempo e espaço, com objetivos específicos e engajados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A palavra está, portanto, na vida, e não no dicionário. Como assevera Volochinov (2012),

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. [...] *junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação* (VOLOCHINOV, 2012, p. 77).

Um olhar translinguístico para o *corpus* de pesquisa implica, portanto, a consideração de que um enunciado é entendido como resposta a outros (BAKHTIN, 2006). No caso do exemplo da tradução de *roommate* do inglês para “o menino que mora com você” em português, Daniela considerou o modo como sua prática social define o uso da expressão em questão.

Além da cooperação com relação à busca de palavras em dicionários e explicações para se ajudarem no processo de interação, a parceria entre Vincent e Daniela também é marcada por um encorajamento dela ao parceiro, no que se refere à capacidade de expressão em português. O excerto a seguir ilustra isso, sobretudo nas linhas 278 e 287.

264 V: Em management eu tenho que “*coger*” dois cursos, eh, dois aulas de uma língua. E eu, eu “*chose*”, como digo “*I chose*”?

D: Você escolheu?

266 V: Eu escolhi português.

D: Ah tá. É porque o espanhol você já fala bem, né?

268 V: Ah, falo pouco, não muito. Entendo mais do que eu posso falar.

D: Ah

270 V: Sim

D: Você fala espanhol e português?

272 V: Ah, eu entendo espanhol, mas eu não falo muito.

D: Ah, você fala, sim, porque tem palavras que você fala em espanhol.

274 V: [risos]

D: Então acho que você fala espanhol, sim.

276 V: Rrsrs, ah, português é ruim, português eu não falo, eu não digo que eu falo português porque eu não falo português.

278 D: Você fala, você fala tanto e eu entendo você falando português.

V: [risos] falo, tenho que achar que vou a decir. Você sabe, entende? Eu tenho que achar muito
280 diante de falar.

D: É porque como a gente não tá acostumado, né? Eu, por exemplo, eu não sou acostumada a
282 falar inglês, então eu falo só um pouco com você. Aí quando eu vou falar eu esqueço. Acho que
com você é a mesma coisa.

284 V: [Risos]

D: Você sabe as palavras, mas você esquece.

286 V: Eu sei para, para falar um pouco, eu não sei muito.

D: Sabe, sim.

(*Excerto 2, Vincent e Daniela, TT, 11/04/2012*)

Há uma questão interessante de identidade no excerto acima, em primeiro lugar com relação à imagem histórica cultural e socialmente partilhada do que significa “falar uma língua”. A concepção de língua como estrutura, como sistema de regras, a valorização da variante de prestígio, a língua culta, legitimada na sociedade, a busca pela perfeição e a proximidade com o falante nativo e, portanto, “sem sotaque”, opõem-se à ideia de língua em construção, em processo de aprendizagem, como vemos no contexto teletandem.

No entanto, na dinâmica dessa contradição, o teletandem configura-se como o espaço em que essa lógica é subvertida. O excerto acima evidencia que a correção estrutural e a adequação lexical têm lugar secundário, ou quiçá nem tenham lugar, na interação entre Vincent e Daniela. A linha 279 é exemplo disso, tendo em vista que o verbo “achar” é usado pelo interagente estadunidense no lugar do verbo “pensar”. A brasileira, no entanto, mantém o posicionamento de encorajar o parceiro, ressaltando que ele sabe as palavras (linhas 285 e 287), ao contrário do que havia dito antes (linha 276).

A relação que a dupla estabelece com a língua reflete e refrata a dinâmica da interação entre eles. O foco é relação da parceria, de modo a se assegurar que um parceiro fique confortável ao usar a língua materna do outro, ainda que com desvios da norma padrão.

O olhar para um excerto de interação de teletandem, entendido aqui como enunciado e, portanto, como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006), implica estabelecer relações tecidas na trama do discurso. Desse modo, há, em meu olhar de analista, um reconhecimento, uma partilha, inclusive, dessa imagem do falante perfeito de uma língua estrangeira.

A segunda questão de identidade que pode ser percebida no excerto refere-se ao fato de Vincent negar também sua capacidade de falar espanhol. É Daniela quem lhe atribui essa

proficiência, tendo em vista que o parceiro utiliza palavras e pronúncias típicas dessa língua (linha 264, verbo *coger*; linha 279, *decir*).

A negação dessa identidade pode levantar questionamentos no sentido da posição que ocupam os imigrantes latinos nos EUA. Assim, o sobrenome de Vincent – omitido aqui por questões de confidencialidade –, tipicamente latino, sua pele morena e o “sotaque” espanhol têm um peso maior para ele do que o reconhecimento de que ele fala espanhol, e, como vimos, ele não reconhece isso.

Desse modo, as relações de tensão entre o lugar ocupado por estadunidenses e imigrantes de países vizinhos, altamente conhecidas e noticiadas na mídia internacional, não podem ser apartadas de uma análise translinguística para um enunciado como esse. Como diz Bakhtin (2006, p. 274). “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” Os ecos da crise imigratória estadunidense podem ser ouvidos no excerto acima e nas diversas vezes em que Vincent fora questionado sobre sua proficiência em espanhol e até sobre a possibilidade de ele ser um falante de herança.

O excerto a seguir é bem longo e revela uma dinâmica complexa de pontos de vista e valorações dos interagentes. Na interação, realizada no dia 18 de abril de 2012, Vincent e Daniela tratam de leis de trânsito nos respectivos países e a interagente brasileira menciona algumas práticas que revelam problemas de corrupção e impunidade no Brasil, ratificando a imagem de “país do jeitinho”.

- 430 D: I came at the university at night and I come back, I come home at nine I think, and I came by moto?
V: **motorcycle**
- 432 D: yes, motorcycle, I didn't came at car
V: **do you have a motorcycle?**
- 434 D: yes
V: **Do you know how to drive a motorcycle?**
- 436 D: oi?
V: **you know how to ride a motorcycle?**
- 438 D: yes
V: **[risos] I dont. I dont know to ride one**
- 440 D: I learned to drive a motorcycle I had uh twelve years
V: **oh when you were twelve years old you learned how to ride a motorcycle oh wow! twelve years old, wow! [admirado]**
- 442 D: yes, my my father teach me and my mother, my mother doesn't, uh didn't want
V: **[risos]**
- 444 D: but my father is very well, very good, very well?
V: **did you wear a helmet?**

446 D: ah [incomp] uh come back yesterday, uh, I went, I went home at nighth and it was very cold
V: **Did you wear a helmet?**

448 D: I was at the university
V: **no, no, did you wear a helmet? [mostrando a cabeça]**

450 D: capacete?
V: **yeah**

452 D: yes, I have
V: **[risos] is it the law, do you have to wear it?**

454 D: “hafed?”
V: **do you have to wear uh capacete?**

456 D: yes, a red, how do you say capacete? where?
V: **helmet**

458 D: hell? helmet
V: **yeah**

460 D: I have a red helmet
V: **[risos] do they make you wear it? you have to wear it or is it optional? is it an option?**

462 D: **oh, I have to wear because it's uh obrigatório, eu não sei, obrigatório**
V: **it's the law?**

464 **D: ah yes, it's the law**
V: **yes, same here, but only until you are 21**

466 D: 21?
V: **yeah, if you are younger than 21, you have to wear it, if you are older, then you don't have to**

468 D: ah here it's 18
V: **18?**

470 D: yes, but I learned more easy, no, more early?
V: **yeah**

472 D: uh but at 18 for drive car and motorcycle
V: **oh no here yeah 18 the same, yeah**

474 D: what did you say? 21?
V: **21 you dont have to wear a helmet**

476 D: don't have?
V: **the helmet?**

478 D: yes
V: **it's a when you are 21, it's optional, you dont' have to wear it after 21**

480 D: ah, is option?
V: **yeah**

482 D: ah, here no
V: **yeah, but here younger than 21, then you have to**

484 D: **ah, quer dizer que aí com 21 anos é opcional?**
V: **uh quando você tem 21 anos, você não tem que uh wear the helmet**

486 **D: but the it's dangerous**
V: **I know**

488 **D: a motorcycle without helmet**
V: **[risos] it depends on the State. Different laws and different states**

490 **D: ah okay, uh here, here also because here in São Paulo**
V: **yeah**

492 **D: there is law to helmet, uh, wear a helmet**
V: **yeah**

494 **D: but, uh, uh, Nordeste, uh, the people cannot use helmet.**
V: **It's option?**

496 **D: no, ah, have a state in Brazil that you cannot use the helmet becaus uh, the people thing the helmet is is it's a form the bandit uh**

498 **V: for safety?**
D: uh assaltar

500 **V: it's for safety?**

502 **D: because I dont know how do you say, tem o, tem estados que é proibido usar capacete porque os bandidos costumam assaltar com o capacete, entao a pessoa nao ve o rosto e fica dificil encontrar o bandido depois, entendeu?**

504 **V: no**
D: nao

506 **V: [risos]**
D: deixa eu, calma aí

508 **V: [risos]você fala muito rápido pela mim [risos] eu sei que em diferentes estados eles têm diferente leis e algunos estados você não tem que trocar? you dont have to wear the helmet**

510 **D: have a state that is prohibited, proibido**
V: aham

512 **D: forbidden? yes?**
V: prohibited

514 **D: because bad guys use it to not be identified**
V: oh, I get it

516 D: do you understand?
V: yeah I understand [risos]

518 D: uh so here in são paulo it's a law
V: oh

520 **D: if you dont wear a helmet, uh the police prende**
V: the police [corrigindo a pronúncia]

522 **D: the police [repetindo] prende, prender, holds?**
V: yeah

524 **D: your motorcycle and your your**
V: in jail?

526 D: habilitação, how do you say habilitação?
V: habilitação, I don't know

528 D: licen
V: they hold your license?

530 D: license for drive
V: oh they hold it? they hold the license?

532 D: hold é perder?
V: they take it away?

534 D: yes
V: oh, okay

536 D: uh, so
V: for how long?

538 **D: quanto tempo?**
V: yeah

540 **D: uh until the person to pay a multa**
V: a fee?

542 **D: uh calma aí**
V: do they pay a fee?

544 **D: fee?**
V: a fine, a fine

546 **D: yes, fine**
V: yeah

548 **D: so you can you pay a fine and you**
V: then you get your license back? and then you get the license back?

550 **D: yes, yes, aham**
V: ok, gotcha

552 **D: in Brazil uh everything uh you pay and you are free**
V: [risos] nobody goes to jail

554 **D: if you you you drunk you are drunk and you drive, the police**
V: police

556 D: police, yeah, I'm sorry, the police hold you in the **post office**, yes?
V: **they hold you in the post office?** [desconfiando] [risos]

558 D: **no, no, no post office [colocando a mão no rosto]**
V: [risos] **they hold you in jail?**

560 D: [riso] **the police office**, uh
V: **in jail?**

562 D: delegacia de polícia, how do you say delegacia de polícia [digitando]
V: **they hold you in jail**

564 D: the police station, argh [risos]
V: **police station**

566 D: police station
V: [risos]

568 D: and the police hold you in the police station
V: [risos]

570 D: [risos] and you have to pay
V: [risos] ok

572 D: and you are free
V: **oh I get it, I understand** [risos]

574 D: [riso] você não entendeu nada, né?
V: [risos] **no, I got it, I understand everything**

576 **D: ah eu disse que se a pessoa beber, ela vai presa e aí ela paga, e ela paga fiança e ela é solta**
V: yeah, now here, here is completely different, if you drink and drive then you go to jail for a

578 **long time and you get the license it takes away for like two years, three years**
D: three years what?

580 **V: they take away your license**
D: ah your license?

582 **V: yeah**
D: aham, three years?

584 **V: three years and you go to jail, I dont know how long you go to jail**
D: ah but the correct is that way

586 **V: yeah and you pay a big fine**
D: because here uh the people drink and and do accident with the other people uh that dont

588 **drink**
V: yes the roads in Brazil are very small, right?

590 **D: yes**
V: so it's even more dangerous

592 **D: I dont know Brazil is that this way**
V: uh i dont know I need to go there and change the policies

594 **D: han?**
V: I need to go there and start changing the policies [risos]

596 **D: policies?**
V: I need to go there and become the governor of São Paulo

598 **D: ah, you need to come here?**
V: yeah

600 **D: to drive?**
V: no I need to go there and become quem é o chefe de São Paulo? who's that?

602 D: governador?
V: **governor yeah, eu tenho que ir a São Paulo e ser o governador de São Paulo** [risos]

604 D: governador é aqui é o Alckmin
V: **Alckmin?**

606 **D: Alckmin ah you you want to be the governador? [demonstrando entender o que ele havia dito antes]**

608 **V: [risos] of São, sim, de São Paulo**
D: ah ok [risos]

610 **V: [risos] São Paulo Rio de Janeiro**

- 612 **D: Rio de Janeiro is very beautiful, but is very dangerous**
V: very corrupt too, I heard
- 614 **D: Because the the Rio de Janeiro is have much much uh bandit**
V: there is a lot of drugs too, right?
D: yes, drugs and crime
- 616 **kidnapping?**
D: oi?
- 618 **V: kidnapping**
D: what is this?
- 620 **V: uh when people steal other people**
D: steal?
- 622 **V: [digita algo no computador] kidnapping**
D: deixa eu ver que que é, agora minha internet tá pegando, kidnapping
- 624 **V: rapto?**
D: não tem tradução
- 626 **V: rapto**
D: ah, raptar, de raptar?
- 628 **V: sim**
D: in rio de janeiro?
- 630 **V: sim**
D: ah have kidnapping in some states, some places, but in rio de janeiro is more é maior? is more é is
- 632 [digitando] criminalidade, cri-mi-
V: there's a lot of
- 634 D: criminality is more, criminality?
V: there's more crime in Rio?
- 636 D: yes, more crime
V: more crime in Rio
- 638 D: **I think the uh Santa Catarina is uh**
V: the least crime?
- 640 **D: is beautiful but don't have uh**
V: a lot of things to do?
- 642 D: crime like Rio de Janeiro
V: yeah, less crime
- 644 D: it's calm Santa Catarina
V: Less crime
- 646 D: **uh, I but here in [cidade onde está localizada a UB] is a calm city**
V: yeah
- 648 D: dont have much crime

(Excerto 3, Vincent e Daniela, TT, 18/04/2012)

A interação do excerto acima tem início com a surpresa de Vincent ao saber que Daniela não só sabe andar de moto, como também aprendeu a dirigir o veículo quando tinha doze anos. Na arena da interação, encontramos forças opostas dos papéis esperados para homens e mulheres na sociedade e isso é construído social cultural e historicamente. Essa questão é ratificada nas linhas 438 e 441, em que o estadunidense demonstra admiração pelo fato de ela saber andar de moto e ele não.

Os comportamentos esperados por homens e mulheres no trânsito foram analisados na pesquisa de doutorado (ZAKIR, 2015), uma vez que emergiram nas

interações entre Ashley e Orlando. O discurso machista de que homens têm ou devem ter mais habilidades para dirigir relaciona-se ao lugar social que historicamente foi reservado às mulheres: como coadjuvantes e, portanto, sujeitas a provar que têm capacidade em atividades que ainda são associadas a homens⁹⁷. Assim, para além das duplas de interagentes de teletandem, para além das línguas em que as interações ocorrem, compreendemos que essa recorrência do discurso machista relacionado ao trânsito só existe porque

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2006, p. 299-300).

É importante ressaltar que o embate, constitutivo da linguagem, não implica um “tom” agressivo ou mesmo um desconforto entre os envolvidos no processo de interação. Nos vídeos, é possível contar com a imagem e o som para analisar a dinâmica das interações entre Vincent e Daniela. Desse modo, a entonação das vozes, o engajamento mútuo e o cuidado que um tem com o outro no processo de aprendizagem revelam a natureza do discurso no confronto entre aquilo de que temos consciência e que explicitamos e aquilo que nos captura e se (re)vela na interação com o outro. Nesse sentido, a resposta de Vincent ao fato de a parceira saber dirigir moto e ele não dialoga com todas as vozes sociais que naturalizam essa expectativa em relação aos papéis esperados para homens e mulheres.

A partir da conversa entre os interagentes sobre a moto de Daniela, surge a discussão sobre a obrigatoriedade do uso do capacete no Brasil e nos EUA. Para além de uma análise linguística que enfoque a negociação de significados e os problemas de compreensão e escolha lexical na língua estrangeira (linhas 454, 456, 458, 556), a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a análise dos enunciados nesta pesquisa transcende os limites estruturais e dialoga com as vozes sociais que colocam em evidência o problema da violência e da corrupção policial no Brasil e ainda até uma subvalorização da região Nordeste, tratada na interação como um estado brasileiro.

⁹⁷ Sobre ideias sedimentadas e discursos de gênero no âmbito do teletandem, ver Costa (2015).

Muito embora Daniela encontre dificuldades no trecho da interação em que eles abordam as diferenças nas leis brasileiras e estadunidenses, há, em sua fala uma generalização que associa a alguns estados e até mesmo a toda a região Nordeste (linhas 494, 496 e 501) uma lei que foi aplicada no município de São Sebastião, em Alagoas, em 2007, proibindo o uso do capacete em zonas urbanas. Isso se deu por decisão de um juiz como forma de diminuir a violência, conforme publicado no Jornal Folha de São Paulo⁹⁸, uma vez que o entendimento era de que o capacete fazia o papel de uma máscara, impossibilitando, assim, a identificação de suspeitos que praticavam crimes.

É interessante o modo como Daniela compreendeu e compartilhou essa notícia, que havia sido divulgada cerca de cinco anos antes da interação. A menção à lei que proíbe o uso de capacetes no “Nordeste” se dá em resposta à informação dada por Vincent de que no Estados Unidos, se o condutor tem mais 21 anos, o uso do acessório é dispensado. Ainda que seja possível que medidas similares à do município de Alagoas tenham sido adotadas em outros lugares, a generalização de que essa é uma lei vigente no Nordeste (ou em alguns estados, como ela diz adiante) demonstra a força do discurso da criminalidade e da violência, que emerge na interação entre os sujeitos da linguagem. Considerando que o código de trânsito brasileiro exige o uso do capacete, trata-se de uma lei federal e, portanto, válida em todo o território nacional. A medida adotada pelo juiz de um município de Alagoas não deveria, pois, ser tomada como regra para o Nordeste ou para os outros estados.

No entanto, no jogo da interação, Como afirma Bakhtin/ Volochinov (2004), “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (p. 66). Assim, a generalização feita por Daniela está, possivelmente, atravessada pelo discurso do medo, associado a situações de violência, o qual é compartilhado pelos sujeitos da interação. Também essa temática é recorrente em outras duplas⁹⁹ e o modo como isso acontece deverá ser investigado ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

⁹⁸ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u133471.shtml>>. Acesso em: 23 novembro 2017.

⁹⁹ Fiorella e Érico (analisada em ZAKIR, 2015), Carl e Ísis e Vincent e Daniela (analisadas neste relatório de pesquisa).

No mesmo registro das leis, encontramos uma comparação em relação ao rigor da punição a motoristas alcoolizados. Assim como na interação entre Fiorella e Érico (ZAKIR, 2015), a questão do suborno a policiais, para não se cumprir alguma pena imposta em caso de uma infração, também é tratada por Vincent e Daniela. A ideologia, para o Círculo, é pensada como ambivalência, como luta desigual, e, dadas as recorrências temáticas identificadas, estabelecemos um diálogo com a imagem construída do Brasil como o “país do jeitinho”. Miotello (2005) entende ideologia como

[...] o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. (MIOTELLO, 2005, p. 176).

Vincent e Daniela, os sujeitos da interação se constituem, portanto, como estadunidense e brasileira e, durante as sessões de teletandem, a relação que constroem um com o outro é atravessada (não só, mas também) pelas respectivas nacionalidades e todas as imagens sedimentadas no discurso. Isso se dá de maneira tão forte que constrói toda a sequência da sessão entre eles.

Assim, temos proposta de Vincent, em “tom” de brincadeira de Vincent, ao dizer que precisa vir ao Brasil para governar São Paulo e Rio e melhorar a questão da violência. Encontra-se nesse excerto a voz social do poder (relacionada, nesse caso, ao gênero masculino e à nacionalidade estadunidense), ao pensarmos nas relações social e historicamente contruídas: Vincent é um homem, vem de um país rico e se propõe a “começar a mudar as políticas” (linha 595). De fato, com o Círculo, entendemos que

o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. [...] Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. (BAKHTIN, 2006, p. 300).

Esse “discurso do outro”, de que fala Bakhtin, emerge também em interações de outras duplas e também em excertos retirados da plataforma virtual que deu suporte às atividades realizadas pelos participantes da pesquisa.

A análise dos excertos da dupla Vincent e Daniela evidencia que o contato intercultural promovido pelo teletandem pode ratificar ideias sedimentadas e partilhadas pelos interagentes no nível do discurso. As vozes sociais que constituem os sujeitos da/na interação atuam como forças opostas, revelando, assim, o jogo de linguagem, o uso real da língua em um contexto autêntico de comunicação em línguas estrangeiras.

Na seção a seguir são analisados excertos da dupla Brendan e Sílvia.

11.3 A dupla Brendan e Sílvia¹⁰⁰

As informações sobre as interações de teletandem entre Brendan e Sílvia estão sintetizadas no quadro a seguir:

Brendan e Sílvia	09/04/2012	11/04/2012	16/04/2012	18/04/2012	23/04/2012
Duração das sessões/	32'50''	45'48''	45'30	49'53''	46'45''
nº linhas das transcrições	497	409 linhas	367 linhas	668 linhas	581 linhas
Síntese de assuntos	- Feriado de Páscoa e Páscoa judaica (<i>Passover</i>); - Comidas.	- Gírias e expressões idiomáticas.	- Planos e atividades dos interagentes; - Gírias e expressões idiomáticas.	- Expressões em inglês; - Vestimentas; - Festa; - Trabalhos da faculdade	- Festa; - Esportes (futebol, beisebol, futebol americano); - jogos/ brincadeiras.

Quadro 5: Síntese das interações de teletandem entre Brendan e Sílvia.

As interações entre Brendan e Sílvia estão sinteticamente apresentadas na ordem cronológica em que foram realizadas.

¹⁰⁰ A análise das interações da dupla Brendan e Sílvia faz parte do artigo intitulado *Interações de teletandem institucional na perspectiva dialógica bakhtiniana*, submetido a uma revista com *Qualis* B1 na área de Linguística e Literatura, conforme a seção 7.1 deste relatório.

09 de abril de 2012

A interação tem início em português e o principal assunto é o feriado de Páscoa, que, no ano de 2012 coincidiu com a páscoa judaica (*Passover*, em inglês). Há negociação de significados para esclarecimento de dúvidas de uso da língua estrangeira. Os interagentes mantêm o uso separado das línguas a maior parte do tempo e são observadas interferências do espanhol em alguns momentos na fala de Brendan. Ambos parecem recorrer a dicionários *online*, a ferramentas de busca e utilizam o *chat* quando têm dúvidas.

11 de abril de 2012

A interação começa em inglês, mas há momentos de *code switching* em ambos os turnos. Os interagentes falam sobre gírias e expressões idiomáticas, utilizando a internet para encontrar exemplos e usando o *chat* para facilitar a compreensão do parceiro.

16 de abril de 2012

Brendan e Sílvia começam a interação em português e conversam sobre as atividades dela e os planos dele de mudança de universidade. Nessa interação, eles voltam a compartilhar gírias e expressões em inglês e também utilizam recursos da internet para auxiliar a compreensão.

18 de abril de 2012

A interação começa em inglês, mas são observados muitos momentos de *code switching*. No turno em inglês, Brendan ensina algumas expressões para Sílvia e, no turno em português, eles trocam vocabulário sobre vestimentas. Os turnos de fala da interagente brasileira são mais longos em português. Eles conversam, ainda, sobre uma festa para a qual Sílvia vai com as amigas e sobre seus respectivos trabalhos da faculdade. Ao final da interação, eles planejam falar sobre filmes na sessão seguinte de teletandem.

23 de abril de 2012

A última interação tem início em português e os alunos são orientados a fazerem uma avaliação sobre a aprendizagem em teletandem. Eles falam sobre o que haviam feito no fim de semana e sobre alguns jogos no estilo do futebol americano. A frequência de respostas curtas de Brendan é recorrente e, em alguns momentos, não fica evidente se houve realmente o entendimento da mensagem ou se a concordância é um recurso para manter a interação se desenvolvendo.

Dinâmica das interações

A dupla Brendan e Sílvia foi uma das mais assíduas do grupo, tendo realizado as dez sessões de teletandem previstas para o semestre, das quais cinco foram gravadas, como informado na seção 11.1 deste relatório. A dupla seguiu a orientação de mudar a língua de início em cada uma das sessões, ainda que tenham sido observados muitos momentos de *code switching*.

As interações têm como assuntos predominantes as gírias e expressões idiomáticas, as atividades diárias e as preferências dos dois alunos com relação a filmes e livros. O nível de proficiência na língua-alvo tanto de Brendan como Sílvia é menor do que o das outras duplas que tiveram suas interações analisadas – Fiorella e Érico e Ashley e Orlando, na tese de doutorado (ZAKIR, 2015) e Vincent e Daniela neste relatório anual de pesquisa, o que levanta a possibilidade de se investigar o tipo de implicação que isso pode ter nos resultados das pesquisas em teletandem.

O excerto a seguir é bastante longo e foi retirado da interação do dia 09 de abril de 2012, realizada em uma segunda-feira, logo após o domingo de Páscoa, e foi a primeira sessão de teletandem que pôde ser gravada, conforme informado na seção 11.1. Nele, Brendan e Sílvia conversam sobre o que havia feito no final de semana que precedeu a interação.

- 86 B: As memórias para, na realidade, no são, [?]. Esse fim de semana eu visitei ah meus avós
S: Ai, que lindo
- 88 B: É, e agora estou um pouco nervoso, porque eu deixei minhas chaves lá.
S: Nossa

90 B: Então a porta de minha, de mi quarto está
S: Trancada

92 B: Sim, agora
S: Nossa! Mas você não mora sozinho?

94 B: No, eu moro aqui, na faculdade.
S: Mas é, você, é república, você divide com alguém?

96 B: Sim, eu tenho companheiro, mas ele não está, porque ele também
S: Foi pra casa?

98 B: Exato. E ele volta hoje, mas,
S: Enquanto isso você está pra fora?

100 B: Aham
S: Oh my God, ai meu Deus! Mas tem que tentar ficar calmo, porque não adianta ficar nervoso

102 B: Uhum
S: É, tem, se, ele vai chegar só à tarde?

104 B: Não, um neto, de, dos amigos de meus avós, querem ver mi, a universidade. Entao está
visitándolo hoje e meus avós os deixou minhas chaves.

106 S: Nossa!
B: E nosotros vamos a encontrarnos. E ele me va a dar.

108 S: Ai, que legal!
B: Em como dos horas. Mas, hasta, hasta

110 S: Até lá...
B: Até lá, ah, toy nervoso

112 S: Oh my God,
B: Yeah, yeah.

114 S: Mas já está resolvido, não fique nervoso.
B: Não queria assistir à aula, não queria sair.

116 S: Entendi, porque você quer resolver logo, eu imagino, hahaha. Eu também sou muito ansiosa,
nossa!

118 B: Trouxe minha laptop comigo.
S: Seu o quê? Seu chocolate? [Brendan digita algo e envia no *chat*]

120 B: Não, não.
S: Hahaha [provavelmente lendo a palavra “laptop” no *chat*]

122 B: No, ah, computador.
S: Ah, okay. Seu computador. Você trouxe seu computa...

124 B: Não tenho que usarlo, mas eu, eu, ah, quise terlo comigo.
S: Ah, aham

126 B: É
S: Que bom então. Dá pra vc tentar se distrair com ele

128 B: Yeah.
S: Enquanto isso

130 B: **Também eu vii minha, meus primos. Para e celebramos a Passover?**
S: Páscoa.

132 B: No, no, no, no, no Páscoa.
S: Passover? I don't know. Não sei.

134 B: É um ferriado “rudeaco”. Ju, “rudeaco”, judaico, judaico.
S: Ah, judaico?

136 B: É
S: Ah:::

138 B: E
S: **Han, só que diferente de Páscoa?**

140 B: **Ah, muito. Não tem nada que fazer com Páscoa.**
S: Ah::

142 B: Tem que fazer com, ah, um cuento de Moses, não sei se você sabe.
S: Como?

144 B: Ah

S: Musis?
 146 B: Como?
 S: Com músicas?
 148 B: Sim, como de[...] Ah, sim, sim. Tem [digita e eles ficam em silêncio...]
 S: Moses?
 150 B: É
 S: Isso é o quê? Um...
 152 B: Homem.
 S: Homem?
 154 B: Uhum. É nome
 S: Hã, nome?
 156 B: Uhum, nome de um homem, de um homem.
 S: De um homem?
 158 B: Aham, sim.
 S: Mas ele representa alguma coisa pra...
 160 B: **Ele representa basicamente a re, religi3n?** Ele ah, ele, ha, no sei, ah [procura algo na internet]. Ele, não sei, rsrs [balbucia algo]
 162 S: No problem
 B: **Ele levar todos os “rudeos” fuera, fora de, ah, “Errito”,**
 164 S: Ah:::,,
 B: Egito.
 166 S: **Ent3o eu sei, agora sim eu entendi quem que é**
 B: Ah
 168 S: **Oh God, ahn, Moisés.**
 B: **Ahn, Moisés, Moisés**
 170 S: Ele, sim, escreve assim ó, in Portuguese [escrevendo]
 B: Aham. Ele, eu queria dizer que ele, ah, mas não soube como dizer que ele levou todos os ah para ah fora de “Errito”.
 172 S: Sim
 174 B: É, ent3o.
 S: **Ele levou a popula33o pro, os escravos, né, do Egito**
 176 B: Uhum
 S: pra fora do Egito
 178 B: uhum
 S: **e abriu o Mar Vermelho, não é?**
 180 B: Aham
 S: **Pra dar passagem**
 182 B: Uhum
 S: **Pra, eles foram em busca de uma terra nova, né?**
 184 B: Hum
 S: **Pra se libertarem, né?**
 186 B: Uhum
 S: **Da escravid3o, da, do Egito,**
 188 B: Tem um,
 S: E aí,
 190 B: Tem uma
 S: **A terra prometida por Deus**
 192 B: Aham
 S: Sim?
 194 B: Exato. Tem um filme muito popular, que gana muitos prêmios, que se chama “the ten” [digita], muito famoso, com um pouco, dejô [?], 50, ahn, de 1954, ahn, e **temos um, temos um ritual que cada ano, ah, minha família, ahn, assistimos essa filme na televis3o.**
 196 S: Nossa!
 198 B: É
 S: E esse filme...

200 B: É um
S: Esse filme é sobre Moisés?

202 B: Sim, a, a história é muito lonjo, como quatro horas.
S: Nossa!

204 B: Por DVD, tem dos discos.
S: Nossa

206 B: É. É muito legal porque pode ver a roupa, eh, ah, it's really cool.
S: Uhum

208 B: Ah, uh, muito famosa.
S: Nossa! Que legal!

210 B: É, [balbucia]
S: E

212 B: **E também eu, uh, os, ah, os masters de golfe estão ocorrendo e meu avô, ele é um grand, fan, fã, fan?**

214 S: Como?
B: Aficionado.

216 S: Aficionado? Funcionário?
B: Afã, um ah, suporte? De golfe

218 S: Apoio? Apoia?
B: Ah

220 S: Ele é... suporte é dar apoio, ele seria, é, como se diz? Gerente, ou
B: Ele é um fã de golfe.

222 S: Ah, okay, fã?
B: E isso está ocorrendo agora é nosotros assistimos muito ah, muitos jogos. Não como jogos,

224 mas, muito tempo.
[mediadora ao fundo: já trocaram?]

226 B: Ainda não
S: [pode trocar de língua]

228 B: Oh, trocamos a língua.
S: Okay

230 B: Ah, we were watching the Golf Masters. It's, it's a tournament, um turn, ah, sabe? Um tournament. É um, ah, what the heck [digitando], my mouse, é um torneio, the t [?], ah, really,

232 like, really a big tournament that's going on right now. And much of where it is (?). But that's we were watching, a lot of people watch that, especially, ah, where my grandparents live,

234 because they live in a, in a country club, sabe? Ah
S: Okay, I know

236 B: E, and, all, what people like to do there, is that they like to play tennis, they like to play golf, and when, like a big tournament is on, everybody goes crazy, and they all watch it, they all

238 love it, so,
S: Hum,

240 B: So we did.
S: cool

242 B: Ah, I wish, we didn't get to play golf, we usually do, but I didn't get to play.
S: Hum

244 B: We were kind of busy with stuff. Ah. That's
S: Cool I, I would like

246 B: Aham
S: Han play

248 B: Aham
S: Tennis

250 B: Yeah, uhum, yeah, that's a lof of fun
S: Yes

252 B: Are there courts at your school?
S: I courts? What?

254 B: Are there, ah, tennis courts?

- S: Tennis courts? Yes
256 B: Ah, there are, ok, I expected already, there are, yeah, we have here too. But, I, I har, I don't
258 really play that much here. I haven't played actually once here. Just, I don't know, too busy, I
guess.
S: Rsr, yes.
260 B: It's a lof of fun though.
S: Yes. I am busy, I am studying every day.

(*Excerto 4, Brendan e Sílvia, TT, 09/04/2012*)

O excerto acima tem turnos em português e em inglês e em ambos observamos que há momentos de mal entendidos na interação (SOUZA, 2016). O primeiro deles é com relação à Páscoa judaica (*Pessach* em hebraico e *Passover* em inglês), cujo significado a interagente brasileira desconhece. A interação se desenvolve de modo que Brendan lhe explica que a celebração religiosa está ligada à libertação dos “judeus” do Egito por Moisés.

A negociação de sentidos estabelecida entre as linhas 142 e 168 evidencia que Sílvia entende que, na linha 163, Brendan havia se referido a Moisés (“Ele levar todos os “rudeos” fuera, fora de, ah, “Errito”), quando ela responde na linha 166: “Então eu sei, agora sim eu entendi quem que é”. Como vimos, Brendan pronuncia o “j” de “judeus” e o “g” de “Egito” como em espanhol, [hud'eo] e [eh'ito]).

Ainda que Sílvia não tenha a mesma religião de Brendan, o Judaísmo, a interagente brasileira é familiarizada com a história de Moisés, um dos profetas mais importantes também do Cristianismo, além de ser reconhecido pelo Islamismo e por outras religiões. É interessante observar que a interação entre eles demonstra que Brendan celebra a Páscoa judaica e que se refere ao povo libertado por Moisés como “judeus” (denominação que se deu em outro momento histórico) e não como “hebreus” em busca da então “Terra Prometida” por Deus (fato mencionado por Sílvia na linha 191). Ainda assim, é justamente nesse turno que Sílvia identifica a história do profeta. Isso porque Moisés, Egito e Mar Vermelho não são tomadas como palavras isoladas, mas como signos ideológicos (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004), que constituem uma memória partilhada por Sílvia e a fazem não só entender a referência feita por Brendan, mas também demonstrar que conhece a história contada no Antigo Testamento (quando se refere ao povo libertado por Moisés como escravos, na linhas 175 e 187). Isso evidencia a força do discurso religioso, sobretudo quando se trata de um personagem reconhecido como profeta em várias religiões.

Num jogo de forças opostas ao discurso religioso está o da ciência, que indica que não há provas históricas ou arqueológicas de que os hebreus eram escravos neste período do Egito Antigo e questiona a existência histórica e/ou os feitos de Moisés. A própria origem dos israelitas é questionada pela ciência, com os indícios de que tenham surgido na própria Palestina e não no Egito, conforme diz o texto bíblico.¹⁰¹ Como se sabe, há muitos desdobramentos religiosos, territoriais, econômicos e políticos a partir da saga de um “povo guiado por Deus em busca da terra prometida”. Na interação entre Brendan e Sílvia, no entanto, não há essa discussão, uma vez que o estadunidense retoma a saga de Moisés apenas para explicar o significado da celebração do *Passover*. Mesmo assim, em uma perspectiva translinguística, os sentidos são produzidos dialógica e interdiscursivamente (BAKHTIN, 2013a; FIORIN, 2011) e, portanto, não é possível pensar essa interação sem situá-la na esfera de que faz parte. A partir da explicação de Brendan, vemos que ambos conhecem a história de Moisés na perspectiva religiosa e a diferença, nesse caso, se dá no significado que atribuem a ela: para Sílvia, trata-se de uma passagem do Antigo Testamento e, para Brendan, representa uma das principais celebrações do judaísmo, como evidenciado nas linhas 195 e 196 (“[...] temos um, temos um ritual que cada ano, ah, minha família, ahn, assistimos essa filme [sobre Moisés] na televisão.”). Trata-se, portanto, de uma comemoração bastante tradicional celebrada pela família de Brendan.

Ao explicar para Sílvia que *Passover* é muito diferente e não tem nada a ver (ele usa “nada a ‘fazer’, provavelmente devido à tradução literal do verbo ‘do’ que compõe a expressão em inglês) com a Páscoa (linha 140), pode ser que Brendan desconheça a relação entre a passagem de Moisés pelo Mar Vermelho e a celebração da Páscoa cristã, que também representa uma passagem (de Cristo, com sentido mais metafísico, da morte para a vida). É possível, ainda, que, no jogo da interação, o objetivo dele seja, de fato, marcar as diferenças e não as proximidades, que, apesar de negadas e/ou desconhecidas por Brendan, existem entre ambas as celebrações:

¹⁰¹ Sites consultados: <<https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/o-que-a-ciencia-diz-sobre-moisas-as-dez-pragas-o-exodo-e-a-travessia-do-mar-vermelho,0c520582c833ed1a1ff70ef29ef0f112hkiyit8p.html>>; <<http://g1.globo.com/Noticias/0,,MUL418821-9982,00-MOISES+PODE+NAO+TER+EXISTIDO+SUGERE+PESQUISA+ARQUEOLOGICA.html>>; <<https://super.abril.com.br/historia/os-dez-mandamentos-a-verdadeira-historia-de-moisas/>>. Acesso em: 17 maio 2018.

a Páscoa cristã recebeu o nome da comemoração judaica porque a Paixão de Cristo aconteceu no início do Pessach – a festa judaica dura sete dias em Israel e oito em outros lugares. A cerimônia conhecida como Última Ceia teria sido um Seder, o tradicional jantar realizado na véspera do início da Páscoa judaica. (RAMOS, 2004).

Desse modo, um olhar translinguístico para os enunciados implica a análise das relações dialógicas na construção da linguagem, que são, de acordo com Bakhtin (2013a), impossíveis sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Todos esses sentidos trazidos para a análise da interação entre Brendan e Sílvia extrapolam, pois, essa perspectiva. No entanto, é importante compreender que, ao contrário do que certas leituras equivocadas da obra de Bakhtin fazem crer, o filósofo russo não nega a existência do sistema da língua e não condena seu estudo; apenas propõe a disciplina translinguística porque entende que a linguística não explica o modo de funcionamento real da linguagem (FIORIN, 2011). A proposta de Bakhtin, portanto, considera que

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística¹⁰². (BAKHTIN, 2013a, p. 209).

Assim, a translinguística tem por objeto “o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real” (FIORIN, 2011, p. 33), levando em conta a historicidade do discurso. É desta perspectiva, portanto, que os excertos da interação entre Brendan e Sílvia e todo o *corpus* são analisados. Os conhecimentos partilhados pelos interagentes acerca dos aspectos que envolvem a celebração da Páscoa cristã e judaica (como explicado por Brendan) são mobilizados para que eles consigam resolver o problema do mal entendido quando Brendan menciona o nome *Moses* (pronunciando-o, na linha 142, e mandando-o por escrito, na linha 148, para Sílvia) e ela só entende de quem se trata quando relaciona à informação de que esse

¹⁰² Embora a tradução brasileira do livro *A poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2013a) utilize o termo *metalinguística*, adotado por Brait (2010), nesta pesquisa adoto o termo *translinguística*, em consonância com estudiosos brasileiros como Fiorin (2011) e Paula (2013). Fiorin (2011) justifica sua escolha pelos valores semânticos que envolvem *metalinguística* e explica que os prefixos *meta* (grego) e *trans* (latino) são equivalentes do ponto de vista do sistema.

homem havia levado os “judeus” para fora do Egito. É possível, ainda, que essa compreensão tenha sido construída por todo o diálogo que a precedeu, como o que está nas linhas 157 (“é um homem”) 160 (“Ele representa basicamente a re, religi3n”).

A linha 212 marca uma mudana de assunto, quando Brendan conta a S3lvia que seu av3o 3 um grande f3 de golfe e, como estava ocorrendo o campeonato desse esporte, eles haviam assistido a v3rias partidas no fim de semana. Tamb3m nesse trecho observamos a negocia3o de sentidos entre os dois, uma vez que S3lvia n3o entende o significado de “aficionado” (linha 215), usado por Brendan para se referir a “f3”. Esse mal entendido 3 resolvido na linha 222.

Em seguida eles trocam de l3ngua de intera3o e comeam a conversar em ingl3s. O estadunidense explica 3 brasileira que o torneio de golfe 3 um acontecimento importante e que re3ne as pessoas para assistir aos jogos e torcer. Essa atividade 3 ressaltada como ainda mais importante especialmente no lugar onde os av3s de Brendan moram. Ao ser perguntada se sabia o que era um *country club*, S3lvia responde afirmativamente. Brendan continua dizendo que as pessoas que moram nesse lugar gostam de jogar t3nis e golfe, dois esportes altamente elitizados, assim como o lugar onde seus av3s moram. No Brasil, seria o equivalente a um condom3nio fechado, com 3rea verde, quadras de t3nis, campos de golfe, piscinas, entre outras op3es de lazer. Trata-se, portanto, de um contexto bastante diferente da realidade da maioria dos brasileiros e destinado a uma parcela muito restrita da popula3o, que det3m a maior parte da renda produzida no pa3s.

Em uma perspectiva translingu3stica, esse trecho revela o lugar social de onde fala o interagente estadunidense. Est3o no jogo da intera3o as vozes sociais de um sujeito do sexo masculino, que tem uma condi3o social privilegiada, que pratica e assiste a esportes elitizados (t3nis e golfe) e frequenta lugares em que essas pr3ticas sociais s3o comuns. H3, em contraste, as vozes sociais que constituem a parceira brasileira, que vive uma realidade diferente da de Brendan, como indica a sequ3ncia da intera3o.

Os turnos de S3lvia em ingl3s s3o curtos e isso pode ser uma evid3ncia de pouca profici3ncia na compreens3o oral da l3ngua, assim como Brendan tamb3m tem dificuldades com o portugu3s. Ainda que S3lvia responda afirmativamente 3 pergunta de Brendan indicando que sabe o que 3 um *country club*, ela o faz de outro lugar, n3o

pelas mesmas práticas sociais de Brendan. Isso é evidenciado na sequência da interação quando Sílvia indica que gostaria de jogar tênis. Para além de analisar sua resposta, que divide a oração em três partes (linhas 245, 247 e 249), evidenciando a transposição da sintaxe do português (que permite a compreensão de sentidos mesmo sem o complemento) para o inglês, a perspectiva translinguística possibilita um olhar para a complexidade das relações sociais materializadas por meio da linguagem. Nesse sentido, o embasamento constitutivo da teoria dialógica do discurso, segundo Brait (2010, p. 10), “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.”

Ao final do excerto, Brendan pergunta a Sílvia se há quadras de tênis na faculdade dela. A brasileira hesita, ele repete a pergunta e ela responde que há. Em resposta, Brendan diz que já esperava que houvesse e conta a Sílvia que na sua faculdade também há quadras de tênis, mas que não joga lá por estar sempre ocupado. Sílvia, então, diz que está ocupada, estudando todos os dias. Esse trecho parece corroborar que os momentos em que Sílvia responde afirmativamente a algo não necessariamente revelam que a resposta correspondeu à pergunta, mas que ela quer manter o fluxo da interação. A UB, onde Sílvia estuda, tem uma infraestrutura bastante diferente da UE e não há quadras de tênis, como ela afirmou. A resposta de Brendan na linha 256 revela sua expectativa, uma vez que a referência dele é a de alguém que estuda em uma universidade privada estadunidense que conta com uma estrutura de apoio às mais diversas práticas esportivas, ao contrário do contexto de Sílvia.

Enfim, ao empreendermos uma análise translinguística dos enunciados, podemos entender que o interlocutor só existe enquanto discurso. Por isso, identificamos nele as vozes sociais por meio das quais ele se constitui como sujeito, (re)compondo-se o tempo todo no próprio processo interativo com seu outro (BAKHTIN, 2006; 2010).

Na seção a seguir, excertos de interações entre a terceira dupla focal, Carl e Ísis.

11.4 A dupla Carl e Ísis

As interações entre Carl e Ísis estão sintetizadas no quadro a seguir:

Carl e Ísis	11/04/2012	16/04/2012	18/04/2012	23/04/2012
Duração das sessões/	50'50''	54'03	48'19''	46'44''
nº linhas das transcrições	584 linhas	683 linhas	749 linhas	756 linhas
Síntese de assuntos	- Mal estar sentido por Ísis; - Páscoa; - Feriados; - Carnaval; - Consumo de bebidas alcoólicas.	- Filmes; - Celebração de aniversários no Brasil e nos EUA; - Permissões e proibições para algumas idades no Brasil e nos EUA; - Feriados; - Gírias; - Comidas.	- Atividades do fim de semana e tarefas; - Grupos de amigos/ alunos (<i>Fraternities</i>) nos EUA; - Drogas e violência no Brasil.	- Festival no câmpus da UE; - Avaliação da aprendizagem em teletandem; - Diferenças entre estados no Brasil e nos EUA; - Viagens; - Festival no Brasil.

Quadro 6: Síntese das interações de teletandem entre Carl e Ísis

As interações entre Carl e Ísis estão sinteticamente apresentadas na ordem cronológica em que foram realizadas.

11 de abril de 2012

A interação tem início em português e os assuntos tratados são, predominantemente, os feriados nos EUA e no Brasil. Ao tratar desses assuntos, Carl e Ísis conversam sobre consumo de bebidas em feriados e festas de diferentes naturezas, além de abordar algumas gírias. Os interagentes comparam o Carnaval brasileiro e o Mardi Gras estadunidense e falam sobre as questões polêmicas que envolvem as duas festas.

16 de abril de 2012

A interação começa em português e os alunos conversam sobre festas de aniversário, fazendo comparações entre o modo como ocorrem as celebrações no Brasil e nos EUA. Assim como na sessão anterior, Carl e Ísis conversam sobre feriados, incluindo *Thanksgiving*, nos EUA, e o feriado católico, do dia 12 de outubro, em que se celebra a santa padroeira do Brasil.

18 de abril de 2012

A interação teve início em inglês e o aluno Phillip juntou-se à dupla Carl e Ísis, pois sua parceira havia faltado. Devido ao recorte metodológico da pesquisa, apenas as interações realizadas entre dois parceiros foram analisadas. Desse modo, a interação do dia 18 de abril não foi aqui considerada.

23 de abril de 2012

Carl e Ísis começam a interação falando em português e, por ser a última sessão de teletandem, a pedido das mediadoras das duas universidades, eles avaliam como foi o próprio processo de aprendizagem ao longo das semanas nas quais conversaram. Os interagentes trocam informações sobre materiais para que continuem em contato com as respectivas línguas-alvo e conversam sobre os planos de Carl vir ao Brasil. Ísis aborda a diversidade de paisagens e características de diferentes regiões brasileiras e eles trocam informações sobre eventos como jogos de futebol e festivais de música. Os interagentes trocam informações sobre redes sociais e combinam de continuar fazendo sessões de teletandem autonomamente, após a conclusão dessa parceria institucional.

Dinâmica das interações

As interações da terceira dupla focal, Carl e Ísis, têm como característica a mistura de línguas, ou *code switching*, sobretudo nos turnos em inglês. Em vários momentos a aluna brasileira lembra ao parceiro que não tem muita proficiência na língua inglesa e, na última sessão, o agradece pela “paciência” demonstrada ao longo das interações. No entanto, a avaliação dos dois alunos é de que houve muita aprendizagem por meio das sessões de teletandem. Em seu portfólio, Ísis relata a dificuldade na sessão do dia 18, em que houve a participação do aluno Phillip, mas ressalta a importância de participar de uma “roda de conversa”

Quando conversamos em inglês, eu tive bastante dificuldade, pois mesmo com apenas um parceiro, já tenho dificuldade, com os dois

falando ficou um pouco complicado, mas nas vezes em que conseguimos organizar a conversa, tudo foi ótimo. Também foi bom, me sentir numa roda de conversa descontraída. (Excerto 5, Ísis, portfólio individual, 18 de abril de 2012)

Do mesmo modo, Carl ressalta alguns pontos que considerou importantes em termos de aprendizagem da língua e da cultura brasileiras a partir da experiência com o teletandem:

Eu acho que é importante para ser em contato com um estudante numa outra universidade no Brasil. Eu aprendi um pouco sobre a estrutura das universidades brasileiras e como o sistema de educação é similar e diferente do sistema de aqui. Aprendi muito em termos da cultura e a língua. Durante casamentos brasileiros, os amigos do noivo cortam sua gravata e dão ele muito dinheiro. Também é importante quando uma menina tenha seu décimo quinto aniversário. Meu parceiro Ísis também falou sobre algumas palavras de gíria. Aprendi que uma folga é um dia quando alguém não precisa trabalhar. Espero que nós falemos mais no futuro. (Excerto 6, Carl, avaliação final, 02 de maio de 2012)

A dinâmica das interações entre Carl e Ísis foi marcada pela colaboração entre eles em termos de atendimento das demandas apresentadas ao longo das interações. Parte disso pode estar relacionada ao fato de Ísis já ser formada em Letras e atuar como professora de língua francesa. Assim, ainda que tenha tido dificuldades com o inglês, ela usou várias estratégias para maximizar as oportunidades de praticar a língua-alvo. Um exemplo disso é o fato de ter escrito em inglês sete das nove narrativas sobre as sessões de teletandem postadas em seu portfólio individual.

A seguir são analisados trechos de interações entre a terceira dupla focal desta pesquisa. No primeiro deles, são enfocadas a construção e a ratificação de estereótipos sobre o Brasil no que se refere a questões relacionadas ao Carnaval, evocando uma memória discursiva da imagem do turismo sexual no país.

- 202 I: hã...na última vez que a gente conversou a gente tinha combinado de falar sobre os feriados
C: ah sim, sim, muitos feriados. ah sim. aqui nós temos uma...um feriado chamado “o dia de
204 santo padre” padre? st patrick’s day?
I: st patrick's day?
206 C: santo padre/padre/o dia de santo patrick todos/todo mundo veste/vestem verde e bebem
muito cerveja e.... todas pessoas estão bêbado
208 I: ((risos)) sério? mas são patrick é um santo??
C: sim, sim, é porque ele é de ir/irlanda? ireland?
210 I: é...irlanda
C: irlanda, sim, sim. ah...estou procurando para uma foto/foto bom. ah, este/isto é bom. isto.
212 todo mundo está beben/bebendo

- I: certo
- 214 C: **sim. mas usualmente as pessoas estão vivendo, não vivendo, vestido verde, sim?**
I: legal! todo mundo mesmo veste verde nesse dia?
- 216 C: **sim porque santo patrick é de irlanda e ah...irlanda é um país muito verde porque tem ah...campos, campos grandes, campos grandes e verdes**
- 218 I: certo. e ele é um santo do que?
C: ((risos)) ah..
- 220 I: o santo da cerveja? ((risos))
C: ((risos)) **na verdade eu não sei**
- 222 I: deve ser de uma coisa boa né, pra festejar tanto
C: **ele é o/a santo de cerveja e... ((risos))**
- 224 I: sim, e do verde ((risos))
C: **santo patrick ((procurando na internet)). oh, ireland. ele é o santo de irlanda. eles têm um santo, sim.**
- 226 I: ((risos)) tudo bem, legal. não, **nós não temos nenhum dia parecido com esse**
- 228 C: **não?**
I: não, que as pessoas se vistam de verde, não
- 230 C: **nós temos também um feriado chamado ah... I just forgot, eu esqueço. oh, mardi gras**
I: como se escreve? como se escreve?
- 232 C: **ah... ((digita)) mardi gras, é francês**
I: ah é?
- 234 C: **é um feriado/ isis interrompe: terça/terça gorda**
C: **ter/ter sim, mardi gras. você ah...você sabe de mardi gras? ou não?**
- 236 I: não
C: **não? sim, é...ah sí, sí. em francês é, terça...terça gorda, sim. é similar do carnaval porque é antes de qua/quarentesma?**
- 238 I: é...quaresma
- 240 C: **quaresma, sim. quaresma. e ah... todo mundo ficam bêbado e ah... ((risos))**
I: ((risos)) **todos os feriados todo mundo fica bêbado**
- 242 C: **é, é uma problema aqui ((risos)) e ah, também as pessoas fazem coisas muito/muito loucas. ah...eu vou/vou procurar para uma imagem ah...é muito vulgar**
- 244 I: sério? ah **então deve ser parecido com o carnaval mesmo**
C: **é sim, um pouco, vou...como isso ((envia as imagens pelo chat)) estas fotos são muito/muito maus.**
- 246 I: ah é parecido
- 248 C: **sí, é uma parade?**
I: parada, sim.
- 250 C: **eles têm parada e ah... as cores de ah roxo e verde e amarelo são ah...é um feriado francês mas já...já é celebrado muito em nova/nova orleans, sim aqui**
- 252 I: em que mês acontece essa festa?
C: **é...é a semana antes/antes de quaresma**
- 254 I: em fevereiro, mais ou menos, também?
C: **sim, sim**
- 256 I: ah é como/vocês não tem o carnaval, tem?
C: **não, não**
- 258 I: seria isso, no caso?
C: **não, nós não temos carnaval. ah, mardi gras é similar em alguns ah...aspectos? sim, sim?**
- 260 I: uhum, aspectos, nossa! tá falando difícil
C: ((risos)) **aspectos**
- 262 I: ((risos)) tá estudando bastante, hein, Carl?
C: ((risos)) **obrigado**
- 264 I: **hã, é, parece com o carnaval mesmo. acho que a festa, como você disse, a festa mais vulgar que tem aqui é o carnaval mas...é, ele consegue ser vulgar em muitos aspectos**
((risos))
- 266 C: **sim ((risos))**

- 268 I: de formas diferentes também porque em cada região é comemorado de uma forma diferente e é sempre é...**cheio de sacanagem, música, gente sem roupa**, mulher cheia de pena, é assim
- 270 ((risos))
C: **as mulheres que? cheias...**
- 272 I: cheias de penas. sabe o desfile do rio de janeiro?
C: **(incompreensível, algo como "for pity")? ((risos))**
- 274 I: ((digita)) cheias de penas. eu vou mandar uma foto pra você
C: **é uma...um slang?**
- 276 I: não sei, peraí.
C: **cheias de pena. e ah...gíria?**
- 278 I: é, mais ou menos. eu vou te mandar uma foto ce vai entender. ah...
C: **a palavra é gíria, sim? como isso?**
- 280 I: é
C: **as mulheres são cheias de pena**
- 282 I: é, eu vou te mandar o/a foto. elas se vestem/elas fazem as fantasias e as fantasias tem penas dos bichos e **elas se vestem apenas com as penas, entendeu? cheias de penas, elas não têm roupa nenhuma**
- 284 C: **ah sim, nenhuma/nem usam roupas, sim?**
- 286 I: não
C: **há muitas fotos aqui...é muito, muito louco, sim?**
- 288 I: é. até a gente/meio estranho isso ((risos)) não sei se você vai entender hã... **a gente costuma dizer que tem muitas pessoas nascidas em novembro aqui no Brasil**
- 290 C: **nascidas/ Ísis interrompe: novembro, o mês/ carl: ah sim?**
I: **novembro. porque elas são feitas no carnaval**
- 292 C: **ah sim, porque pessoas estão ah...fazendo coisas para o carnaval sim?**
I: não ((risos))
- 294 C: **não? quando/quando é carnaval?**
I: em fevereiro
- 296 C: **sim, sim, na semana antes de quaresma, sim?**
I: isso. então, **em fevereiro como tem muita ((digita)) sa-ca-nagem no carnaval...**
- 298 C: **sacana/sacanagem, o que é isso?**
I: é uma gíria, é uma gíria
- 300 C: **oh, oh, sim**
I: você sabe o que é?
- 302 C: **o que é sacanagem?**
I: **eu não sei se vai ter uma tradução pra isso, é quando as pessoas fazem coisas erradas**
- 304 C: **ah, when they do wrong things**
I: isso, **coisas que elas não devem fazer. geralmente relacionado a sexo**
- 306 C: **ah sim**
I: certo? e como as pessoas fazem isso em fevereiro, nove meses depois, novembro, é quando tem mais nascimentos
- 308 C: **((risos))**
- 310 I: por isso nós dizemos que muitas pessoas (incompreensível) no final de novembro
C: **há/há mais pessoas no/no/nascidas em novembro porque o carnaval é em fevereiro ((risos))**
- 312 I: ((risos)) **enfim, a gente só ta falando besteira hoje, Carl**
C: **o que?**
- 314 I: você conhece essa gíria? ((digita)) falar bes-tei-ra
C: **falar besteira**
- 316 I: é, é uma gíria também
C: **eu acho que eu sei besteira mas/não/não**
- 318 I: ah...como eu explico isso pra você? falar coisas/ carl interrompe: ah sim, sim, **besteira é para/para dizer coisas que uma pessoa quer ouvir, sim?**
- 320 I: **não, besteira seria um/como eu explico? hoje a gente tá falando de festa, de bebida, de sacanagem, isso é falar besteira, entendeu?**
- 322 C: **sim, sim, falar sobre coisas ah...mais engrossadas, sim?**

- 324 I: engrossadas? ((risos)) **o que que é engrossadas?**
 C: sim? não? ((risos))ah... **coisas...quando eles/coisas divertidas, sim?**
 I: é, pode ser. mas acho que é o único feriado aqui que as pessoas bebem e tudo mais,
 326 diferente dos estados unidos, né, que vocês ((risos))
 C: ((risos)) as pessoas nos estados só beber/bebem nas dois oqui/oqui/ocasions, "oquesões"
 328 I: ocasiões
 C: **ocasões. eles só bebem nas dois ocasiões, nos seus aniversários e quando não é seus**
 330 **aniversários ((risos))**
 I: ((risos)) (incompreensível) **aqui as pessoas também bebem muito no ano novo.**
 332 C: oh sim?
 I: é, bastante
 334 C: eu ah...eu conheço duas pessoas que eram nascidas no dia de ano novo, meus ah/meus dois
 companheiros de quarto
 336 I: nossa
 C: não/não é bom porque eles/Ísis interrompe: **é um dia a menos pra beber depois né**
 338 **((risos))/ carl: sim, sim ((risos)) eles sempre estão doentes, eles estão bêbados na manhã de**
seus aniversários
 340 I: passando mal. a gente fala/quando você bebe muito, no outro dia você acorda mal, nós
 chamamos de ressaca ((digita)).
 342 C: ressaca? que é ressaca?
 I: eu bebo muito numa noite, no outro dia acordo mal
 344 C: ressaca, sim, sim, uma hangover

(Excerto 7, Carl e Ísis, TT, 11/04/2012)

É interessante observar que os interagentes fazem muitas comparações entre os feriados sobre os quais conversam. Ao tratarem do feriado de *St. Patrick's Day*, celebrado nos EUA, entre as linhas 203 e 229, Ísis lembra que não há um feriado similar a este no Brasil (linha 227). Essa busca por referências na própria cultura no contexto teletandem foi um dos elementos motivadores da proposta da atual fase do projeto *Teletandem e transculturalidade*, conforme Telles (*mimeo*):

Os estudos por nós realizados no Projeto Teletandem Brasil apontam para o fato de que dimensão cultural da comunicação online em língua estrangeira por meio do teletandem é essencialmente marcada pela emergência de diferenças entre os parceiros, diferenças estas já iniciadas pelas próprias línguas que os pares pretendem aprender e praticar. A troca de informações entre os pares de teletandem, enquanto realizam suas sessões de teletandem, são, também, frequentemente marcadas pelas diferenças de costumes, de valores, de regras, de história, de modos de representar o mundo e as experiências vividas pelos participantes em seus respectivos países. Relatos e narrativas escritas pelos participantes mostram alguns desafios causados pelas reflexões sobre a própria cultura para poder explicá-la ao parceiro estrangeiro. Em interações de teletandem é comum ouvir os alunos marcando tais diferenças: "Aqui, no Brasil, fazemos assim. E vocês, como fazem?" (TELLES, *mimeo*, p. 7)

São frequentes, como o excerto da interação entre Carl e Ísis ilustra, as comparações que os interagentes fazem a fim de compreender o que o/a parceiro/a

informa em relação a questões culturais (linhas 237, 238, 244, 259, 327-331) , ou mesmo a formas de se dizer algo na língua-alvo (linha 344). Com base em muitos trabalhos em teletandem (TELLES, 2015; ZAKIR, 2015; FUNO, 2015; FREITAS, 2015; SOUZA, 2016; MARINOTO, 2017, dentre outros), pode-se dizer que a diferença é constitutiva das interações em teletandem.

O contato intercultural possibilitado pelas interações entre parceiros de diferentes países, Bakhtin, remete a uma discussão interessante levantada por Bakhtin (2006) ao pensarmos a questão da exotopia. Esse conceito, inicialmente voltado à atividade estética e, posteriormente, à atividade de pesquisa em Ciências Humanas (AMORIM, 2010), implica deslocamento, distanciamento do sujeito de sua própria posição, ou, no caso do contexto dessa pesquisa, de sua própria cultura, para ressignificá-la a partir do contato com o outro. Nas palavras do filósofo russo,

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2006, p. 366, grifos do autor).

Nesse sentido, a perspectiva bakhtiniana traz contribuições para pensarmos a questão da diferença, antecipada em Telles (*mimeo*), de modo que se desenvolvam nossas possibilidades de interpretação do contato intercultural promovido no teletandem. Afinal, no jogo da comunicação os sujeitos do discurso, engajados nos papéis sociais de aprendizes de uma LE e professores de sua própria língua, se constituem e se ressignificam diante do processo de interação em teletandem.

Voltando-nos ao andamento da interação entre Carl e Ísis no excerto 7, ao discorrerem sobre as festas de Carnaval, no Brasil, e Mardi Gras, nos EUA, é

interessante analisar a cautela observada nos turnos de Ísis para se referir, por exemplo, às fantasias usadas por muitas mulheres nos desfiles do Rio de Janeiro. Ela parece preferir recorrer a um provável conhecimento de Carl sobre essas fantasias (“mulher cheia de pena” – linha 269) ao lhe perguntar sobre o Rio de Janeiro (“sabe o desfile do rio de janeiro?” – linha 272) a dizer diretamente que “elas não têm roupa nenhuma” (283 e 284). Há uma gradação no modo como Ísis dá essa informação a Carl e é possível considerar uma provável suposição da interagente de que o parceiro já tivesse essa imagem construída acerca da festa brasileira. Há, inclusive, uma associação ao desfile da capital fluminense com as “penas” das quais Ísis fala. A questão, porém, adquire outra dimensão quando Carl não entende o significado de “pena”. Embora o áudio estivesse incompreensível, na linha 273, há uma sugestão de que o aluno estadunidense tenha, inicialmente, associado a palavra em português a *pity* (que também significa pena, mas em outro contexto, relacionado a lamento, como na expressão “que pena!” – “*what a pity!*”, em inglês).

Para Ísis, falante nativa de português, brasileira que partilha as representações dos desfiles no Rio de Janeiro, o lexema “pena” tem associação imediata às fantasias de passistas e integrantes de escolas de samba da cidade cujo Carnaval é o mais famoso mundialmente. Para Carl, no entanto, não. A partir do contato intercultural com Ísis, e toda a construção da explicação da parceira, é provável que ele passe também a associar “pena” a fantasias carnavalescas nesse contexto. A palavra, como afirma Bakhtin/ Volochinov (2004) é, portanto, um signo linguístico, com valores ideológicos que a constituem. No caso específico desse exemplo, esses valores são construídos para Carl na interação com Ísis.

A mesma cautela da interagente brasileira pode ser notada nos turnos que se seguem às explicações sobre as “penas”. Indiretamente, ao mencionar que muitas pessoas nascem no mês de novembro, por conta do Carnaval, celebrado em fevereiro, ela deixa para Carl deduzir que isso se dá “porque elas são feitas no carnaval” – linha 291. Novamente, no entanto, essa associação não é feita pelo parceiro estadunidense e isso só se dá quando Ísis explicitamente menciona, nas linhas 307 e 308, que “como as pessoas fazem isso em fevereiro, nove meses depois, novembro, é quando tem mais nascimentos”. Antes, porém, há um esforço retórico da interagente brasileira para suavizar o que ela quer que o parceiro entenda, por meio do uso de palavras e expressões como “sacanagem” (linha 297, retomando a linha 269), “coisas erradas”

(linha 303), “coisas que elas não devem fazer. geralmente relacionado a sexo” (linha 305).

Mesmo não abordando diretamente a questão do turismo sexual, prática que cresce no Brasil e é vendida mais explicitamente durante o Carnaval, essa voz discursiva emerge na interação entre Carl e Ísis. A brasileira, inclusive, parece se constranger ou relativizar os assuntos tratados na interação como “besteiras” (linha 312). Diante de novo mal-entendido, uma vez que o estadunidense não compreende o sentido de “falar besteira”, Ísis exemplifica o quis dizer e Carl associa a gíria a “coisas engraçadas, divertidas” (linhas 322 e 324).

O final do excerto 7 traz nova comparação entre Brasil e EUA, quando os interagentes conversam sobre as práticas relacionadas ao consumo de álcool em festas de aniversário e feriados. Precisamente na linha 344, Carl entende o significado em português de “ressaca” a partir da explicação dada por Ísis na linha anterior. Como se nota, os níveis linguístico e translinguístico (BAKHTIN, 2013a) não se dissociam nem na análise do enunciado e tampouco na própria comunicação entre os interagentes. Esta é, pois, a dimensão na qual a língua se constitui, uma dimensão ideológica, axiológica, discursiva, que carrega consigo toda a complexidade que se materializa em cada ato de linguagem produzido pelos sujeitos do discurso.

O excerto 8, transcrito a seguir, foi retirado da interação realizada por Carl e Ísis no dia 16 de abril de 2012. Os pontos que serão enfocados na análise referem-se às diferenças culturais sobre celebrações de aniversário e o lugar social dos jovens da Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), chamada por Ísis de “FEBEM” (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, nomenclatura extinta desde 2006), no Estado de São Paulo, e “Juvenile detention”, nos EUA.

- 68 I: não, as crianças não ((risos)) ah...bom, eu acho que aqui, pra criança, o aniversário mais importante seria o de um ano
- 70 C: um ano?
- I: é, um ano, é, pra criança, que seria uma festa assim mais marcante
- 72 C: mais marcante
- I: é
- 74 C: marcante
- I: isso
- 76 C: ah sim, sim
- 78 I: é. então os pais gastam bastante dinheiro pra fazer a festa, fazem decoração com, sei lá, algum personagem, por exemplo, branca de neve, cinderela, conhece? em português?

C: ah...cin/cinderela é...
 80 I: é da disney
 o que?
 82 I: da disney!
 C: da dis/ah...
 84 I: a cinderela é a princesa/ carl ((interrompe)): es/es/escreve/ isis ((digita)): a cinderela/ carl:
 sim, sim, a cinderela/ isis: ce sabe?
 86 C: sim, sim
 I: tá bom.
 88 C: e ah...quem é, quem é outros? quem são os outros?
 I: ah, qualquer personagem, branca de neve, a bela da bela e a fera
 90 C: ah sim, a bela, sim, sim
 I: então eles fazem uma festa com o personagem
 92 C: personagem/personagens ah...ah...são de ah...de disney?
 I: isso, isso!
 94 C: é muito popular em Brasil, sim?
 I: muito
 96 C: aqui também
 I: imagino! eu fui na disney da europa. na eurodisney. eu queria muito conhecer, mas eu acho
 98 que é mais pra criança mesmo né ((risos))
 C: ((risos)) e ah...quais já...quais já não são ah...importantes...ah, um ano e que mais?
 100 I: 15 anos
 C: 15 anos? sim! ah você...você tem uma ah...15, ah que é a palavra para o aniversário de 15
 102 anos, é um../
 I: [isis: festa de debutante.]
 104 C: ah sim. é diferente ah... é uma... **há uma...um título para um aniversário de 15 anos em
 ah...culturas hispânicas**
 106 I: é...digamos que isso vem de um é...de uma coisa mais tradicional mesmo que era assim:
antigamente uma menina estava ah...como explico? pronta pra se casar, depois dos 15
 108 **anos**
 C: oh sim, ah 15 anos em brasil?
 110 I: ah antigamente né!! ((risos)) aaaaantes
 C: ((risos)) 15 anos é/é muito jovem mas...
 112 I: sim
 C: **hoje é muito jovem mas...no passado não era**
 114 I: não. a minha avó se casou com 16 anos
 C: com/com quantos anos?
 116 I: 16
 C: quando ela ah/era casado?
 118 I: ela se casou com 16
 C: casou, oh, sim.
 120 I: bem nova, né, bem jovem
 C: muito jovem, sim
 122 I: então acho que é por isso que tem o nome, a festa, porque realmente era uma festa muito
 importante
 124 C: sim, sim e ah...16 não/não é uma festa importante?
 I: não ((risos)) mas assim, hoje em dia ah...diminuiu bastante isso. ainda tem meninas que
 126 gostam dessa festa de 15 anos. **mas... eu mesma não tive, por mim...acho que todos os
 aniversários devem ser comemorados**, independente da idade que a pessoa vai fazer.
 128 C: sim, sim, eu concordo.
 I: sim. **ai depois dos 15 anos é só festa de bebedeira** ((risos))
 130 C: ((risos))que/ah/de/dezoito anos
 I: **dezoito anos..eu acho importante. a gente espera MUITO os 18 anos porque aqui a**
 132 **gente só pode dirigir depois dos 18 anos**

- 134 C: ah...eles já...há um...há oportunidades para fazer coisas novas quando você tem ah...18 anos em Brasil?
I: sim
- 136 C: sim?
I: como dirigir, que foi essa palavra que eu escrevi pra você.
- 138 C: sim
I: ah, você pode entrar nas festas
- 140 C: sim
I: é, atinge a maioria pra fazer muitas coisas, mas pra outras é só com 21 anos.
- 142 C: ah, eh...18 anos é...um...final ah...festa importante? a fe/a festa é importante...a fi/a fes/ah...
I: é isso mesmo, a festa é importante, essa é a pergunta
- 144 C: sim, mas há...há festas mais importantes depois dos 18 anos?
I: acho que não
- 146 C: não? é similar daqui sim. porque aqui ah...para meninas e meninos ah...16 anos é muito importante porque pode dirigir
- 148 I: 16 anos?
C: 16 anos, aqui, e ah...mas é tudo/ah...acho que esta o ah...a razão para a importância de 16 anos
- 150 I: entendi
- 152 C: e ah 18 anos também é importante porque você pode ah...comprar coisas...você é considerado uma/uma adul/ada...
- 154 I: adulta
C: uma adulta, uma adulta ah...e ah, você pode ir a...a...prisão, sim
- 156 I: ah ((risos))
C: sim ((risos)) e ah...21 anos é muito importante porque você pode beber quando tem 21 anos
- 158 I: só a partir dos 21 anos?
C: o que?
- 160 I: a partir dos 21 anos que se pode beber aí?
- 162 C: sim, você pode...mas...
I: ninguém obedece ((risos))
- 164 C: aqui ah...todo mundo beber
I: entendi
- 166 C: porque é...ah...mas ah..eu ah...vou ter 21 anos no outubro e ((risos))
I: que dia de outubro carl?
- 168 C: o que?
I: que dia é seu aniversário?
- 170 C: ah "duze"
I: doze?
- 172 C: doze
I: o meu é dia 17 de outubro
- 174 C: oh, 17 sim? é muito ah...como se dice?
I: perto? próximo?
- 176 C: muito próximo, sim
I: muito próximo, engraçado ((risos)). aqui, o que você falou sobre prisão...os menores de 16 anos podem ir para uma prisão chamada febem
- 178 C: febem, que é a febem?
I: é uma prisão pra jovens infratores
- 180 C: ah sim, nós temos a mesma coisa
- 182 I: como chama?
C: ah...como dizer, hã...
- 184 I: você não sabe o nome? ((risos))
C: é muito formal ah...
- 186 I: ah tá ((pausa))
C: meu companheiro de quarto ah...é...duma febem ((risos))

188 I: sério? ((risos))
 C: é ah...eu não...eu não soube quando ah...quando eu es/estive ah...ah...escolhendo meus/meu
 190 companheiro de quarto
 I: é sério?? ele é mesmo?
 192 C: ((risos)) é importante para saber
 I: mas ah... o que ele fez?
 194 C: ah... acho que ele ah...era...lutando com seu/com sua mãe.
 I: **brigou com a mãe dele**
 196 C: **sim, ele...é...alguma coisa de violência**
 I: ah tá. cuidado! ((risos))
 198 C: sim. e ah...a palavra é...ah...acho que é juvenil ah...I'll ask him ((vira-se para perguntar
 para a mediadora))
 200 I: ((risos)) tá bom
 C: ((volta a falar com isis))ok, ok, alright, it's juvenile detention
 202 I: ah, não é tão difícil
 C: yeah, it's a...it's called juvenile detention but ah... we also call it just juve
 204 I: juve?
 C: juve. that's like an abbreviation
 206 I: ok
 C: juve ((risos))
 208 I: é, essa que eu passei para você, febem, também é só uma abreviação
 C: ah, sim, é uma...
 210 I: eu nem sei o nome inteiro
 C: é/é/é como uma abreviação mas já...eu não sei se essa é a abreviação certo
 212 I: tá bom, sem problemas
 C: **juvenil detention. febem, febem é mais fácil para dizer**
 214 I: febem ((risos)) e vocês têm mais algum aniversário aí que é importante?
 C: ah 16, 18, 21 ah...acho que é ah... foi importante eu ah...tive ah...13 anos porque você é
 216 uma teenager, how do you say that?
 I: adolescente
 218 C: é/é uma adolescente, mas já/agora ah...não é importante, é um pouco ah...mu/mu/mu/não é
 importante não
 220 I: eu diria assim, é importante pra você, pra pessoa que faz o aniversário, seria isso?
 C: sim, sim
 222 I: pra quem tá fazendo aniversário porque você se sente um adolescente, você não é mais uma
 criança.((risos))
 224 C: sim, não é uma/uma idade legal para dizer "você é uma adolescente", você pode dizer
 "você é um adolescente"
 226 I: tendi. ah...eu não tive mais nenhum aniversário legal
 C: o que?
 228 I: eu sempre passo os meus aniversários aqui em [cidade onde está ocalizada a UB] sozinha
 C: sozinha, sozinha
 230 I: alone
 C: o que?
 232 I: alone, alone!
 C: ah sim, sim, sozinha. o que sobre sozinha?
 234 I: eu sempre passo os meus aniversários sozinha
 C: sim!! por/por que?
 236 I: porque aqui, geralmente cai num dia de semana e todo mundo tem que trabalhar, inclusive
 eu
 238 C: 17 de outubro sim?
 I: isso, é
 240 C: por quê?
 I: geralmente/ultimamente, ULTIImamente ((digita)) vamos ver se você consegue entender
 242 essa palavra.

- 244 C: ultimamente
I: ultimamente, sim.
C: ultimately
- 246 I: ah... ((risos)) meu aniversário tem caído nos dias de semana
C: nos dias de sema/não é no fim de semana
- 248 I: isso! e as pessoas têm que trabalhar

(Excerto 8, Carl e Ísis, TT, 16/04/2012)

Embora possam ser consideradas bastante complexas, as questões abordadas no excerto 8 não parecem atingir profundidade no jogo da interação entre Carl e Ísis. De certo modo, como temos observado em outros trabalhos (ZAKIR, 2016; ZAKIR 2018; ZAKIR; PAULA, 2018), essa profundidade parece se dar no nível analítico dos enunciados, na esfera da pesquisa, no diálogo estabelecido entre as perspectivas teóricas que orientam os estudos e as interpretações decorrentes delas.

Com relação às comemorações de aniversários de 1 e 15 anos no Brasil, há uma troca de informações, mas não são problematizadas, por exemplo, questões referentes ao mercado que essas festas movimentam ou o *status* que pode representar a realização de um evento como este. Embora mencionada por Ísis na linha 77, a informação sobre o gasto de dinheiro dos pais com decoração de temas como os da Disney não parece ser suficiente para se ter ideia da proporção que uma festa de aniversário de 1 ano de um bebê pode adquirir em alguns contextos no Brasil. Há, nesse contexto, um embate de vozes e posicionamentos entre quem critica o exagero que tais festas podem ser, sobretudo com relação ao fato de o bebê, por muitas vezes, ficar exposto apenas a trocas de roupas e fotos, causando-lhe irritação e não compreendendo o que é aquele evento do qual ele deveria ser o protagonista, e vozes que defendem esse modelo de festa.

Ainda enfocando a esfera das celebrações de aniversário, ao mencionar as festas de debutante, Ísis oferece a Carl algumas informações e elementos que o fazem associar tal comemoração às chamadas *Quinceañeras*¹⁰³, de tradição hispânica, as quais apresentam várias similaridades com o formato tradicional desse tipo de festa no Brasil. É interessante observar como uma visão patriarcal do gênero feminino é marcante e bastante naturalizada nessa interação de teletandem, uma vez que a festa de quinze anos é sempre associada a meninas e seu significado antigamente estava

¹⁰³ As festas de quinze anos foram tema de discussão entre pares de teletandem desse grupo de participantes da pesquisa (ZAKIR, 2015), tendo sido mencionadas por cinco interagentes em suas postagens na plataforma virtual utilizada como suporte à prática telecolaborativa.

relacionado a sua apresentação na sociedade. O que estava implicado na festa de debutante para a sociedade patriarcal – que ainda existe (e resiste diante da revolução feminista) é o significado da idade de quinze anos, em que as meninas já estariam prontas para se casar.

Ísis menciona esse fato na linhas 125-126, ao esclarecer que a comemoração é voltada a elas, mas ela mesma não se identifica com tal tradição, pois não teve uma festa do tipo, como “ainda tem meninas que gostam”. A interagente brasileira distancia-se das meninas que fazem festa de quinze anos e se inclui no grupo de pessoas (meninos e meninas) que esperam muito mais pela comemoração de 18 anos, idade em que se atinge a maioridade e se pode obter a carteira de motorista (linhas 131 e 132 – “a gente espera MUITO os 18 anos porque aqui a gente só pode dirigir depois dos 18 anos”).

Há, nesse trecho, uma arena de vozes e valores que se contrapõem: de um lado, a voz social de meninas, como Ísis, que negam essa tradição das festas de quinze anos, cujo significado remete a um lugar no qual as mulheres sempre foram colocadas, pela expectativa machista do patriarcado de elas “terem de se casar” e serem apresentadas à sociedade para isso; de outro lado, no qual a interagente se inclui, que uma comemoração que é associada à liberdade e ao empoderamento das mulheres a partir do momento em que se pode dirigir. Uma interpretação possível disso é que, aos quinze anos, as meninas são levadas pelos pais e apresentadas à sociedade, e, aos dezoito, elas mesmas vão aonde decidem ir, pois já podem dirigir (literalmente o carro, e figurativamente, a própria vida).

O excerto 8 traz, ainda, questões bastante complexas se pensarmos, por exemplo, nos problemas de ordem socioeconômica (evidente no abismo da desigualdade social brasileira) que subjazem à existência de uma instituição como a Fundação CASA, cuja nomenclatura ainda hoje não é tão difundida quanto a da extinta FEBEM. É interessante ressaltar que, como mencionado antes da transcrição do excerto, no ano em que a interação foi realizada (2012), já fazia seis anos que a instituição passara a se chamar Fundação CASA. Notamos, portanto, que a segunda sigla, FEBEM, carrega valores ideológicos muito fortes, que mobilizam uma memória discursiva acerca da vulnerabilidade e do risco social dos sujeitos que são inseridos

nesse espaço. A própria expressão “menores de idade”¹⁰⁴ ou “menores”, parte da sigla, já não é recomendada atualmente, por carregar estigmas e preconceito ao seu significado, tendo sido substituída por “crianças e adolescentes em situação peculiar de desenvolvimento” desde que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) foi criado em 1990.

A tentativa de apagamento das memórias evocadas pela referência ao termo FEBEM por meio substituição pela sigla CASA, imediatamente associada a “lar” e “acolhimento”, não tem o efeito esperado na esfera da vida, na concretude das relações entre os sujeitos e na constituição dos atos de linguagem. Afinal, sabemos que um termo não deixa de existir discursivamente, ainda que seu uso seja desaconselhado. A língua não está separada de seu conteúdo ideológico e, como afirma Volochinov (2012, p. 77),

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido.

Ao escolhermos uma palavra, posicionamo-nos ideológica e axiologicamente no mundo, seja essa escolha tácita ou não. Isso evidencia a diferença de enunciados produzidos sincronicamente, como uma interação em teletandem, e um texto de pesquisa, como o deste relatório, elaborado em outra configuração de tempo, permitindo, assim, um distanciamento que se revela na análise e na escrita, sempre em diálogo com outras vozes que emergem em leituras prévias a sua publicação.

Ao analisar o modo como Carl conta a Ísis que o rapaz com quem divide o quarto na residência universitária passou por uma instituição similar à Fundação CASA nos EUA (linha 187) devido ao fato de ter brigado com sua mãe (linha 194) e ocasionando uma situação de violência que ele não detalha e parece não saber exatamente o que foi (linha 196), notamos que a parceira brasileira mostra-se surpresa (linhas 188, 191, 193). O estadunidense ameniza a situação, afirmando que não sabia disso quando escolheu alguém para dividir o quarto (linhas 189-190), mas não continua o assunto, que pela interação, não parece ser, de fato, algo que o preocupe.

¹⁰⁴ Fontes: Ministério Público do Paraná, disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1504.html>>, e Fundação *Telefonica*, disponível em: < <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/codigo-de-menores-x-eca-mudancas-de-paradigmas/>>, acesso em: 8 novembro 2018.

É interessante mobilizarmos os sentidos exteriores à dimensão linguística que esse trecho da interação evoca, uma vez que, no contexto brasileiro, uma reinserção na sociedade como a que teve o parceiro de Carl na residência estudantil, inclusive estudando em uma universidade privada, com uma alta taxa de mensalidade, não é comum para adolescentes que estiveram na Fundação CASA. As diferenças contextuais, até mesmo do que significa ter um quarto na moradia estudantil na universidade pública na qual Ísis estudou, destinado a estudantes de baixa renda, e um quarto dentro da universidade privada estadunidense, com plano de refeição nos restaurantes de dentro do câmpus e direito a usar instalações como academia e piscina, são significativas. Pagar por uma residência como a que tem Carl (dividida com um estudante que passou por uma casa de detenção juvenil) é, na maioria das vezes, mais caro do que morar fora do câmpus universitário. Isso, portanto, aumenta o contraste com o contexto brasileiro na medida em que tal realidade se distancia muito das oportunidades que pode ter um adolescente que passou pela Fundação CASA.

Colocamos, assim, em perspectiva o lugar social de jovens no contexto das instituições dos dois países em questão e levamos a discussão para a esfera translinguística (BAKHTIN, 2013a). Como vemos, as contribuições da produção intelectual do Círculo de Bakhtin têm sido profícuas para problematizarmos, no âmbito da pesquisa, questões complexas que emergem o tempo todo nas interações em teletandem, entendidas, como detalhado adiante, como enunciados, ou seja, unidades reais da comunicação discursiva. Na seção a seguir, são analisados excertos por temáticas em comum observadas em diferentes duplas de interagentes. São enfocados, especificamente, diálogos que trazem como tema produções culturais voltadas à música e ao cinema.

11.5 Análise de excertos por temática em comum

Dentre as temáticas mais recorrentes nas interações em teletandem das duplas participantes desta pesquisa, está a discussão sobre produção cultural relacionada ao cinema. Essa recorrência foi mencionada em trabalhos anteriores (SALOMÃO, 2012; BROCCO; BAPTISTA, 2014; TELLES; ZAKIR; FUNO, 2015; ZAKIR, 2015, dentre

outros), mas nunca analisada em um grupo de teletandem institucional, com interações de diferentes duplas.

Os excertos selecionados para esta seção ilustram que a referência a filmes pode ser dar com diferentes finalidades. Uma delas relaciona-se à partilha de atividades rotineiras entre os interagentes, como exemplifica o excerto 9, retirado de uma interação entre Vincent e Daniela.

- 232 V: **você não foi a ver filmes esse semana o no?**
D: ver filmes?
- 234 V: **sim, você vou alguns filmes?**
D: eu **assisti transformers**
- 236 V: **[risos]**
D: conhece?
- 238 V: **qual? hay três transformers**
D: o último
- 240 V: **oh, eu não vi esse transformers**
D: ah
- 242 V: **eu vi o primeiros dois**
D: é, é bom, é legal
- 244 V: **aham, no tem e que no, e, não tem uh como se chama actor actora, Fox, Megan Fox**
- 246 D: **Megan Fox?**
V: **sim, ela tá na terceira ou não?**
- 248 D: **a atriz, tá**
V: **“tris tá”? ela tá aí?**
- 250 D: **ela tá no terceiro filme**
V: **oh, ok**
- 252 D: **ela é linda, né?**
V: **sim**
- 254 D: ela tá no terceiro, mas eu dormi no final
V: **[risos]**
- 256 D: tenho que assistir de novo
V: **por quê? no gosta? no gosta do filme?**
- 258 D: eu gostei, mas eu tava com tanto sono daí eu dormi, acabou era muito tarde já da noite
- 260 V: **a que hora você dormou?**
D: nem sei, eu comecei assistir já era umas onze e pouco, umas 11 e meia mais ou menos
- 262 V: **sim, eu tenia muito sono ontem, eu fui a dormir muito cedo, cedo?**
- 264 D: cedo?
V: **eu dormi muito cedo ontem**
- 266 D: por quê?
V: **tenia muito sono também, estou muy cansado**
- 268 D: é por causa de estudar, né?
V: **sim, eu fui a dormir às nove**
- 270 D: nove horas?
V: **sim**

- 272 D: nao acredito
V: nove da noite
274 D: bem cedo hein

(Excerto 9, Vincent e Daniela, TT, 18/04/2012)

No caso do excerto 9, a menção ao filme *Transformers: o lado oculto da lua*, (2011, dirigido por Michael Bay) se dá apenas para ilustrar uma atividade que Daniela havia feito na semana que precedeu a interação com Vincent. O filme não é, portanto, discutido, mas apenas citado como parte das atividades da interagente brasileira.

Outra finalidade para a qual são feitas referências a filmes, talvez a mais comum, relaciona-se ao fato de os filmes serem mencionados para que os interagentes exemplifiquem situações e/ ou assuntos com os quais ficaram familiarizados por conta de terem sido exibidos nesse produto da atividade estética que é o cinema. A indústria cinematográfica estadunidense, metaforizada e representada pela produção *hollywoodiana*, configura-se como uma forte referência por ser amplamente difundida para o mundo, sobretudo por meio da grande mídia e do acesso possibilitado pela comunicação digital às obras produzidas no país. Transmissões como a premiação do *Oscar* são feitas em grande parte dos países do mundo e os filmes estadunidenses estão presentes nos mais diversos festivais de cinema realizados globalmente.

Os excertos transcritos a seguir exemplificam essas referências. No primeiro deles, excerto 10, Vincent menciona o ator Dwayne Johnson, conhecido como the Rock, praticante de luta livre, e o filme *Mais velozes e mais furiosos* (linhas 181 e 183), lançado em 2003 e dirigido por John Singleton, para explicar a Daniela o que é *WrestleMania*, o maior evento de luta livre existente no mundo e primovido pela empresa de entretenimento estadunidense WWE.

- V: Oh, eu fui a um jogo de baseball.
148 D: Hum
V: Eles, hum, minha escola tem um time. E eles *ganaron* três jogos esse week. Esse
150 semana. São muitos boa. Muitos boa?
D: Muito bons
152 V: Eles são muitos bom?
D: Muito bons
154 V: Muito bons, sim.
D: Ahhhh ontem eu não fiz nada
156 V: E... também, ah, que, ah, “WrestleMania”. **Você sabe de “WrestleMania?”**
D: **Hã?**

158 V: “WrestleMania”, ah, não sei como se chama em português. “WrestleMania”... uh...
 Wres... los jogadores de WWE, você sabe? Doble, doble E, algo assim. Vou a
 160 procurar.
 D: Tá

162 V: ((risos))
 D: Eu não entendo ((risos))

164 V: Eu tampouco
 D: ((risos))

166 V: Eu não entendo
 D: Você tem aula de espanhol ainda, ou não? Terminou?

168 V: Ah, eles têm, mas eu não estou nesta sala.
 D: Aaahh

170 V: A ver se isso trabalha, não sei... Não, não trabalha, isso não... hum... A ver... isso!
(manda link) ok, não trabalha

172 D: Ah, page not found...
 V: Isso!... Wrestling.

174 D: **Wrestling? É um esporte?**
 V: **Sim.**

176 D: **Sim. É luta?**
 V: **Um esporte muito famoso em todo o mundo.**

178 D: **Sério?**
 V: **((risos))... você nunca.... você não sabe?**

180 D: **Não.... é luta?**
 V: **Sim, uma luta... você sabe Dwayne Johnson, the Rock?**

182 D: **Não**
 V: **Ahh ((impaciente))... Ok... você sabe uh filme “2 fast 2 furious”?**

184 D: **Sim**
 V: **Eles são nesse filme. Isso**

186 D: **É como luta livre?**
 V: **Sim, luta livre! Isso!! Exatamente!**

188 D: **Aaah, entendi! Ah, então eu conheço! ((risos))**
 V: **((risos))**

190 D: É porque os nomes são diferentes, né?
 V: Sim, sim, português é diferente, eu não sei, como se chama...

192 D: Ontem passou na TV.
 V: Como você chama em português?

194 D: Aaaah...
 V: WWE...

196 D: Ah, tem um nome, mas eu não sei... eles falam em inglês também
 V: Isso

198 D: Deixa eu ver... mas não é esse nome. Aaaah... fight ((digitando))... Ah, é alguma...
street fighter

200 V: **(incompreensível)... ah, não street fighter**
 D: Não sei como é o nome em português.

202 V: **Você tá vendo, como você... Are you see... are you looking?**
 D: Uh-uh... Eu cliquei, vamos ver

204 V: **Você não assiste já... veloz**
 D: Ah... aqui tem também, mas eu acho que não tanto quanto aí, sabe?

206 Uhhh
 D: Acho que aí é mais valorizado, esse esporte.

- 208 V: Havia a gen... a “rente” ((pronunciado como em espanhol) uhh pessoas de todos os países que foram a ver isso.
210 D: Você foi?
V: Não, eu não foi ((risos)) é muito caro
212 D: Ah, imagino... passou na televisão ontem
V: Sim, só na televisão
214 D: Ahh, sim. Ah, eu conheço... é que por nome assim eu nunca vou saber.
V: Ah
216 D: É muito violento.
V: Alguns, alguns están en filmes, como uh Dwayne Johnson, ele tá no filme, estava “2 fast and furious”, e ele também é lutador nisso.
218 D: Sim, mas é muito violento esse esporte, né?
220 V: ((risos)) e UFC também. Eu assisto UFC.
D: UFC?
222 V: UFC. Isso ((escreve))
D: Como se diz? Tá abreviado UFC.
224 V: Ah, eu não sei.
D: É... deixa eu ver... Ah, é... passa isso também na TV.
226 V: Si
D: É. Eu não assisto
228 V: Era de América aqui primeiro. E depois foi a Brasil. *Hay* muitos lutadores no Brasil.
230 D: The Ultimate Fighter?
V: Yeah, Ultimate Fighter.
232 D: Passou isso ontem aqui.
V: Oh, sim?
234 D: Uh-uh

(*Excerto 10, Vincent e Daniela, TT, 09/04/2012*)

A menção ao *WrestleMania* pode ser explicada pela dimensão espaço-temporal da interação entre Vincent e Daniela, uma vez que o evento havia sido realizado dias antes da sessão. Como vimos na seção 5.1 deste relatório, Vincent estuda Administração de empresas e de esportes e, portanto, acompanha de perto os eventos de diferentes modalidades esportivas (ZAKIR; PAULA, 2018). O reconhecimento de Daniela (linhas 186 e 188) a partir da explicação do parceiro estadunidense se dá no momento em que ele menciona o filme intitulado no Brasil, *Mais Velozes e mais furiosos*.

É interessante analisar que os recursos tecnológicos possibilitados pela prática telecolaborativa, como o envio de *links* com imagens e vídeos ao parceiro, pode substituir consultas a dicionários e tradutores, de modo que a explicação se torne mais eficaz e mais rápida. Também no excerto 11, retirado de uma interação entre Olga e Denise, ocorrida no dia 09 de abril de 2012, um dia após o domingo de Páscoa, a

menção a filmes é feita pela interagente da UE para explicar à parceira que a referência que ela tinha de “ovos de Páscoa” se devia a isso (linha 111).

O: Nos falaram de o chocolate que é muito famoso no Brasil, na Páscoa.

104 D: Também, sim.

O: Mas, que tipo de chocolate?

106 D: Ah, é o ovo de Páscoa, né?

O: Como são? Eu nunca vi?

108 **D: Ovo de Páscoa? ((surpresa))**

O: Não.

110 **D: Han?**

O: Eu vi somente nas películas, nos filmes, mas não na verdade.

112 D: Nossa! Ai, eu fiz um, ((risos)), aqui em casa.

O: Mas você, os ovos de Páscoa os compra o os fazem?

114 D: Então, no Brasil, as pessoas compram no mercado. Só que aqui na minha casa a gente tem a tradição de nós mesmos fazer. Tanto é que quem fez os ovos pra dar pra,
116 pra todo mundo da família foi eu. Eu juntei *ca* minha avó e passou um dia inteiro fazendo.

118 O: Mas você faz, eh, o chocolate?

D: Então, eu compro a barra de chocolate no mercado.

120 O: A barra?

D: Aí eu derreto a barra. Isso. Aí eu derreto, coloco nas forminhas, aí eu tiro e embrulho num papelzinho bonito.

O: Ah, papéis de cores, eh, de cores, como a fantasia, é muito bonito, então?

124 D: Ah, aí o papel é do jeito que você... acho que eu tenho um aqui, cê quer ver?

O: Ah, sim.

126 D: Vou pegar. ((sai da frente da câmera))

O: ((Olga escreve))

128 D: É assim ó, dá pra ver?

O: Oh, e você o fiz?

130 D: Sim!

O: Muito bonito!

132 D: Aí você embrulha com o papel que queira.

O: Eh, que diferença *hay*, há, entre os ovos de Páscoa e o hum, coel, wait, cause I

134 *don't know how to say*, ah, eh, os coelhos?

D: Ah, se tem coelhos?

136 O: Sim, você tem eh os dois?

D: Não, fiz só o ovo de Páscoa, aí normalmente a gente pega e esconde assim na casa e as crianças vão procurar.

(Excerto 11, Olga e Denise, TT, 09/04/12)

O excerto 11 ilustra a importância atribuída por Olga à interação com a brasileira Denise, ao lhe perguntar como eram os ovos de Páscoa (linha 107), já que nunca os havia visto. Após a demonstração de surpresa de Denise (linha 108), a estudante da UE lhe explica que havia visto esse tipo de chocolate apenas nos filmes (linha 111). Embora Olga não mencione os títulos dos filmes, notamos o quanto o

cinema difunde aspectos típicos de uma cultura para pessoas interessadas nela que têm a possibilidade de acessar as obras.

A sequência do diálogo entre as duas evidencia como a experiência pessoal da brasileira em produzir os próprios ovos de Páscoa que são distribuídos para sua família (linhas 114-117) agrega um sentido único para Olga, advindo do contato com Denise. A prática, impulsionada pela mídia e pela publicidade, sobretudo aquela que é dirigida a crianças, de se consumirem ovos de páscoa industrializados (e muito inflacionados, a propósito) não é seguida por Denise e sua família. Assim constituem-se os sujeitos e as interações em teletandem, na relação materializada em uma dimensão espaço-temporal única e irrepetível, como o ato de linguagem (BAKHTIN, 2010).

O excerto 12, retirado de uma interação entre Lina e Cássia, realizada no dia 23 de abril de 2012 também evidencia a importância da referência do cinema para a difusão de aspectos culturais de um país. No excerto a seguir, o filme em questão é *Forrest Gump: o contador de histórias* (título em português), lançado em 1994, dirigido por Robert Zemeckis e estrelado pelo ator Tom Hanks.

- 506 C: ah, eu tive que assistir um filme pra, pra faculdade que chama **Forest Gump**.
L: **Forest Gump, sim.**
- 508 C: oh, eu me diverti muito assistindo, é muito bom. ((risos))
L: **sim, eu gosto. I like the movie a lot. I saw it in the, in class in highschool and they told to us in school and I think it's a good movie, I think it's interesting.**
- 510 C: ((riso))
512 L: **and it's funny because it sounds like ((ruído, fala incompreensível)) the story, like they follow all episodes in history during that time, so it's interesting.**
- 514 C: **yes, and ele conta quase a história inteira assim dos Estados Unidos, né?**
L: **yes.**
- 516 C: **da década de cinquenta e oitenta talvez.**
L: **yes, is like the sixties and seventies.**
- 518 C: é.
L: é.
- 520 C: eu adorei.
L: **ah, people use a lot of quotes from that movie.**
- 522 C: como?
L: **quotes, like mitos?**
- 524 C: ah, quotes.
L: **from that movie they get a lot of like life is like a box of chocolates.**
- 526 C: é.
L: **yes.**

- 528 C: por isso que eu lembrei. Você falou do chocolate daí, ((riso)) the life, é verdade, a vida como uma caixa de chocolate.
- 530 L: sim.
- C: é, é legal, eu gostei, eu gostei da parte que ficava run Forest, run Forest.
- 532 L: yes, everyone, whenever that comes on everyone loves, it's funny.
- C: run Forest, run Forest, é, é, ai, e, ai, eu também gostava da parte, quando ele fala,
- 534 hi my name is Forest, Forest Gump. ((riso))
- L: yes, I know.
- 536 C: é legal, oh, hi, my name is Forest, Forest Gump, é legal.
- L: it's a good movie.
- 538 C: sim, eu não sabia, meu pai sempre falou pra mim, mas eu nunca tinha assistido, daí eu tive que assistir estava dando risada, assisti ontem a noite, daí eu ficava ai que legal, que legal, meu pai ai como você é boba.
- 540

(*Excerto 12, Lina e Cássia, TT, 23/04/2012*)

O filme *Forrest Gump: o contador de histórias* é muito popular e famoso em todo o mundo e também no Brasil por ter ganhado seis premiações das indicações que recebeu no *Oscar* em 1995. Ao inserir muitos acontecimentos históricos na trama vivida e contada pelo personagem de Hanks, o filme evidencia claramente o alcance do cinema da difusão da história dos EUA, contada na perspectiva estadunidense. A esse respeito, é válido retomar um ponto trazido por Érico, interagente brasileiro, parceiro de Fiorella, aluna da UE (ver seção 8.1), ao observar que os filmes estadunidenses não necessariamente abordam as mazelas do país, como muitas das obras cinematográficas brasileiras mais famosas internacionalmente, mas frequentemente “retratam robôs que destroem o mundo”. Ao se referir especialmente aos filmes de ficção, o interagente Érico exemplifica o quanto a imagem dos EUA no cinema é associada a uma supremacia do país em situações que remetem à destruição do mundo (e que os personagens/ a tecnologia/ a inteligência estadunidenses presentes nos filmes conseguem impedir).

Assim, ao não indicar filmes como *Cidade de Deus* (2002, dirigido por Fernando Meirelles) e *Estômago* (2007, dirigido por Marcos Jorge) citado como um bom filme pela parceira Fiorella), Érico demonstra uma tentativa de se “descolar” a imagem do Brasil à da criminalidade e violência e indica filmes que fogem dessa temática, como *O auto da compadecida* (2000) e *Lisbela e o prisioneiro* (2003), ambos dirigidos por Guel Arraes.

Muitas questões complexas, relacionadas a visões de mundo, ao modo como a imagem de uma personagem ou de um país é retratada no cinema podem ser pensadas

a partir da análise de filmes mencionados pelos interagentes em sessões de teletandem. Ainda com relação à questão da violência, presente em muitos filmes brasileiros, podemos analisar o excerto 13, retirado da interação entre Norma e Alice, realizada no dia 09 de abril de 2012.

- 76 N: Eu fiz uma apresentação antes, antes,
A: Antes
- 78 N: Que foi sobre uma notícia brasileira, que eu gostei más, porque eu pude elegir sobre o que eu queria falar.
- 80 A: Ah, entendi.
N: Sobre o que eu queria falar, eu gostei más de esa, dessa apresentação.
- 82 A: E sobre o que você falou?
N: Eu falei, eh, não era uma notícia brasileira; uma notícia sobre Angola.
- 84 A: Ah, sei.
N: A notícia tinha que ser sobre um país lusófono, que falem português. É, eu, ahn, de Angola? Não, era de Moçambique. Era sobre medicamentos contra efeitos. **Você viu a película “O jardineiro fiel”?**
- 86 A: Não.
- 88 N: **É uma película muito boa, que fala sobre as farmacêuticas que fazem, eh, estudos, estudos clínicos, em países de, do tercer mundo?** É, eu falei sobre isso, uma notícia sobre os medicamentos que eles utilizam nesses países. Eu estudo engenharia biomédica. Eu gosto destes temas.
- 90 A: Entendi. É, pra película em português, você diz filme.
- 92 N: Ah, filme
- 94 A: É! Certo.
- 96 N: Vou apontar.
A: Eu não assisti o filme “O jardineiro fiel”.
- 98 N: É muito bom. Você tem que ver! Eu vi na classe, na aula de português, uma película, uma filme sobre, uma, ah, uma, uma, pare, pareja, parelha?
- 100 A: Uma?
N: Like a couple?
- 102 A: [...] [Alice franze a testa, como se não entendesse]
N: Like couple?
- 104 A: Co?
N: Ah, sorry, like couple? Couple?
- 106 A: Couple? Casal?
N: Uno casal?
- 108 A: Um casal
N: Um casal, ok, sobre um casal que trocava, eh, papeles papes.
- 110 A: Ah, sim.
N: Se fosse você, oh, alguma coisa assim, eu não lembro,
- 112 A: **Se eu fosse você.**
N: **Eu gostei muito! hahaha**
- 114 A: Tem o um e o dois
N: O um
- 116 A: É muito bom mesmo.
N: Mas eu sei que tem uma segunda parte, sim.

118 A: Tem, E Você
N: Hum?

120 A: Você já procurou para assistir? É muito legal!
N: Sim, eu vi o mês, o mês passado. Eu vi a película. Eu gostei muito!

122 A: Ai, que beleza! Rs, ele realmente é muito bom!
N: Sim, porque as outras pelí, filmes que eu vi brasileiros, eram muito más fortes, más
124 tristes.
A: Sei.

126 N: Eu lembro desse filme, ah, de Rio de Janeiro, ah
A: Ah

128 N: Ah, sim, que fala das crianças assim no Rio de Janeiro. É muito famoso o filme.
Ah, ah, ah, **Ciudad de Dios, Ciudad de Dios.**

130 A: Cidade de Deus.
N: **Ciudad de Dios. Ah, [ri embaraçada]. Meu Deus, quando eu vi, eu não queria**
132 **ir a Rio de Janeiro.**
A: **Entendi, hahaha.**

134 N: Hoje eu acho que una, um filme muito triste.
A: **O problema é que as pessoas, eh, como você, que nunca vieram pro Brasil,**
136 **acham que é tudo assim mesmo, né?**
N: Não, eh,

138 A: Mas é... [ri embaraçada]
N: Eu disse: “eu não quero ir a Rio!”

140 A: [ri embaraçada]
N: Eu sei que outros lugares não são, eh, similares.

142 A: Sim.
N: Eu li, outro dia, eu li que em Brasil vocês tem, eh, aranha? Vocês dizem aranha,
144 spider?
A: Sim, aranha.

146 N: Aranha, aranha más venenosa do mundo!
A: Nossa! E qual que era, você lembra?

148 N: Ahn, eh, se diz aranha brasileira, blá blá blá.
A: Ah, sim.

150 N: Sim. Ela não parecia tão venenosa, tan perigosa!
A: Entendi. [ri].

152 N: Sim.
A: Nossa!

154 N: Sim, sim, sim.
A: E que f

156 N: Hum
A: **Que filme mais você já assistiu do Brasil?**

158 N: **Hum, eu vi muitos filmes de Brasil, mas não lembro do, de, do, do nome**
A: **Ah.**

160 N: **Eu vi um sobre dois irmãos.**
A: **Dois irmãos?**

162 N: Que... ah, mas não, não, não lembro da, de, ah, eu, eu, voy a ver o nome das
películas que eu vi, na, ah, quarta-feira eu direi a você.

164 A: Tá certo, risos
N: Nesse fim de semana eu fui a ver, a olhar, assistir.

166 A: Assistir.

- 168 N: Assistir o filme de “**A Thousand words**”, ah, como “**A Thousand words**”
[escrevendo]. É o filme de Eddie Murphy.
A: Ah, o que que é?
- 170 N: A filme de Eddie Murphy, you know Eddie Murphy [escrevendo]?
A: Ah, sim, aham.
- 172 N: É una, um filme novo. Eu fui a assistir, a cinema.
A: Provavelmente ainda não chegou ao Brasil, não, não sei. Mas, eu quero muito ir ao
174 cinema na semana que vem, eh, porque vai ter, eh, o **Titanic** em 3D, aqui no Brasil.
N: Qual filme você disse?
176 A: **Titani, Titanic.**
N: **Que es Titanic?**
- 178 A: Sim, eh, Leonardo, ah, com Leonardo de Caprio, Kate Winslet.
N: Ah, Titanic? [surpresa]
- 180 A: [balança a cabeça afirmativamente]
N: **Titanic! Titanic is pretty! Eu fui com minha mãe quando era más pequena.**
- 182 A: **Sim! Eu também! Eu amei! E vai passar em 3D!**
N: **Todo mundo gostou dessa peli, desse filme!**
- 184 A: **Sim! Eu amei! Só que aqui [cidade onde está localizada a UB] é uma cidade
pequena. E não tem cinema.**
- 186 N: **Haha**
A: **Haha. Então nós temos que viajar pra cidade vizinha.**

(*Excerto 13, Norma e Alice, TT, 09/04/12,*

É interessante analisar como é recorrente a discussão sobre a imagem do Rio de Janeiro retratada no filme *Cidade de Deus*, ao qual a interagente brasileira, Alice, reage quando a parceira o menciona (linhas 135 e 136). Ela ressalva a generalização advinda de filmes como este, no sentido de passar uma imagem negativa e homogeneizada do Brasil a estrangeiros que nunca visitaram o país.

Essa argumentação, no entanto, não acontece com relação ao filme visto por Norma, *O jardineiro fiel* (2001, dirigido pelo brasileiro Fernando Meirelles), desconhecido por Alice. No entanto, é possível conjecturar que, ainda que a brasileira o tivesse visto, não houvesse uma contraposição no sentido de que a temática do filme é relacionada à indústria farmacêutica, área de interesse de Norma, como afirma na interação transcrita no excerto 13 (linhas 91 e 92). A interagente brasileira também não faz nenhuma contraposição quando a parceira lhe conta que havia visto também a comédia brasileira *Se eu fosse você* (2006, direção de Daniel Filho).

Nesse sentido é curiosa a continuidade do diálogo após Norma mencionar o filme *Cidade de Deus*. Afinal, aparentemente não há relação entre o filme e a pergunta sobre a “aranha mais venenosa do mundo” (linha 146), sobre a qual a aluna

da UE havia lido que se encontrava no Brasil. No entanto, implicitamente, no nível das relações discursivas, podemos estabelecer um ponto em comum entre os assuntos. Isso porque ao trazer à tona a questão sobre a aranha (desconhecida por Alice, como ilustra a linha 147), há nessa interação outra imagem estereotipada do Brasil como um país, além de violento (como o filme retrata), selvagem (como a existência da aranha comprova). É válido lembrar, contudo, que isso se dá na construção dos turnos de Norma, uma vez que a parceira brasileira não dá continuidade ao assunto e volta a lhe perguntar sobre outros filmes (linha 157).

A interação continua, então, com Norma mencionando o filme *A Thousand words* (traduzido no Brasil como *As mil palavras*, lançado em 2012, dirigido por Brian Robbins e estrelado por Eddie Murphy) e Alice comentando sobre o lançamento em 3D do filme *Titanic* (cuja pronúncia em português impede a compreensão de Norma, depois esclarecida quando Alice cita os nomes dos atores Leonardo di Caprio e Kate Winslet, na linha 178). Com relação a esses dois títulos, também não há contraposição ou discussão entre as interagentes.

Enfim, conforme analisamos os enunciados no contexto teletandem, estabelecemos um diálogo entre o modo como a aprendizagem de língua se dá (com a influência de línguas como o espanhol, ilustrada nas linhas 87, 89, 90, 99, 121, 123, 129, 162 e 163) e a construção de uma identidade cultural a partir de assuntos de temática comum como a referência ao cinema, analisada nesta seção.

Essa seleção de excertos teve como objetivo ilustrar as diferentes maneiras como uma mesma temática pode emergir nas sessões de teletandem. As análises aqui apresentadas abrem a possibilidade de novos textos de pesquisa enfocarem outras temáticas recorrentes no contexto teletandem, como a questão da desigualdade social, o machismo, vida universitária, dentre outros temas. São muitos os enfoques que podem ser pensados ao nos depararmos com um contexto tão complexo como o teletandem. Como vimos, tal complexidade se dá por meio do contato intercultural (VASSALLO; TELLES, 2009; SALOMÃO, 2012) promovido pelo projeto. Assim, passamos à próxima seção, problematizando duas questões centrais para a perspectiva bakhtiniana que orienta esta pesquisa: as noções de linguagem e enunciado para a aprendizagem de LE no contexto teletandem.

12. As noções de linguagem e enunciado para a aprendizagem de LE no contexto teletandem

12.1 Introdução

Nesta seção do relatório final de atividades da pesquisa de pós-doutorado, apresento uma discussão sobre as noções de linguagem e enunciado para a aprendizagem de LE no contexto teletandem. Ao longo da pesquisa, este foi um dos encaminhamentos da supervisão da professora Luciane de Paula, uma vez que se configura como um aspecto relevante para ser aprofundado teoricamente tanto no âmbito das contribuições da perspectiva bakhtiniana para o ensino de LE quanto no âmbito do projeto Teletandem. Trata-se de uma reflexão necessária para delimitarmos concepções fundamentais no campo da telecolaboração e, desse modo, pensarmos nas implicações decorrentes delas nesse conjunto de práticas que tem se difundido cada vez na atualidade.

O contexto teletandem, no qual a pesquisa apresentada neste relatório se desenvolveu, difere da sala de aula tradicional de línguas estrangeiras, que tem o professor que conduz as atividades e os alunos que as realizam por meio de diferentes dinâmicas. Vários fatores têm implicação no modo como a relação ensino-aprendizagem se dá: as diversas formas como a sala de aula é configurada, considerando as posições que ocupam os sujeitos nesse espaço, como carteiras enfileiradas, círculos, grupos, duplas, professor à frente ou circulando pela sala, sentado com os alunos em círculo etc.; as propostas de atividades realizadas, individualmente ou em pares; o tipo de avaliação realizada (diagnóstica, formativa, processual, somativa); a organização escolar; a proposta curricular; a concepção de educação e desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que ocupam o espaço da sala de aula; a metodologia que embasa as aulas são exemplos disso.

Quando pensamos a sala de aula tradicional de línguas estrangeiras, trata-se, portanto, da configuração de uma relação de ensino e aprendizagem, representada, respectivamente pelo professor e pelos alunos. Embora esses processos se deem, muitas vezes, para ambas as partes, ou seja, os professores também aprendem com os alunos, o que chega até a ser um consenso, com essa constatação referimo-nos à relação tradicionalmente existente quando se pensa o contexto de um curso, sobretudo

no que concerne a seu conteúdo, programa, ementa etc. Com respeito a um curso de línguas estrangeiras, por exemplo, pensamos, nas capacidades de linguagem que serão trabalhadas nas aulas: o professor tem conhecimentos que ensina aos alunos, os quais, por sua vez, objetivam aprender a língua em questão, nas múltiplas dimensões que ela apresenta, ou seja, compreensão e produção oral e escrita, ou, no caso de ensino para fins específicos, com foco em determinado aspecto (como a leitura instrumental, por exemplo) em detrimento de outros.

Os diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira, sejam eles mais estruturalistas, como o da gramática e da tradução e o audiolingual ou mais interacionistas, como o método direto e a abordagem comunicativa (LEFFA, 2008; VILAÇA, 2008) sempre consideram os papéis de professores, que preparam as atividades, e alunos, que as realizam, na dinâmica das aulas.

Assim, de qualquer forma, por mais que a concepção de aula e de aprendizagem de línguas estrangeiras esteja ancorada em abordagens interacionistas, como a teoria sociocultural (LANTOLF, 2004; LANTOLF; THORNE, 2006), na qual o professor atua como um mediador, ou seja, um sujeito mais experiente que promove situações nas quais o desenvolvimento dos alunos ocorra no que Vigotski (1995) chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, há sempre uma relação hierárquica entre os saberes de professores e alunos. Espera-se, inclusive, que isso ocorra e é sobretudo com relação a tal característica que o teletandem difere do contexto tradicional de ensino-aprendizagem de LE.

12.2 O contexto teletandem

Ao postular como princípios teóricos a autonomia, a reciprocidade e o uso separado de línguas (VASSALLO; TELLES, 2006) e colocar em contato dois sujeitos interessados em aprender uma língua estrangeira, ajudando o parceiro a aprender sua língua nativa (ou de proficiência), o contexto teletandem estabelece uma relação de paridade que não ocorre em um modelo de ensino tradicional, envolvendo professor e aluno. Isso não significa, no entanto, que a proposta do projeto Teletandem seja substituir as aulas de línguas estrangeiras e tampouco deixar de reconhecer sua importância. Trata-se, pois, de uma proposta de aprendizagem de línguas estrangeiras que surgiu diante da constatação de seu idealizador, professor João Antonio Telles, de

que fatores como a localização geográfica do Brasil, bem como as condições socioeconômicas de grande parte dos licenciandos em Letras (público-alvo do projeto), dificultavam o contato desses alunos com falantes nativos das línguas que cursavam na graduação. Assim, inspirado na proposta de aprendizagem em tandem (BRAMMERTS, 1996; BRAMMERTS; CALVERT; KLEPPIN, 2002; LITTLE, 2002), muito difundida em países da Europa (que são geograficamente próximos), surgiu o projeto Teletandem, que conta com recursos de tecnologia VOIP (*Voice over Internet Protocol*) para promover o contato intercultural entre estudantes interessados em aprender a língua nativa do parceiro e ajudá-lo a aprender a língua portuguesa.

A centralidade da aprendizagem em teletandem se dá na interação entre os dois sujeitos que se comprometem a ajudar um ao outro em seu processo de contato e desenvolvimento com uma língua estrangeira. Geralmente os interagentes já têm certo nível de proficiência e o que o teletandem faz é promover a oportunidade de comunicação real, autêntica, na e pela interação, em um processo no qual a aprendizagem se desenvolve por meio da (tele)colaboração mútua entre os envolvidos. Atualmente o teletandem é realizado institucionalmente e a maioria das sessões ocorre com grupos inteiros de alunos de língua portuguesa em universidades estrangeiras no horário das aulas. No Brasil, a maioria dos alunos participa das sessões voluntariamente, uma vez que temos a modalidade institucional não-integrada (ARANHA; CAVALARI, 2014), ou seja, o teletandem não faz parte do currículo e não é realizado durante as aulas da graduação. Essa logística se dá devido ao fato de que há diferenças de fuso horário, além de ser praticamente impossível que dois grupos (um no Brasil e outro em um país diferente) tenham aulas de língua estrangeira simultaneamente¹⁰⁵. Ainda que isso possa, porventura, ocorrer, as mudanças ocasionadas com o início e o término do horário de verão nos países das instituições envolvidas, provocarão desencontros de possíveis horários coincidentes em alguns períodos do semestre. Assim, como a prática de teletandem é integrada ao currículo dos cursos de língua portuguesa das universidades estrangeiras, os grupos de voluntários brasileiros realizam as sessões nos horários das aulas dos parceiros e se

¹⁰⁵ Alguns grupos da UNESP-São José do Rio Preto já realizaram as sessões de teletandem na modalidade institucional integrada (ARANHA; CAVALARI, 2014), uma vez que houve uma negociação prévia com os grupos das universidades parceiras para que coincidisse os horários das aulas de ambas as instituições. Esta, no entanto, é uma situação atípica nos grupos brasileiros.

adaptam à mudança de horário que já ficam previstas e estabelecidas no calendário semestral.

As sessões de teletandem geralmente têm uma duração que varia de cinquenta a setenta e cinco minutos, dependendo do grupo. Nessa dinâmica, o tempo deve ser dividido de maneira igual e a cada sessão a língua de início deve ser diferente, uma vez que, pelo princípio de reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2006), ambos os parceiros devem se beneficiar do maior aproveitamento possibilitado no começo da interação. No meio da sessão, há a troca de línguas, que pode ser feita diretamente pelos interagentes ou por meio de um aviso do mediador do grupo, que está atento ao andamento da atividade. Em cada parte da interação a comunicação ocorre em uma língua e em cada um desses momentos o parceiro nativo (ou proficiente) da língua que o outro está estudando o ajuda no processo de aprendizagem.

Após as interações, há o que se convencionou chamar no projeto Teletandem de *sessões de mediação*, nas quais os participantes compartilham suas experiências de aprendizagem, dificuldades e discutem pontos observados nas interações (SALOMÃO, 2008; 2011; FUNO, 2015; ELSTERMANN, 2017). A mediação pode ser realizada de maneiras diferentes, mas sempre por sujeitos com conhecimento e experiência em teletandem (alunos de graduação, pós-graduação, professores, pesquisadores). Podem ser realizadas sessões individuais ou em grupos, assim como podem ser utilizados diários reflexivos, dialogados ou não, hospedados em ambientes virtuais de aprendizagem (como *Moodle*, *Teleduc*, *Google Classroom*, *Blackboard* etc.). Conforme se desenvolvem novas formas de comunicação e acesso de usuários aos recursos tecnológicos, mais recentemente temos observado até mesmo uso de grupos fechados em redes sociais, como o *Facebook* (GARCIA; SOUZA, 2019), e em aplicativos como o *WhatsApp*.

O foco da discussão ora apresentada, no entanto, é a interação em teletandem, envolvendo os dois parceiros engajados no processo mútuo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A proposta é pensar os conceitos de linguagem e enunciado no contexto teletandem, apresentando uma reflexão sobre o modo como eles podem ser entendidos e, mais do que isso, como podem constituir o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em uma perspectiva dialógica.

12.3 Problematização das noções de linguagem e enunciado no contexto teletandem

A questão do dialogismo é central para a compreensão da perspectiva teórico-metodológica que orienta esta pesquisa. Como abordado em outros trabalhos que investigaram o contexto teletandem à luz dos estudos bakhtinianos (ZAKIR, 2015; 2016; MARINOTO, 2017; ZAKIR; PAULA, 2018), o dialogismo não apenas é constitutivo do discurso como também, “[...] é sempre entre discursos. O interlocutor só existe enquanto discurso. Há, pois, um embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos” (FIORIN, 2010, p. 166). Assim, entender o interlocutor (pensemos aqui o interagente de teletandem) como sujeito de linguagem, ou seja, que só existe enquanto discurso, implica pensar a língua em sua dimensão discursiva, translinguística, considerando-a como *organismo vivo*, inseparável de seu conteúdo ideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

Ao colocar em contato dois sujeitos de linguagem que interagem e usam a língua de forma autêntica, para se comunicarem e, assim, ajudarem o parceiro a aprender sua língua materna (ou de proficiência), o teletandem constitui-se como um contexto no qual a concepção de sistema, de estrutura linguística e de regras – tal qual entendida pelo que Bakhtin/ Volochinov (2004) chamou de *objetivismo abstrato* e que pode ser frequentemente encontrada em contextos tradicionais de ensino – é superada. A relação com a língua se dá, pois, no uso, na construção, no jogo da interação, na comunicação entre os sujeitos envolvidos na sessão de teletandem.

Muito embora as diretrizes do projeto Teletandem apontem que os parceiros devam estar atentos não apenas ao conteúdo, mas também à forma (TELLES; VASSALLO, 2009; FRANCO, 2016) daquilo que emerge nas interações, a observação das sessões indica que frequentemente as “correções” entre os parceiros ocorrem quando há possíveis mal-entendidos e, portanto, problemas na compreensão de um dos sujeitos envolvidos na conversa. Esses problemas podem ser de pronúncia, vocabulário ou sintaxe. É frequente, por exemplo, que haja interferências do espanhol na produção em português dos alunos estrangeiros e que os parceiros brasileiros não os corrijam porque foi possível compreender a ideia que quiseram comunicar. Os

excertos¹⁰⁶ abaixo ilustram isso.

No primeiro deles, Vincent, aluno da universidade estadunidense (UE) participante da pesquisa, na linha 264, refere-se ao nome de seu curso em inglês (*Management* – equivalente a Administração, em português) e usa o verbo *coger* em espanhol, que significaria “fazer” (cursos, em português nesse contexto):

264 V: Em *Management* eu tenho que “*coger*” dois cursos, eh, dois aulas de uma língua. E eu, eu “*chose*”, como digo “*I chose*”?

266 D: Você escolheu?

V: Eu escolhi português.

268 D: Ah tá. É porque o espanhol você já fala bem, né?

V: Ah, falo pouco, não muito. Entendo mais do que eu posso falar.

(*Vincent e Daniela, TT, 11/04/2012*)

No caso do excerto acima, é interessante notar que Daniela apenas ajuda o parceiro quando este lhe pergunta diretamente como pode dizer “*chose*” em inglês (linha 265). Vemos, portanto, que a comunicação entre os dois só é interrompida quando há o pedido explícito de ajuda à parceira brasileira.

Na interação entre a espanhola Norma e a brasileira Alice, reproduzida no excerto abaixo, temos o uso do espanhol nas linhas 53 (*pero*, que significa “mas”, e *una*, que significa “uma” em português) e 62 (*mirar*, “olhar” em português). Considerando que houve a compreensão de Alice em relação ao que Norma havia dito durante a conversa em português, mesmo recorrendo à língua espanhola, não houve intervenção da brasileira.

49 N: eu baixo, eu baixo música sertaneja, o *top ten* da música sertaneja no Brasil.

A: ah e quais são as que você *tá* escutando agora?

51 N: ah, eu não sei o nome, ah, hum, uma se chama *É tenso*.

A: de quem? Quem canta, você lembra?

53 N: hum, não sei, *pero* sei *una* que é *Sessenta segundos*, de Gustavo Lima.

A: eu acho que eu conheço, não sei ((riso)) não me lembro.

55 N: sim, é, havia outro grupo que era *Thaeme* ((tem dúvida sobre a pronúncia)) e *Santiago or Taís*?

57 A: Guilherme e Santiago?

N: não, não, não, é *una, uma menina e um menino*.

59 A: ah, não sei ((riso))

N: oh,

¹⁰⁶ Esses excertos foram analisados em outros trabalhos, inclusive transcritos neste relatório de atividades. A proposta nesta seção é ilustrar o modo como os interagentes administram a interferência de outras línguas nos turnos em português para pensarmos em uma concepção de língua/ linguagem no contexto teletandem.

- 61 A: eu não conheço muito,
N: oh, eu não sei, estou, eu vou *mirar* porque eu tenho aqui, ((procura no celular)) ah,
63 ah, ah, Thaeme e Thiago.
A: ah.

(Norma e Alice, TT, 23/04/2012)

O que observamos, portanto, é que a interagente brasileira procura não interromper a sessão de teletandem para fazer correções à parceira espanhola, aluna da UE, ainda que as diretrizes do projeto Teletandem indiquem que isso seja aconselhável. Podemos compreender, portanto, que há uma concepção, ainda que tácita, das interagentes, de língua como comunicação, como interação, como construção que se dá na dinâmica da sessão de teletandem. Tal concepção, inevitavelmente, remete à compreensão do Círculo de Bakhtin de interação verbal como realidade fundamental da língua, a qual se materializa no enunciado (BAKHTIN, 2006).

No excerto a seguir, temos exemplos de interferência do espanhol (*más*, na linha 70; *es eso* e *escribe*, na linha 74; pronúncia “belorio” para “velório”, na linha 84) e do italiano (*fa*, na linha 70). Olga, aluna da UE, é de nacionalidade espanhola e fala italiano como LE. É interessante observar que a parceira brasileira, Denise, não interrompe Olga diante das interferências de outras línguas românicas no seu turno em português:

- 70 O: Eh, que *más* você faz, se *fa* na Páscoa no Brasil?
D: No Brasil? Aí depois nesse dia, ninguém pode ouvir rádio, não pode ter festa.
72 O: E quê?
D: Não pode. Nesse dia, na sexta-feira, não pode ter festa, não pode ouvir rádio.
74 O: Que *es eso*? Como se *escribe*?
D: Rádio?
76 O: Uhum. No pode ouvir rádio na sexta-feira? ((desconfiada, surpresa))
D: Não. ((sorrindo, achando interessante)). Isso, não pode ouvir rádio.
78 O: Ai, eu não sabia. Por quê?
D: Ah, porque é um dia que todo mundo tem que ficar triste, seria como se fosse
80 um velório dele [Cristo].
O: Um o quê?
82 D: Então, seria um dia que a gente tem que recordar a dor dele. Então, o rádio vai ter música, que vai deixar a gente feliz. E a gente tem que estar triste nesse dia.
84 O: Como um “belorio” assim?
D: Isso!

(Olga e Denise, TT, 09/04/2012)

Nos três excertos acima, é evidente a interferência do espanhol quando os

alunos da UE estão falando português. Este é um indício da característica contextual do curso que fazem, uma espécie de *Português acelerado*, ou seja, voltado para falantes de espanhol. É comum o oferecimento desse tipo de curso nas universidades estadunidenses, como a que foi o contexto desta pesquisa. Usa-se, pois a semelhança entre as duas línguas, bem como materiais didáticos que estabelecem comparações entre elas, para que a aprendizagem do português se dê de modo mais rápido do que ocorre em um curso voltado apenas para falantes anglófonos.

Especificamente em relação ao teletandem espanhol/português, Carvalho e Messias (2017), advertem que “é necessário que os mediadores interfiram no acompanhamento e supervisão das interações, com o fim de evitar fossilizações e a enganosa sensação de competência comunicativa plena tão comum na aprendizagem de espanhol/LE por lusofalantes.” (p. 68). A proposta é, portanto, que haja um acompanhamento desse processo de comunicação entre os interagentes, mas isso só ocorre *fora* das sessões de teletandem, uma vez que na dinâmica das interações apenas os parceiros estão envolvidos. Os mediadores sabem que a intercompreensão ocorre, que a comunicação é o que baliza as interações em teletandem e podem, portanto, atuar para que haja o desenvolvimento da proficiência na LE dos alunos. Isso, no entanto, só pode se dar durante as sessões de mediação, e não durante a interação. Esta é uma questão central para pensarmos a noção de linguagem no contexto teletandem. Podemos afirmar que cada dupla de interagentes estabelece sua própria dinâmica de trocas telecolaborativas, que até é desenvolvida por meio da atuação dos mediadores do grupo, mas que se constrói de fato a partir da relação eu-outro em um evento único e irrepetível, que constitui o ato de linguagem (BAKHTIN, 2010).

O que pode ocorrer nas interações, como vimos nos excertos acima, e o que as diretrizes do projeto Teletandem (corroboradas pelos mediadores) apontam pode ser entendido como um embate de forças: temos, de um lado a língua como ela se manifesta na dinâmica das interações, sem que sejam feitas “correções” a todo momento para não interromper o fluxo da conversa, e de outro, a produção oral com foco tanto no conteúdo quanto na forma, supervisionada pelos mediadores. É importante ressaltar que não se trata aqui de fazer uma crítica a essa oposição, mas de reconhecer que há um embate, que, como ilustram as ideias do Círculo de Bakhtin, é mesmo constitutivo da linguagem, entendida em sua dimensão discursiva e

translinguística. É, portanto, papel dos mediadores, em sua voz social de formadores de futuros professores (os alunos de Letras das universidades brasileiras), chamar a atenção dos interagentes para a forma. E é compreensível que as interações entre os participantes do teletandem se desenvolvam na/ pela relação eu-outro que constitui as parcerias.

A concepção de linguagem, que permeia este trabalho de pesquisa e é sustentada pelos pilares das ideias do Círculo de Bakhtin, está, portanto, atrelada à noção de sujeito, que se constitui na relação eu-outro (BAKHTIN, 2010). Tal relação é marcada por uma dimensão espaço-temporal específica e consiste na irrepetibilidade e unicidade do ato de linguagem (AMORIM, 2010; BAKHTIN, 2010). Cada enunciado no contexto teletandem, destarte, só existe porque foi produzido por uma dada dupla de interagentes, em um dado momento histórico, e construído na relação entre eles. Do mesmo modo, pensamos na voz social do mediador, o responsável pelos grupos de teletandem, que tem como papel promover contextos de reflexão sobre o processo de aprendizagem dos interagentes. O que pode parecer uma obviedade, na realidade, implica uma perspectiva que se diferencia da concepção estruturalista e postula

a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2010, p. 10)

A reflexão aqui apresentada, além de pensar a concepção de linguagem a partir de uma perspectiva bakhtiniana nas próprias interações de teletandem – entendidas como enunciados –, propõe um olhar dialógico, translinguístico, também no que se refere à análise desses enunciados. Assim, como já demonstrado em outros trabalhos (ZAKIR, 2015; ZAKIR, 2018; ZAKIR; PAULA, 2018), a linguagem é analisada para além da dimensão linguística, estrutural, na qual a palavra é entendida como *signal*, como item dicionarizado, como forma fixa e não como signo ideológico.

Entendemos, metodologicamente, com Bakhtin (2013a), ao discorrer sobre a proposta da translinguística, que, ao analisarmos um enunciado

Na linguagem, como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo entre as palavras no dicionário, entre os morfemas etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. [...] Não podem existir, evidentemente, entre as unidades sintáticas, por exemplo, entre as orações vistas de uma perspectiva rigorosamente linguística.

Não pode haver relações dialógicas tampouco entre os textos, vistos também sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Qualquer confronto puramente linguístico ou grupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais. (BAKHTIN, 2013a, p. 208-209)

Não vemos, portanto, a palavra, o enunciado, a língua a partir da separação de seu conteúdo ideológico, o que, para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 96), “constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”, cuja expressão principal é a teoria saussureana. Em contraposição, podemos afirmar que, no contexto teletandem, em consonância com a concepção bakhtiniana, “[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95).

Um exemplo disso foi analisado em Zakir e Paula (2018), a partir do seguinte excerto de uma interação entre Vincent, aluno da UE, e Daniela, aluna da UB:

- 97 D: Você foi com a sua família?
V: Não, eu não moro com minha família
- 99 D: Mas você não foi pra lá no feriado?
V: Feriado? Uh... eu fui com mi, com meu roommate.
- 101 Seu o quê?
V: My roommate. Não sei
- 103 D: ((Espirra))
V: ((Procura a palavra)) Não sei como *decir* em portuguêssh... roommate...
105 *companheiro de quarto?* ((risos))
- D: Ah, tá, o menino que mora com você?
- 107 V: Sim, fui com ele
D: Ahhh, entendi!

(Vincent e Daniela, TT, 09/04/2012)

Na análise empreendida no referido trabalho, constatamos um ponto interessante no que se refere ao uso do lexema *roommate*, em inglês, desconhecido pela interagente brasileira:

A partir da explicação de Vincent, que, provavelmente usou um tradutor *online*, dado o resultado da busca para a palavra *roommate*, Daniela entende o que ele quis dizer e “traduz” o termo para a forma como essa ideia é entendida em português, mas na prática social e não no dicionário ou no tradutor: “o menino que mora com você”. O uso da língua, aqui entendida como *organismo vivo*, que se constrói no jogo da interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), mostra-se como constitutivo da produção de sentidos revelados entre dois sujeitos que estão em contato em um tempo e espaço, com objetivos específicos e engajados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A palavra está, portanto, na vida, e não no dicionário. (ZAKIR; PAULA, 2018, p. 859)

Assim, o excerto acima ilustra de modo claro a diferença entre se usar um tradutor ou dicionário e se usar a língua em uma comunicação autêntica, de modo que a compreensão do sentido se dá pelo termo usado na prática social, no contexto de jovens universitários que frequentemente vivem no que chamamos de “república”, no Brasil.

Entender a língua a partir da concepção do Círculo de Bakhtin implica, portanto, considerar as relações dialógicas que se estabelecem a partir dos sujeitos que se constituem na relação eu-outro (BAKHTIN, 2010). Entendemos como enunciados as interações em teletandem, na medida em que fazem parte de um processo de comunicação ininterrupto, ou seja, sempre respondem a enunciados anteriores. A interação entre os parceiros, portanto, ultrapassa a esfera da conversa, do diálogo face-a-face, uma vez que consideramos o caráter responsivo do enunciado e a existência do interlocutor como discurso. Como afirma Fiorin (2011),

todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu. (FIORIN, 2011, p. 40).

Foi a partir do princípio do dialogismo, entendido como diálogo entre discursos, que as interações apresentadas neste relatório de pesquisa (seção 11) foram analisadas. As análises empreendidas durante o estágio de pós-doutorado comprovam a hipótese levantada no relatório anual, sobretudo porque ratificam e dialogam com algumas constatações de trabalhos já concluídos e apresentados em congressos (ZAKIR, 2018; ZAKIR; PAULA, 2018) e/ou submetidos para avaliação (ZAKIR; PAULA, *mimeo*). Isso porque

O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. [...] Em realidade, repetimos, *todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam*. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. *Tudo isso é discurso do outro* (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. (BAKHTIN, 2006, p. 300, grifos nossos).

Desse modo, pode-se afirmar que a compreensão da interação de teletandem como enunciado tem papel fundamental para pensarmos as recorrências temáticas, generalizações estereotipadas, vozes e papéis sociais que emergem em vários grupos e duplas que participam do projeto. Quando entendemos as interações como enunciados, consideramos que os sujeitos que os produzem respondem a discursos anteriores, materIALIZANDO posicionamentos ideológicos e axiológicos aos quais se filiaram tácita ou conscientemente. Nesse sentido, não podemos perder de vista a ideia de que

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. [...] Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2006, p. 274-275).

Assim, dada a natureza contraditória do discurso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), que reflete e refrata diferentes forças, centrípetas e centrífugas, revelando valorações e posições ideológicas, há uma recorrência observada em vários enunciados que corroboram, por exemplo, estereótipos negativos em relação ao Brasil, ainda que com relação a outros assuntos (como a “paixão nacional” pelo futebol e pelo carnaval, por exemplo) haja, frequentemente, uma preocupação em se “quebrar” essa imagem construída e partilhada coletivamente do país.

Um exemplo disso pode ser encontrado nas interações entre Fiorella e Érico, Vincent e Daniela, Carl e Ísis e Ashley e Orlando, analisadas durante a pesquisa de doutorado (ZAKIR, 2015) e durante o estágio de pós doutorado (seção 11 do relatório). Há excertos em que a imagem do Brasil como um país violento é co-construída nas parcerias de teletandem, ainda que, em outros momentos, os mesmos interagentes demonstrem preocupação em mudar essa imagem. Essa questão começou a ser observada na elaboração do trabalho que enfocou as interações entre Fiorella e Érico (ver seção 8.1 deste relatório) e foi evidenciada em outras análises.

A hipótese é a de que, em muitos excertos, a força do discurso transcende até mesmo o projeto de dizer dos sujeitos da interação. Exemplo disso é a preocupação demonstrada por Érico em não discutir filmes brasileiros que estereotipam as mazelas sociais e a violência no país (interação do dia 09/04/2012). No entanto, contraditoriamente, na interação do dia 11/04/2012, ainda que ele queira “preservar” a imagem do Brasil para os estrangeiros, ao não indicar filmes que focam a questão da violência, essa voz social emerge na interação ao contar a Fiorella que três vizinhos seus haviam sofrido assaltos recentemente. Érico, então, adverte a parceira de que no Brasil não se pode andar na rua à noite, fazendo uma generalização e observando que em alguns lugares, isso é impensável (*unthinkable*) até mesmo durante o dia. Essa contradição é constitutiva do enunciado, uma vez que este é a unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006) e, por isso, reflete e refrata as vozes por meio das quais ele é tecido.

Como vimos, a complexidade imanente às interações de teletandem analisadas manifesta-se seja nas sessões de duplas específicas, seja no cotejo com recorrências temáticas e questões (inter)culturais evidenciadas no grupo de alunos participantes da pesquisa. Isso corrobora, pois, a natureza do discurso, revelado por meio de muitas vozes que constituem os enunciados aqui enfocados. Na próxima seção, são apresentados alguns encaminhamentos da pesquisa a partir das discussões e observações até aqui relatadas.

12.4 Encaminhamentos da pesquisa

Diante das reflexões apresentadas acerca das noções de linguagem e enunciado no contexto teletandem e da retomada de questões recorrentes nas interações analisadas, entendemos que estas problematizam a natureza do discurso, constituído sempre a partir de outro discurso e manifestado na concretude das relações materiais e históricas entre os sujeitos. Uma questão que pode, então, ser feita acerca das reflexões apresentadas, sobretudo na seção anterior, é: em que medida o contexto teletandem (incluindo os projetos de formação de mediadores, conforme descrito na seção 3.2 deste relatório) consegue/ pode conter a propagação de ideias sedimentadas e estereotipadas sobre os países de origem dos interagentes? Diante da concepção de língua/ linguagem construídas no processo de interação, de enunciado como unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006), e de sujeito constituído na relação eu-outro (BAKHTIN, 2010), a resposta a essa pergunta talvez seja que isso é possível na esfera da pesquisa e em situações em que se problematizem essas ideias. Isso porque no jogo da interação, no uso real da língua, na interação de teletandem em si, os sujeitos são capturados pelas mesmas ideias que querem combater, conforme evidenciam algumas interações analisadas (Fiorella e Érico, Carl e Ísis, Vincent e Daniela, por exemplo).

Ainda com relação a esse jogo da interação, ou seja, à própria sessão de teletandem, cuja dinâmica é completamente estabelecida pela/ na relação entre os parceiros, como vimos na reflexão apresentada na seção anterior, por mais que as diretrizes do projeto Teletandem apontem a necessidade de focar tanto no conteúdo quanto na forma durante as interações, frequentemente as correções só ocorrem mediante pedidos explícitos de um dos parceiros ou mediante falhas na comunicação. As análises aqui apresentadas evidenciam que o foco dos interagentes incide sobretudo na fluidez das conversas durante as sessões de teletandem. Temos, portanto, uma concepção de língua/ linguagem que se constrói via interação, na dinâmica constituída pelos sujeitos envolvidos no enunciado. Este, também como vimos, sempre responde a algo e sempre se orienta a uma resposta. Nessa compreensão, é importante lembrar que o enunciado é indissociável das esferas ideológicas que o constituem e sua análise não pode ser feita nos limites da linguística, mas no âmbito da translinguística (BAKHTIN, 2013a; 2017).

Outra questão que surgiu durante a pesquisa relaciona-se ao tom volitivo-emocional de que trata Bakhtin (2006), em *Estética da Criação Verbal*. Um dos

encaminhamentos dos resultados deste relatório é a possibilidade de se investigar a relação entre essa dimensão da linguagem e o modo como as dinâmicas das interações enfocadas foram construídas. Afinal, entendemos com o Círculo que a entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito (a entonação é social por excelência), como afirma Volochinov (2012). Para o desenvolvimento dessa reflexão em futuras pesquisas, deverá ser levada em conta, certamente, a análise das escolhas e das interpretações da própria analista, em um exercício de exotopia (BAKHTIN, 2006; AMORIM, 2004), então de outro lugar e constituída, portanto, de outras vozes, de outros “eus” e outros “outros”.

As considerações apresentadas neste relatório produzem para mim o reconhecimento de que o exercício da pesquisa corrobora a própria compreensão do Círculo sobre a linguagem, no que se refere a seu caráter ideológico e o enunciado, no que se refere a seu caráter responsivo. A pesquisa aqui relatada é, portanto, uma resposta às pesquisas anteriores e, do mesmo modo, produzirá outras respostas nas esferas em que circular. Ela já terá outros sentidos quando tiver a leitura retomada até mesmo por quem a escreveu. Ela se constitui de todas as vozes, leituras, partilhas e análises anteriores.

O processo de compreensão do próprio movimento dialético-dialógico constitutivo do ato – responsável, consciente, e, portanto, refiro-me a ato, e não a ação (BAKHTIN, 2006; 2010) – de pesquisa implica o reconhecimento deste texto como um enunciado. E, como entende Bakhtin,

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (BAKHTIN, 2006, p. 300-1).

Desse modo, diante das atividades desenvolvidas ao longo dos dezessete meses de concessão da bolsa CAPES/PNPD e das questões que se interpuseram nesse período e estão aqui relatadas, pode-se afirmar que este relatório é um enunciado e, como tal, é pleno de vozes e de sentidos atribuídos por/de todos os “outros” que o

constituíram. Além disso, responde a aspectos não contemplados antes nas pesquisas em teletandem à luz da perspectiva dialógica bakhtiniana. Por este caráter responsivo, já lança, portanto, outras questões a serem investigadas em outros enunciados a partir das reflexões aqui apresentadas, conforme indicaram os encaminhamentos desta seção.

Considerações finais

Neste relatório de atividades desenvolvidas durante o estágio de pós-doutorado realizado com bolsa CAPES/PNPD, procurei não apenas apresentar o que foi feito, mas também avaliar as contribuições que cada etapa cumprida teve para a pesquisa e para minha formação acadêmica e profissional. Cada uma das seções detalhadas no relatório tem um papel importante na construção desse percurso.

A elaboração da seção 1, intitulada “Síntese comentada e avaliação das atividades realizadas”, como um todo, foi, de certo modo, a materialização de como o estágio impactou mais do que a realização da proposta de pesquisa do projeto inicial apresentado ao PPGLLP. Isso porque, ao retomar cada atividade, reler cada anotação e compilar cada etapa do percurso da pesquisa, foi possível compreender que, dialogicamente, os processos se inter-relacionam na construção de saberes que se complementam, coexistem e se desenvolvem a cada novo encontro com o outro. Esse outro é o que baliza a constituição do sujeito, do *eu* em seus múltiplos papéis e com suas múltiplas vozes. Esse outro, no caso das atividades aqui relatadas, refere-se a muitas pessoas, leituras, discussões e oportunidades; muitos encontros, contextos e desafios.

A seção de participação em eventos trouxe o processo de elaboração de trabalhos para apresentação e a experiência em fazer parte da comissão organizadora (Curso de mediadores, V SELES, II IMFLIT e IV SIED) como um aspecto crucial para o desenvolvimento da pesquisa e para abertura de novas possibilidades de parcerias acadêmicas.

Os cursos ministrados, detalhados na seção 3, possibilitaram o encontro com outros sujeitos e contextos, deflagrando muitas reflexões e trocas de experiências para todos os envolvidos nos respectivos cenários. As diversas modalidades de curso (minicurso, curso de extensão, disciplina de pós-graduação, oficina e disciplina de

graduação) implicam diferentes objetivos, formas de organização e avaliação e sempre promovem aprendizagem mútua, como explicitado de maneira mais detalhada na seção 1.2, referente à experiência de ministrar a disciplina de pós-graduação “Enunciado e ideologia: uma discussão bakhtiniana” juntamente com a Dra. Luciane de Paula.

Os trabalhos já publicados em periódico, *e-book* e anais de eventos, artigos aceitos para publicação, trabalhos aguardando pareceres de periódicos e/ou editores de livros, e artigos em elaboração, reproduzidos respectivamente nas seções 4, 5, 6, 7 e 8, representam a sistematização da pesquisa desenvolvida nos últimos anos, congregando parcerias de trabalho, coleta e análise de dados, sempre em diálogo com a práxis do projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. O aprofundamento teórico-metodológico da perspectiva bakhtiniana, que se desenvolveu sobretudo por meio da supervisão da Dra. Luciane de Paula na pesquisa do estágio de pós-doutorado, tem se evidenciado por meio da publicação dos trabalhos e também das trocas interativas com os membros do GED.

A orientação do projeto de Iniciação Científica da aluna Talita Colonheze de Oliveira (seção 9 deste relatório), intitulado “Projeto Teletandem na UNESP-Assis: um mapeamento das parcerias institucionais”, foi possibilitada pela Retificação do Edital PROPe 09/2017 do Programa de Iniciação Científica Sem Bolsa-ICSB/UNESP, autorizando o pós doutorando, que desenvolve seu projeto na UNESP e que se encontra devidamente cadastrado no SISPROPe, a orientar projetos de Iniciação Científica Sem Bolsa. Esta tem sido uma experiência muito válida, uma vez que oportuniza esse tipo de atividade para pesquisadores que ainda não ingressaram em concursos de efetivação de cargos para atuarem como orientadores de projetos de Iniciação Científica. O relatório parcial da pesquisa da aluna, contendo os resultados apresentados no XXX CIC da UNESP, foi enviado em novembro de 2018 e o relatório final será entregue em maio de 2019, após, portanto, a conclusão das atividades realizadas no estágio de pós-doutorado.

A seção 10 do relatório sintetizou cinco participações em bancas de exame de qualificação, sendo três de mestrado, uma de doutorado e uma qualificação especial, também de doutorado. Ressalto que esse tipo de atividade é sempre muito produtivo e enriquece o diálogo entre os membros da banca e os candidatos. No caso específico

de dois dos trabalhos (das alunas Luciana Benvindo e Jéssica de Castro Gonçalves), minha participação esteve bastante relacionada à experiência que tive como professora da rede pública estadual paulista, uma vez que ambas as pesquisas avaliadas tinham a escola como contexto ou ponto de partida para suas reflexões. Com relação à dissertação de Ana Beatriz Maia Barissa e ao artigo de Paola de Carvalho Buvolini Freitas, minha participação esteve voltada à perspectiva bakhtiniana que orientou teórica e metodologicamente os trabalhos. No caso da dissertação de Laura Braghini Zampieri, minha arguição relacionou-se ao projeto Teletandem Brasil, suas características e perspectivas adotadas no trabalho.

Os resultados da pesquisa de pós-doutorado, apresentados na seção 11, retomam a proposta do projeto inicial e revelam que as interações em teletandem constituem-se como um contexto de uso autêntico da língua-alvo e são, portanto, a própria arena da linguagem onde o embate de vozes e papéis sociais acontece. A retomada da visualização dos vídeos e da leitura das transcrições das sessões de teletandem evidenciou recorrências temáticas e ecos das mesmas vozes sociais em diferentes duplas de interagentes. Este foi um dos desafios encontrados ao longo do percurso, cujos resultados foram apresentados sobretudo na seção 11.5 deste relatório final de pesquisa.

Por fim, na seção 12, apresentei uma reflexão sobre as noções de linguagem e enunciado para a questão da aprendizagem em contexto teletandem, discutindo algumas características do modelo tradicional de ensino, que estabelece uma relação hierárquica entre professor e aluno. Tais papéis, embora também desempenhados na interação em teletandem, passam a ser ressignificados na medida em que os dois parceiros os exercem em uma das partes da sessão. Assim, na relação de paridade que se estabelece, ambos têm a possibilidade de ser o parceiro mais experiente que ajuda o outro a aprender. Não apenas por isso, mas sobretudo pelo modo como a língua é usada para a comunicação entre os pares, construindo-se no jogo da interação, é que pode ser pensada em sua dimensão discursiva, translinguística (para além de suas estruturas e regras), configurando-se como parte constitutiva do enunciado. Este é entendido como a unidade real da comunicação discursiva e, como tal, é pertencente a um determinado sujeito do discurso. A interação em teletandem é, pois, um enunciado pleno de enunciados de outros e que se constitui na e pela relação entre os parceiros,

em uma dimensão espaço-temporal única, responsiva e responsável, como todo ato de linguagem.

Ao revisitar as atividades realizadas e aqui apresentadas, concluo que o trajetória traçada no estágio de pós-doutorado possibilitou a mobilização de ideias, o levantamento e confirmação de hipóteses e a proposição de novos desafios a serem superados no âmbito da pesquisa em teletandem à luz da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin. Nesse processo, muitos sujeitos e muitas vozes estiveram presentes. Há de se destacar, contudo, a voz e a presença da Dra. Luciane de Paula, supervisora desta pesquisa, que possibilitou os mais diversos contextos de atuação no âmbito acadêmico: as reuniões do GED, a organização e a participação em eventos científicos, a parceria na disciplina oferecida na pós-graduação, o compartilhamento de análises dialógicas e outros materiais de ordem teórica, metodológica e analítica deflagraram discussões profícuas, sistematizadas em trabalhos já publicados ou submetidos para avaliação.

Enfim, a retomada do percurso de todas as atividades realizadas durante este estágio de pesquisa possibilita constatar que, certamente, outras perspectivas de investigação surgirão e outras vozes constituirão os novos enunciados que responderem às reflexões aqui relatadas. Este é, pois, o sentido da cadeia discursiva e da ciência, esfera na qual se pensa, se age e se constituem os sujeitos de linguagem.

Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-113.
- ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPECIALIST*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013b.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRAIT, B. Introdução – Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 7-10.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 79-98.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, 1996, p. 9-22.

- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Objectivos e formas de aconselhamento individual. In: DELILLE, K.H.; CHICHORRO, A.F. *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 69-79.
- BROCCO, A. S.; BAPTISTA, J. B. A cultura brasileira sob a ótica de interagentes no teletandem. *the ESPECIALIST*, v. 35, n. 2, p. 202-228, 2014.
- CARVALHO, K. H. P.; MESSIAS, R. A. L. O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, n. 1, p. 60-74, 2017.
- COSTA, L. M. G. **Performatividade e gênero nas interações em teletandem**. 2015. 178f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.
- ELSTERMANN, A.K. *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Mediation in Teletandem*. Bochum: Ruhr-Universität, 2017.
- FRANCO, G. R. *Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma análise a partir da conscientização da linguagem*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 161-193.
- FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis*. Volume 2. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 33-48.
- FUNO, L. B. A. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.
- LANTOLF, J. P. Second Language Learning as a mediated process. *Language and Teaching*, 33, p. 79-96, 2000.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In: VAN ESCH, K.; ST. JOHN, O. (Eds.). *New insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. F. *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 27-35.

MARINOTO, D. N. *Teletandem: o domínio ideológico nas sessões orais online entre aprendizes de línguas estrangeiras*. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

RAMOS, C. Qual a relação entre a Páscoa judaica e crista. *Superinteressante*. São Paulo, 31 mar. 2004. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/qual-a-relacao-entre-a-pascoa-judaica-e-a-crista/#respond>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 316f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). IBILCE, UNESP, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online], vol. 11, n. 3, p. 653-677, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000300004>>.

SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SOUZA, M. G. *Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira*. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Uiversidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

TELLES, J. A. *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. Projeto de pesquisa submetido ao comitê de ética da Faculdade de Ciências e Letras, UNESp-Assis, mimeo.

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

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

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Apredizaje/Visor, 1995 (v. 5).

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Língua Estrangeira: fundamentos, críticas e ecletismo. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. V. VII, N. XXVI, Jul-Set 2008, p. 73-88.

VOLOCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2012.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/ZAKIR2015.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

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

ZAKIR, M. A.; PAULA, L. Aprendizagem de línguas estrangeiras em interações de teletandem: um olhar sob a perspectiva bakhtiniana. In: *Caderno de textos: VII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 851-871.

ZAKIR, M. A.; PAULA, L. *Interações de teletandem institucional na perspectiva dialógica bakhtiniana (mimeo)*.

TELLES, J. A.; ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *Delta – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n.2, p. 359-389, 2015.