



DEBORA CAMACHO ARAUJO SIQUEIRA

**INTERAÇÕES INTERCULTURAIS EM FÓRUM DIGITAL:
EXPLORANDO OS DILEMAS DE UMA PROFESSORA
PESQUISADORA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

CAMPINAS,

2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

DEBORA CAMACHO ARAUJO SIQUEIRA

**INTERAÇÕES INTERCULTURAIS EM FÓRUM DIGITAL:
EXPLORANDO OS DILEMAS DE UMA PROFESSORA
PESQUISADORA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Orientadora: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Tecnologias.

CAMPINAS

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Si75i Siqueira, Debora Camacho Araujo, 1961-
Interações interculturais em fórum digital : explorando os dilemas de uma professora pesquisadora no ensino de língua espanhola / Debora Camacho Araujo Siqueira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador : Denise Bértoli Braga.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Comunicação intercultural. 2. Grupo de discussão pela internet. 3. Língua estrangeira. 4. Cultura. I. Braga, Denise Bértoli, 1953-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Intercultural interactions in e-forum: exploring the dilemmas of a professor researcher in Spanish language teaching.

Palavras-chave em inglês:

Intercultural communication
Discussion group on the Internet
Foreign language
Culture

Área de concentração: Linguagem e Tecnologias.

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Denise Bértoli Braga [Orientador]
Angelita Gouveia Quevedo
Fernanda Maria Pereira Freire
Luiz Fernando Gomes
Susana Cristina dos Reis

Data da defesa: 01-02-2013.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Denise Bértoli Braga

Denise Bertoli Braga

Angelita Gouveia Quevêdo

Angelita Gouveia Quevêdo

Fernanda Maria Pereira Freire

Fernanda Maria Pereira Freire

Luiz Fernando Gomes

Luiz Fernando Gomes

Susana Cristina dos Reis

Susana Cristina dos Reis

Terezinha de Jesus Machado Maher

Fernanda Landucci Ortale

Kátia Cristina do Amaral Tavares

IEL/UNICAMP
2013

Dedico este trabalho ao meu esposo e amigo, Reinaldo, pelo incentivo, compreensão e apoio incondicional durante todas as etapas percorridas para a concretização desta tese.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Denise Bértoli Braga, meus sinceros agradecimentos, por tudo aquilo que me ensinou no percurso deste trabalho, pelas orientações precisas e norteadoras, e por não medir esforços na sua orientação.

Às Profas. Dras. Fernanda Maria Pereira Freire e Cláudia Hilsdorf Rocha pela leitura criteriosa e sugestões oportunas feitas na qualificação deste tese.

À Profa. Dra. Charlotte Nirmalani Gunawardena, da Universidade do Novo México – UNM, com quem pude conviver, trabalhar e aprender muito durante meu estágio nos Estados Unidos.

Ao Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus Engenheiro Coelho, pelo apoio financeiro, pelo incentivo à pesquisa e à qualificação docente, criando possibilidades para equilibrarmos ensino-pesquisa.

A CAPES e a FULBRIGHT pelo apoio concedido para a bolsa-sanduíche realizada nos Estados Unidos.

Aos alunos, participantes desta pesquisa, agradeço a confiança em mim depositada e pela cooperação.

Aos funcionários e amigos da secretária da pós-graduação do IEL, Cláudio, Rose e Miguel, pelas informações precisas e pela preciosa ajuda em vários momentos deste percurso.

À minha mãe Ina, por seu amor sempre presente, e ao meu pai Benedito (*in memoriam*) pelo exemplo de integridade, por desenvolver em mim o gosto por livros, pelo banquinho de madeira que fez para eu colocar os pés durante as longas horas de trabalho na frente do computador durante este doutorado, mas não pôde vê-lo concluído. Obrigada!

Aos meus filhos, Matheus e João André, pelo carinho e precioso apoio que mostraram ao longo da elaboração deste trabalho, e à minha “filha”, Eloá, nosso presente!

A Deus, sobre todas as coisas.

RESUMO

A presente tese buscou contribuir para as reflexões sobre o uso do fórum digital para interações interculturais no ensino de línguas. A dimensão cultural no ensino de LE tem sido foco de debate teórico nos últimos anos. Influentes publicações têm enfatizado a importância de aprofundar a compreensão dos aspectos culturais da língua-alvo. Nesse sentido, as tecnologias digitais favorecem e potencialmente ampliam as trocas interculturais. Considerando esse contexto, o presente estudo, sob uma perspectiva comunicativa de ensino, objetivou analisar a experiência intercultural entre alunos universitários brasileiros, aprendizes da língua espanhola, e falantes nativos da Argentina através do fórum digital, buscando compreender seus impactos, assim como a dinâmica e a natureza das interações *on-line*. As perguntas que nortearam esta investigação estão organizadas em dois eixos teóricos: as três primeiras priorizam as questões culturais na prática do ensino de LE e as duas últimas enfocam a dinâmica das interações em fóruns digitais. Embora vários autores sustentem que as interações *on-line* com falantes nativos proveem um contexto rico para a compreensão da cultura-alvo, a análise dos dados revelou que essa compreensão não foi um produto obtido automaticamente na interação com os interlocutores argentinos. De fato, a superficialidade dos aspectos culturais observados neste estudo mostrou que colocar interlocutores em contato nos canais digitais não é uma condição suficiente para atingir esse objetivo. Primeiramente, deve haver uma necessidade comunicativa comum entre os participantes que os motive e os envolva no diálogo. Existe, ainda, a dificuldade de alcançar os aspectos culturais que envolvam valores e crenças, que estão incorporados no comportamento dos membros da cultura-alvo. Nesse aspecto, observou-se, também, a necessidade de um professor-mediador e sua importância para conduzir ou, mesmo, direcionar as discussões.

Palavras-chave: interação intercultural, fórum digital, língua estrangeira, cultura-alvo.

ABSTRACT

This dissertation aims to contribute to the discussions on the use of e-forum for intercultural interactions in language teaching. The cultural dimension of foreign language teaching has been the focus of theoretical discussion in recent years. Influential publications have emphasized the importance of enhancing the understanding of cultural aspects in language teaching. In this sense, digital technologies promote and potentially expand intercultural exchange. Considering this context, this study aims to analyze, from the communicative language teaching perspective, the intercultural experience among Brazilian university students, learners of Spanish, and native speakers from Argentina through an e-forum. It focuses on the understanding of its impacts, as well as the dynamics and nature of online interactions. The questions that guide this research are organized into two theoretical axes: the first three prioritize cultural issues in foreign language teaching practice, and the last two focus on the dynamics of interactions in digital forums. Although several authors argue that the online interactions with native speakers provide a rich context for understanding the target culture, the data analysis revealed that this understanding was not a by-product automatically obtained from interacting with Argentineans speakers. In fact, the superficiality of cultural aspects observed in this study showed that bringing interlocutors together through digital channels is not a sufficient condition to achieve this goal. First, there must be a common communicative necessity between participants that motivates and engages them in dialogue. There is also the difficulty of apprehending cultural aspects that encompasses values and beliefs, which are incorporated in the behavior of members of the target culture. In this aspect, this study pointed to the need of a teacher mediator and his important role in directing or leading the discussions in the intercultural interactions.

Keywords: intercultural interaction, e-forum, foreign language, target culture.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	xvii
LISTA DE QUADROS	xix
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Pano de Fundo e Justificativa	1
1.2 Objetivo	13
1.3 Estruturação geral da tese	14
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	19
2.1 O ensino de línguas e a dimensão cultural	19
2.1.1 Definição de Cultura.....	23
2.1.2 Relação Língua e Cultura	26
2.1.3 O uso da web para aprendizagem da língua e da cultura	29
2.1.4 Avaliando as interações dos alunos em experiências interculturais.....	55
2.2 A natureza das interações no ambiente digital	60
2.2.1 Conceito de interação	60
2.2.2 Classificação de interações digitais	65
2.2.3 Classificação qualitativa de interações digitais	74
2.3 Síntese e conclusão	79
3. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA	85
3.1 A escolha da metodologia	85
3.2 Contexto da Pesquisa	87
3.2.1 A escolha do ambiente digital e do tema.....	87
3.2.2 A estrutura e metas da atividade proposta	89
3.3 Participantes da Pesquisa	95
3.4 Instrumentos de Coleta de Dados	98
3.4.1 Registro das mensagens dos fóruns.....	98
3.4.2 Questionário pré-fórum	103
3.4.3 Questionários pós-fórum	104
3.4.4 Anotações reflexivas dos alunos sobre o fórum	104
3.4.5 Entrevistas com os alunos	105
3.5 Validade dos Dados	105

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL	107
4.1 Efeitos da experiência intercultural	108
4.1.1 Aspectos culturais da interação com os interlocutores argentinos	108
4.1.2 Fatores positivos e negativos da experiência intercultural.....	120
4.1.3 O desenvolvimento da sensibilidade intercultural.....	140
4.2 Análise da natureza e a dinâmica das interações no fórum digital	145
4.2.1 A natureza das interações interculturais	145
4.2.2 Classificação qualitativa das interações	154
5. SÍNTESE DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	161
5.1 Síntese dos resultados.....	161
5.2 Implicações teóricas e pedagógicas para o ensino de línguas.....	173
6. REVENDO UM PERCURSO COMO PROFESSORA E INVESTIGADORA	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
APÊNDICE 1	199
APÊNDICE 2	201
APÊNDICE 3	203
APÊNDICE 4	205
APÊNDICE 5	207
APÊNDICE 6	209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural	57
Figura 2: Modos de interação na educação a distância	69
Figura 3: Três níveis de interação na aprendizagem <i>on-line</i>	70
Figura 4: Modos de interação no ambiente digital em contexto educacional	73
Figura 5: Página inicial da disciplina Língua Espanhola no <i>Moodle</i>	93
Figura 6: Página inicial da disciplina Língua Espanhola com os <i>links</i> para os grupos	93
Figura 7: Apresentação do fórum	94
Figura 8: Mensagens dos participantes	95
Figura 9: Imagem da bandeira argentina e brasileira	139
Figura 10: Gráfico dos resultados das interações dos fóruns digitais	149
Figura 11: Gráfico do total de informações culturais veiculadas por categoria de interação	152
Figura 12: Gráfico da classificação das mensagens usando o Modelo de Análise de Interação	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos da experiência intercultural	50
Quadro 2: Modelo de Análise de Interações	75
Quadro 3: Perfil do sujeitos em relação à tecnologia digital	96
Quadro 4: Categorias culturais e subcategorias temáticas extraídas dos fóruns	109
Quadro 5: Dificuldades no primeiro fórum apontadas nas Anotações reflexivas	116
Quadro 6: Dificuldades no primeiro fórum	116
Quadro 7: Dificuldades no uso do espanhol no segundo fórum	124
Quadro 8: Soluções buscadas para as dificuldades no uso da língua no segundo fórum ..	125
Quadro 9: Fatores apreciados no primeiro fórum	138
Quadro 10: Classificação das interações ocorridas nos fóruns digitais – I	147
Quadro 11: Classificação das interações ocorridas nos fóruns digitais – II	148
Quadro 12: Problemas no segundo fórum apontadas nos questionários pós-fórum	150
Quadro 13: Total de informações culturais veiculadas por categoria de interação	151
Quadro 14: Classificação das mensagens usando o Modelo de Análise de Interação	156

1. INTRODUÇÃO

1.1 Pano de Fundo e Justificativa

O rápido crescimento da internet e seus recursos de comunicação para fins educacionais têm propiciado novas práticas para a aprendizagem em geral e, em particular, para a área de língua estrangeira (doravante, LE). Graças a essas tecnologias, viabilizaram-se novos canais para o uso da língua-alvo (doravante, L-alvo) em situações reais de comunicação, permitindo interações com interlocutores muito distantes geograficamente. No Brasil, alguns estudos (BENEDETTI, 2009, 2010; TELLES, 2008, 2009; FERNANDES, 2008; SILVA, 2008), conduzidos no âmbito do ensino superior brasileiro, apontam que essas interações podem trazer resultados positivos para a aprendizagem de línguas. Segundo Benedetti (2009:17), as interações *on-line* proveem “um contexto rico e propiciador de substancial insumo para a aprendizagem”, e permitem aos alunos não apenas desenvolver o aspecto linguístico, mas, também, aprender sobre a cultura¹-alvo.

Nesse contexto, sob a perspectiva do ensino comunicativo (KRASHEN, 1982; ALMEIDA FILHO, 2002), busquei explorar e relatar nesta pesquisa uma experiência intercultural através do fórum digital, entre estudantes brasileiros e interlocutores da Argentina, no contexto de ensino de língua espanhola de um curso de Letras de uma instituição privada, com o propósito de aprofundar o contato cultural com a L-alvo. Como professora dos alunos brasileiros, sujeitos deste estudo, essa iniciativa resultou de meus

¹ O termo “cultura” adotado neste trabalho significa “as perspectivas filosóficas, as práticas comportamentais e os produtos—tangíveis e intangíveis—de uma sociedade” (*Standards for Foreign Language Learning*, 2006: 47). Esse conceito é discutido de modo mais detalhado no próximo capítulo.

esforços de criar uma atividade extraclasse que motivasse o interesse dos alunos na aquisição da L-alvo e oferecesse, também, possibilidades reais de uso e trocas interculturais, que são ressaltadas como centrais em várias teorias que enfocam o processo de ensino e aprendizagem de segunda língua e línguas estrangeiras (KRAMSCH, 1994; BYRAM et al., 2002; SERCU, 2004; BELZ E THORNE, 2005, para citar alguns). Para Kramsch (1994: 8), “se a língua é vista como uma prática social, a cultura torna-se o centro do ensino de línguas”². Sercu (2004: 128) ressalta que os professores de línguas devem compreender que “falar uma LE significa entrar em um mundo cultural que pode ser, em menor ou maior medida, diferente do seu. Portanto, todo o ensino de línguas também deveria ser sempre uma educação intercultural.”³

Por essa razão, pareceu-me essencial no ensino da L-alvo oferecer algum conhecimento da cultura-alvo. As aulas de LE e seus livros didáticos modernos tendem a abordar aspectos culturais, porém de maneira superficial (BALLOU, 2002; WADE, 2005; BAUER et al., 2005): geralmente o tema “permanece à margem, reduzido muitas vezes a uma lista de fatos ou ‘capsulas culturais’ que fornecem uma imagem simplificada ou estereotipada da outra cultura”⁴ (BAUER et al., 2005: 33). Nesse sentido, para mim o ideal

² Texto original: “if language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching.” (As traduções realizadas neste trabalho foram de minha autoria).

³ Educação intercultural é entendida neste trabalho como “a capacidade de uma pessoa se comportar de forma adequada e flexível quando confrontada com ações, atitudes e expectativas de representantes de culturas estrangeiras.” (MEYER, 1991: 317). Texto original: “speaking a foreign language always means entering a cultural world that may to a lesser or larger extent be different from one’s own. Therefore, all language education should always be intercultural education.”

⁴ Texto original: “[culture] remains at the margins, often reduced to lists of facts or ‘culture capsules’ that give a simplified and stereotyped picture of the other culture.”

seria propiciar uma interação com falantes nativos⁵ de modo a oferecer oportunidades ao estudante de aumentar sua compreensão cultural da L-alvo, com perspectivas, valores e comportamentos distintos da sua (BYRAM et al., 2002).

Como mencionado, norteadada por essa preocupação, como professora de Língua Espanhola em um curso de graduação em Letras⁶, período noturno, de uma instituição privada no interior de São Paulo, busquei caminhos na tecnologia digital a fim de proporcionar aos alunos essa experiência de interação com falantes nativos e sua cultura. Planejei essas interações como uma atividade a ser realizada depois da aula de espanhol, ou seja, de forma extraclasse. As interações não foram, assim, realizadas dentro de um contexto controlado de uma experiência formal, mas dentro de uma realidade cotidiana de uma professora de línguas, caracterizada pela sobrecarga de trabalho e escassez de tempo.

Minha motivação para realizar essa experiência intercultural foi instigada, também, por estudos que defendem que é importante, durante a formação dos professores de LE, desenvolver um conhecimento da cultura dos povos cuja língua eles ensinarão (TELLES e VASSALLO, 2006). Além disso, acreditava que essa experiência poderia, também, ampliar o universo dos aprendizes para além das aulas presenciais corriqueiras, oferecendo-lhes oportunidades, através de situações reais de comunicação, de expandir seus horizontes culturais da L-alvo de modo mais prático em atividades extraclasse. Minhas perspectivas

⁵ Vale ressaltar na introdução deste trabalho que entendo o termo “falante nativo” de acordo com Mahboob (2005). O autor argumenta contra a visão idealizada desse falante como professor da L-alvo. Para ele, ser “nativo” não é uma condição necessária ou suficiente para ser um professor eficaz, visto que possuir uma *expertise* no domínio linguístico e pedagógico pode ser mais relevante que simplesmente ser “nativo”.

⁶ Este curso obteve na última avaliação do ENADE a nota 4 (nota máxima: 5) em nível nacional.

eram bastante otimistas, norteadas pelas teorias que havia lido sobre o papel da tecnologia no ensino de línguas.

É importante ressaltar que a maioria dos alunos que participaram deste estudo eram moradores de pequenas cidades que circundam a instituição e, em geral, optam pelo curso de Letras oferecido no período noturno por possuírem trabalhos regulares durante o dia. Sua condição financeira de modo geral impossibilitava viagens para fora do Brasil. Ciente dessa limitação, avaliei que interações via internet poderiam ser uma alternativa especialmente relevante, pois permitiria contatos significativos com a cultura-alvo, mesmo que no contexto virtual.

Meu interesse no uso da internet no ambiente educacional iniciou-se durante o meu mestrado, que comecei em 2002. Como professora de LE, acreditava que, no cenário brasileiro, o meio digital tinha muito a contribuir para a aprendizagem de línguas. Dadas as dimensões continentais, o Brasil oferece, em geral, poucas oportunidades de interações face a face com falantes nativos de outras línguas, exceto em alguns lugares mais turísticos ou fronteiriços. A literatura tem indicado que o ensino de LE no país tem deficiências sérias (TELLES, 2009) e poucos são os estudantes com condições de viver no exterior para adquirir fluência⁷ na L-alvo⁸ ou se familiarizar mais com a sua cultura. Assim, durante meu mestrado, que teve como objeto de estudo um curso de leitura em língua inglesa via web para pós-graduandos de uma universidade pública paulista, pude compreender que a

⁷ Entendo o termo fluência no sentido de “fluência comunicativa” apontado por BROWN (1993: 55), concebendo como o uso oral/escrito espontâneo e preciso de uma língua, refletindo, igualmente, sua capacidade de interagir em ambientes da L-alvo.

⁸ Creio ser possível um indivíduo adquirir fluência em uma LE sem ter vivido no exterior, porém essa experiência no país da L-alvo enriqueceria sua formação linguística e cultural.

internet apresenta características bastante desejáveis para o ensino. Um instrumento facilitador para a área de LE, a internet encurta distâncias, permite uma flexibilidade de tempo e espaço para a aprendizagem, oferece uma ampla acessibilidade de materiais e o uso de diferentes mídias.

O curso que estudei era centrado em estudo automonitorado via Internet e tinha por meta a melhoria do desempenho de leitura de textos acadêmicos. A questão cultural da L-alvo não era explorada no material digital oferecido aos alunos. Buscando incluir essa questão na minha investigação de doutorado e, também, motivada pelas minhas metas de ensino, analisei inicialmente as iniciativas que estavam em curso no Brasil.

Constatei que a maioria dos estudos sobre interações com falantes nativos via *web* mencionados anteriormente (BENEDETTI, 2009, 2010; TELLES, 2008, 2009 entre outros) têm-se concentrado em investigar interações entre duplas de alunos brasileiros e estrangeiros, através da modalidade Teletandem⁹, em que os participantes aprendem uma LE e ensinam sua língua nativa através, sobretudo, de conversação síncrona em áudio e em vídeo, com possibilidade para anotações escritas. Pensando na inclusão da Internet no curso de Letras, iniciativas como Teletandem tem vantagens e também limites que precisam ser considerados. Um desses limites é que a interação um a um demanda o engajamento de um número grande de falantes da L-alvo, o que nem sempre é viável. Mas, um limite mais sério é certamente o fato de que essa comunicação instantânea, em áudio e em vídeo, pressupõe uma conexão boa e rápida com a internet, visto que a navegação lenta pode prejudicar ou

⁹ Para uma descrição mais detalhada da modalidade Teletandem, ver Vassallo e Telles (2009: 41-60).

impedir o fluxo da conversa. Em vários contextos institucionais, porém, as condições que se oferecem nem sempre permitem o acesso à Internet de alta velocidade.

Minha realidade de ensino enfrentava esse tipo de condições precárias. Havia problemas a serem contornados. A qualidade da internet disponível, tanto na instituição quanto na maioria dos locais utilizados pelos alunos (ver perfil dos sujeitos no cap. 3), dificultava comunicações síncronas em áudio e em vídeo. Essa limitação demandava outras escolhas para interagir com falantes nativos, como por exemplo, comunicações escritas assíncronas via fórum digital.

Ainda assim, visto que se tratava de aprendizes iniciantes da língua espanhola, tinha consciência acerca do fato de que os alunos poderiam se sentir intimidados por falta de fluência na língua. Não poderia ser, portanto, qualquer tipo de fórum. Ainda que o espanhol e português sejam tipologicamente próximos, existe um grande número de falsos cognatos, verbos irregulares de difícil aprendizagem e expressões idiomáticas que podem interferir na compreensão de enunciados e comunicação em geral.

Fóruns de discussão na *web*, por exemplo, para falantes da língua espanhola, podem utilizar o espanhol coloquial repleto de expressões populares e gírias, o que os torna demasiadamente difíceis para alunos principiantes. Além disso, esses fóruns podem ser frustrantes, porque encobrem valores culturais embutidos nas mensagens do gênero “discussão” e, ainda, a polidez e a precisão linguística pode não ser a regra geral (HANNA e DeNOOY, 2003). Minha preocupação como professora era que esse, entre outros fatores, poderia levar meus alunos à desmotivação e abandono da atividade prevista para ser

realizada via Internet. Ou seja, o fórum teria que ser apropriado ao nível linguístico dos alunos.

É importante salientar, também, que a minha experiência com as tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino era limitada. Porém, desde o término do meu mestrado, houve algumas mudanças relevantes na instituição em que trabalhava que, de certa forma, demandavam de seus professores um maior envolvimento no uso das tecnologias digitais nas diferentes disciplinas. Assim, desde 2006, essa instituição passou a disponibilizar e incentivar o uso do ambiente digital de aprendizagem *Moodle* em todos seus cursos. Além de envolver professores e alunos com o uso da Internet, ela também provia o apoio técnico necessário. No entanto, a falta de tempo na agenda docente me impedia de explorar esse caminho de forma mais aprofundada. Entendo, como salientado na literatura (BLAKE, 2009; O'DOWD, 2010), que não é tão simples a inclusão da tecnologia no contexto educacional sem um treinamento adequado do professor. E as limitações de tempo, conhecimento sobre como explorar recursos da *web* para o ensino ou falta de suporte técnico ou administrativo podem gerar dificuldades adicionais a uma atividade profissional já bastante atribulada do docente. Na minha prática de ensino, no início, tendo pouca familiaridade com o ambiente *Moodle*, utilizava o meio digital algumas vezes de forma parcial na disciplina de Espanhol, oferecida para o curso de Letras, ou em disciplinas totalmente a distância, como a de Metodologia de Pesquisa, oferecida em diversos cursos da instituição, inclusive no de Letras.

Na aula de Língua Espanhola, utilizava o *Moodle* apenas para inserir o plano de ensino da disciplina, apresentações Power Point das aulas presenciais, *links* de sites interessantes sobre a L-alvo, exercícios (em arquivo Word), lembretes de eventos, datas de

testes e provas e um fórum para perguntas. Meu tempo já escasso teve que ser empregado também para explorar melhor o ambiente *Moodle*, para a atualização constante do ambiente virtual da classe e para a preparação das aulas presenciais. Depois de quatro semestres, estava insatisfeita com o uso desse ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na aula de Língua Espanhola. Minha insatisfação vinha do fato de intuir que o meio virtual poderia dar um caráter mais ativo à aprendizagem da L-alvo. As reflexões teóricas na área também embasavam minhas expectativas de melhores resultados, tanto em relação aos conteúdos da aprendizagem quanto ao uso pedagógico das TICs.

Mas, a passagem da teoria para a prática na minha experiência pessoal não foi simples e nem imediata. No início, voltei a recorrer ao apoio do livro adotado¹⁰, que oferecia atividades diversificadas baseadas em uma perspectiva “ecclética” de aprendizagem de línguas¹¹. Porém, nutria a inquietação e o desejo de criar oportunidades para os estudantes interagirem em um contexto real de comunicação com falantes nativos, para compreenderem melhor a língua espanhola e sua dimensão cultural. Apesar dos obstáculos encontrados, buscava um caminho que permitisse propiciar aos alunos essa experiência intercultural e as TICs pareciam favorecer essa possibilidade.

A inclusão das TICs na minha prática pedagógica foi gradual. Visto que eu havia lecionado no semestre anterior a disciplina de Metodologia de Pesquisa a distância para

¹⁰ Livro: Romanos, H. e Carvalho, J. P. *Espanhol Expansi3n*. S3o Paulo: FTD, 2004.

¹¹ Segundo os autores (ROMANOS E CARVALHO, 2004: 4), a metodologia do livro “n3o se baseia exclusivamente na abordagem comunicativa, nem tampouco na conduta meramente estruturalista ou gramaticista. Aproveita de forma ecclética diferentes condutas, dentro de um processo no qual o pr3prio contexto comunicativo 3 aproveitado como foco para a gram3tica pr3tica”. As atividades oferecidas eram: leituras de textos aut3nticos originais e adaptados, perguntas de compreens3o do texto, di3logos, express3es idiom3ticas, focos gramaticais e exerc3cios.

esses mesmos alunos, contava com o fato de que eles já possuíam certa familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* e seu fórum de discussão. Passei a cogitar, então, a criação de um fórum nesse ambiente para os alunos interagirem, de forma escrita e assíncrona, com falantes nativos.

Pesquisando a literatura, constatei, no entanto, que ainda pouco se conhece sobre como interações assíncronas em grupo no contexto de um fórum digital podem ser integradas às aulas de LE. As pesquisas realizadas no Brasil com falantes nativos na modalidade Teletandem, descrito anteriormente, prevê comunicações síncronas entre duplas com áudio e vídeo, e seu foco incide sobretudo no desenvolvimento do aspecto linguístico do aluno.

Esses eram meus dilemas na época (2008), quando a classe em que eu atuava planejou uma curta viagem para a cidade de Buenos Aires em julho do ano seguinte, tendo como objetivo a prática da L-alvo em um contexto de imersão cultural. Essa cidade foi escolhida pela proximidade com o Brasil e pelas condições econômicas de turismo que oferecia na época. É interessante salientar que, muitas vezes, experiências novas fazem uso de uma situação contingencial que propiciam caminhos alternativos que podem melhorar a sala de aula. Nesse caso, por exemplo, os alunos queriam mais detalhes sobre a cidade de Buenos Aires e a cultura do país, a fim de planejarem o roteiro e aproveitar o máximo da viagem a ser realizada. Os interesses dos aprendizes em interagir com os argentinos e obter diferentes tipos de informações geraram um contexto de comunicação real, que sempre foi defendido pela perspectiva do ensino comunicativo (KRASHEN, 1982; ALMEIDA FILHO, 2002).

Essa proposta era promissora, mas havia ainda o problema de quem seriam os interlocutores argentinos. Com o auxílio de um amigo brasileiro que cresceu na Argentina, fluente em espanhol, ex-professor de português como LE na Argentina, familiarizado com a cultura do país e de Buenos Aires, consegui contatar nove jovens adultos argentinos, seus ex-alunos, que se dispuseram a participar de um fórum digital com meu grupo de alunos brasileiros. Esses jovens profissionais já haviam visitado o Brasil, gostavam da cultura brasileira e falavam um pouco de português. Avaliei que, por já terem essa proximidade com a língua portuguesa, esses argentinos poderiam, durante as interações, fazer ajustes na língua espanhola para facilitar a comunicação com os alunos, que eram ainda principiantes na L-alvo. Ficou, então, acordado com os alunos que eles iriam interagir com interlocutores argentinos via fórum e que o tema das discussões seria a cidade de Buenos Aires, destino da viagem da turma, e a cultura argentina.

Dentre as incertezas quanto ao êxito dessa experiência intercultural, havia o notório sentimento negativo entre brasileiros e argentinos, que se expressa principalmente em piadas e assuntos de futebol. Perguntava-me como esse sentimento transpareceria nas mensagens, e como seria abordado entre os participantes.

De acordo com Bennett (1993) e sua teoria de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, quando um indivíduo entra em contato com uma cultura diferente da sua, ele pode ter diversas reações às diferenças culturais, passando por etapas num contínuo crescente. Nesse processo, o indivíduo pode partir de uma fase etnocêntrica, em que considera sua cultura superior às outras e reage negativamente à experiência, para chegar a uma fase final de aceitação do diferente, ou de maior sensibilidade cultural, denominada fase etnorrelativista, etapa em que se adapta à outra cultura. No contexto desta pesquisa,

seria interessante analisar a reação dos alunos brasileiros ao interagirem com os participantes argentinos, a fim de saber que etapas de sensibilidade cultural poderiam alcançar através da interação *on-line*.

A preocupação com conflitos culturais também era motivada pelos resultados empíricos de alguns estudos de interação, no meio digital, entre universitários, com foco na compreensão cultural da L-alvo (BELZ, 2002; BALLOU, 2002; O'DOWD, 2003; MANGENOT E TANAKA, 2008). Esses estudos indicam diferentes problemas que poderiam ser gerados na comunicação entre alunos de nacionalidades distintas devido às particularidades de suas culturas de origem. A pesquisa de Mangenot e Tanaka (2008), por exemplo, apontou a incompreensão de mensagens entre estudantes japoneses e franceses, que foi provocada por desconhecimento de pressupostos culturais. Por sua vez, o estudo de Belz (2002) revelou que pode, também, haver conflitos devido a uma discrepância dada ao valor da L-alvo e sua cultura entre alunos americanos e alemães, sugerindo que a interação com falantes nativos não implicava necessariamente em crescimento da compreensão cultural. Ou seja, tal crescimento pode igualmente ser afetado pelo maior ou menor interesse que os alunos demonstram por novas perspectivas culturais. Outra experiência intercultural realizada por Ballou (2002), entre estudantes mexicanos e americanos, apontou problemas em situações nas quais os valores morais e sociais eram muito distintos entre os participantes, provocando conflitos que podem interferir na interação. Finalmente, a pesquisa de O'Dowd (2003), entre universitários espanhóis e ingleses, apontou problemas de rejeição da cultura-alvo, gerando desmotivação e mesmo um reforço de estereótipos negativos pré-existentes entre alguns participantes.

A literatura, no entanto, não somente nos alerta para possíveis problemas, como também para alguns caminhos de solução. Para amenizar ou evitar dificuldades em experiências interculturais entre alunos, através da internet, Mangenot e Tanaka (2008) propõem que o professor faça o papel de intermediário entre os participantes. Muitas vezes o docente que tem familiaridade com ambas as culturas pode antever possíveis conflitos entre os grupos e evitá-los por meio de esclarecimentos prévios. Em consonância, Kern (2006) assinala que tal professor pode monitorar a comunicação e ajudar os interlocutores se houver mal-entendidos.

Essas sugestões, embora pertinentes, não pareciam se aplicar ao meu contexto de ensino. Minha familiaridade com a cultura argentina era similar a da população brasileira em geral, ou seja, bastante básica, visto que nunca havia visitado ou morado na Argentina. Tampouco havia estudado de modo mais profundo esse país para desenvolver um conhecimento cultural mais sólido que, em princípio, poderia me permitir ajudar os alunos a evitarem mal-entendidos dessa natureza. Hoje questionaria se esse “domínio da cultura-alvo” é factível nos moldes propostos por algumas teorias de ensino, mas estou registrando quais eram meus pressupostos e motivações iniciais.

Ainda em relação à mediação do professor, planejava que os alunos tivessem uma interação mais natural possível ao estabelecer um contato direto com os jovens argentinos, e não impor uma “atitude escolar” dada a minha função de professora. Minha hipótese otimista de base era de que, visto que os argentinos falavam um pouco de português, já tinham visitado o Brasil e os alunos tinham interesse em conhecer Buenos Aires e ir à Argentina, a interação poderia ocorrer de uma forma espontânea, sem mediadores.

1.2 Objetivo

Dado meu interesse específico na compreensão da cultura-alvo, defendido e problematizado na literatura sobre ensino de línguas, o estudo empírico elegeu como objetivos: (i) analisar os resultados das interações dos alunos com falantes nativos através do fórum digital em termos de aprofundamento da compreensão da cultura-alvo; e (ii) investigar e compreender a natureza das interações que ocorreram no fórum que contribuíram para essa experiência.

Para explorar esses objetivos, busquei responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Que aspectos culturais foram abordados nas interações virtuais entre os alunos brasileiros e os falantes nativos da Argentina?

2) Que fatores afetaram positiva ou negativamente a experiência intercultural dos alunos?

3) Que estágio de desenvolvimento da *sensibilidade intercultural* (BENNETT, 1993) os alunos atingiram através dessas interações?

Em relação à natureza das interações, baseando-se na tipologia de interações virtuais de Moore (1989) e os estudos de Hirumi (2006), para a classificação das interações, e no estudo de Gunawardena, Lowe e Anderson (1997) e seu Modelo de Análise de Interações, para a análise qualitativa das mensagens, interessa-nos responder as seguintes questões, respectivamente:

4) Que tipos de interações contribuíram para a experiência intercultural dos alunos?

5) Que etapas podem ser identificadas no processo de interação com os falantes nativos para a compreensão da cultura-alvo?

1.3 Estruturação geral da tese

É importante ressaltar, ao apresentar a organização deste trabalho, que, embora eu tenha assumido simultaneamente o papel de professora e pesquisadora, o presente estudo seguiu um percurso que talvez fuja do modelo das pesquisas empíricas tradicionais. Porém, esta estrutura certamente reflete, de forma mais próxima, como os conflitos entre teoria e prática ocorrem na atividade docente cotidiana.

No meu caso específico, meu estudo de mestrado e minha experiência buscando explorar as TICs levaram-me a ter o desejo de mudar e ampliar o uso da *web*, utilizando-a para explorar o fórum digital em uma atividade extraclasse. Vê-se nesse esforço o interesse de motivar meus alunos e, também, propiciar situações reais de comunicação, tidas como essenciais nas propostas sobre o ensino comunicativo, que fortemente embasou minha formação docente. Além disso, o interesse por questões culturais também foi oriundo dessa formação tradicional, já que uma das principais razões que justificam o ensino de línguas nas propostas e orientações pedagógicas é que “aprender uma língua é adquirir uma nova cultura”. Esse princípio tem sido acatado de forma axiomática, pouco questionado e problematizado por teóricos e docentes.

Quando iniciei minha experiência pedagógica, como a grande maioria dos professores, tinha um conhecimento geral sobre o uso de tecnologias em práticas de ensino e um grande otimismo em relação a resultados, alimentado pelas promessas de mudanças apontadas na literatura. No meu caso, havia também a experiência prévia do estudo de

mestrado que focou o uso de um material digital já construído, que tinha por meta estudo automonitorado de leitura em língua inglesa, que me fizeram acreditar no uso das TICs como uma alternativa bastante promissora. A prática pedagógica que compôs o corpus na presente pesquisa foi realizada concomitantemente ao aprofundamento das reflexões teóricas que fiz, levando em consideração minhas orientações teórico-metodológicas iniciais.

É possível ponderar que, quando a coleta de dados foi realizada, a intersecção entre a teoria e a prática não eram tão próximas como eu supunha e desejava. Concluída a análise dos dados, procurei “olhar para trás” e refletir sobre os caminhos percorridos. Distanciei-me da posição de professora-pesquisadora e assumi o lugar de leitora de mim mesma. Esse olhar retrospectivo e crítico permitiu flagrar meus movimentos no corpo deste estudo e trazer à tona alguns tópicos que não havia sido possível perceber enquanto submersa na pesquisa. Esta revisão crítica foi útil para avaliar a natureza dos resultados positivos dessa experiência, assim como os problemas inesperados que identifiquei. Isso me permitiu rever minhas crenças teóricas e sugerir caminhos mais promissores.

Sintetizando, o relato geral da pesquisa que constitui essa tese de doutorado busca registrar de forma honesta o percurso de uma professora em suas iniciativas de trazer as TICs para a prática de ensino e aprendizagem de língua espanhola. Optei por essa estrutura de relato acreditando que ela pode ser útil para professores de línguas entenderem com mais clareza os desafios colocados no uso das tecnologias digitais como apoio ou meio na aula de LE. Colocando-me no lugar de professora, sei que muitas vezes desanimamos por perceber que, na prática, as coisas nem sempre acontecem como é descrito em contextos empíricos mais controlados. Tendemos a atribuir as dificuldades e falhas à nossos limites

peçoais em relação ao domínio das tecnologias e mesmo teórico-metodológico. Tais limites podem de fato existir, mas na vida real de sala de aula muitos problemas ficam mais evidentes porque essa é uma situação extremamente complexa, diversificada e, muitas vezes, imprevisível. Acredito que evoluímos como professores quando aprendemos estabelecer uma relação dialética entre nossas orientações teóricas e os resultados concretos de nossas iniciativas pedagógicas. Esse foi o meu percurso.

O estudo foi subdividido em seis capítulos. O primeiro capítulo, composto desta introdução, busca situar o leitor no contexto geral da pesquisa. O segundo capítulo apresenta uma síntese da literatura pertinente ao tema escolhido. Sendo meu interesse explorar a experiência intercultural através do fórum digital, entre alunos brasileiros e interlocutores argentinos, dividi o capítulo dois em duas partes principais: (1) o ensino de línguas e sua dimensão cultural; e (2) a natureza das interações no ambiente digital.

Na primeira parte do capítulo apresento, inicialmente, o desenvolvimento da perspectiva cultural dentro do ensino de LE nas últimas décadas até o presente momento. Em seguida, discuto a definição de cultura e a posição de alguns autores sobre a relação entre língua e cultura. Finalmente, saliento os diferentes usos da *web* para a aprendizagem da língua e da cultura dentro de contextos formais de ensino, assim como modelos para avaliar o contato intercultural dos alunos com falantes nativos. Na segunda parte do capítulo dois, privilegio, primeiramente, o conceito de interação sob uma perspectiva de aprendizagem no ambiente digital. Após essa discussão, focalizo estudos que fornecem subsídios teóricos para classificar as mensagens inseridas no fórum digital analisado neste trabalho, a fim de compreender a dinâmica e a natureza das interações desta pesquisa. Por último, examino um modelo teórico para a análise qualitativa das interações, assim como

resultados de algumas pesquisas realizadas que utilizaram esse modelo em seu processo de análise de interações *on-line*.

No terceiro capítulo, busco explicitar em detalhes os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Após a discussão da escolha da metodologia, apresento o contexto de pesquisa, a descrição dos participantes e os instrumentos de coleta de dados. No capítulo quatro, contemplo a análise dos dados obtidos, buscando responder detidamente as perguntas propostas neste trabalho. Em seguida, no capítulo cinco, retomo os principais resultados da análise, procurando apresentar uma síntese das respostas das perguntas de pesquisa e as possíveis implicações desses resultados para o ensino de línguas.

Finalmente, no capítulo seis, revejo meu percurso como professora e investigadora. Entendo que a função social de pesquisas acadêmicas, preocupadas com o ensino, seja não somente salientar caminhos promissores, mas igualmente indicar problemas que precisam ser levados em consideração em iniciativas futuras. Abrimos e fechamos portas teóricas e, nessa relação entre teoria, investigação empírica e prática cotidiana de sala de aula, mudamos nossas crenças e, com isso, nossa própria natureza como pesquisadores e professores. Esse capítulo final reflete de maneira crítica o que hoje eu penso e faria diferente. Ou seja, tendo a possibilidade de organizar esse relato dentro de moldes ideais, fiz a opção por registrá-lo tal qual ocorreu na minha história pessoal de amadurecimento acadêmico e pedagógico.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Como mencionado na seção introdutória desta tese, a experiência empírica prevista no presente estudo visa explorar interações entre aprendizes principiantes e falantes nativos de língua espanhola, através do fórum digital, com o propósito de aprofundar o contato cultural com a L-alvo. Essa investigação levou-me a aprofundar meus conhecimentos em dois eixos teóricos, necessários para analisar a experiência em questão: Primeiro, a inserção de questões culturais no ensino de LE e, segundo, a dinâmica das interações que podem ocorrer em fóruns virtuais. As seções que seguem registram as questões já exploradas e algumas conclusões oferecidas pela literatura.

2.1 O ensino de línguas e a dimensão cultural

No ensino de línguas, o papel da compreensão cultural da língua-alvo, com suas crenças, comportamentos, valores entre outros fatores, tem se tornado mais relevante ao longo das décadas. Gradativamente, a dimensão cultural da LE foi sendo acrescentada na perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Vale ressaltar que, sob essa perspectiva, a língua é concebida como uma prática social, e focaliza-se, sobretudo, seu uso na comunicação.

Após a introdução do conceito de competência comunicativa na década de 70 (HYMES, 1972), com foco no uso da LE na interação social, outras noções de competências foram adicionadas dentro da perspectiva do ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2002). Nessa direção, Canale e Swain (1980) ampliaram o conceito de competência comunicativa ao apresentarem as dimensões discursiva, sociolinguística, estratégica e linguística no seu modelo de competência comunicativa. Van Ek (1986: 51),

por sua vez, acrescentou nesse modelo as competências sociocultural e a social, ressaltando que toda língua situa-se em um contexto sociocultural que necessita ser compreendido pelo estudante. A partir daí, a ênfase na dimensão cultural começou a ser mais debatida para a aprendizagem de línguas.

Nas duas últimas décadas, a importância de possuir uma familiarização cultural da língua-alvo para a aquisição¹² de LE cresceu progressivamente, com influentes publicações sobre o assunto (KRAMSCH, 1993; BYRAM, 1997; KERN, WARE E WARSCHAUER, 2004; BELZ E THORNE, 2006; BYRAM, 2008). Em seu livro *Context and Culture in Language Learning*, Kramersch (1993) destacou que o estudo da cultura não pode ser visto como outra habilidade no ensino de línguas, mas permeia toda a experiência de aprender uma nova língua. Em 1997, Byram (1997: 3) retomou o conceito de competência comunicativa e expandiu para “competência comunicativa intercultural”, que engloba cinco componentes: atitudes (em relação à sua cultura e a da LE), conhecimento (da sua cultura e a da língua-alvo); competências de interpretação e relação (sobre aspectos de sua cultura com a da LE); competências de descoberta e interação (das práticas culturais da LE); e consciência cultural crítica (avaliar criticamente a sua cultura e a da língua-alvo).

A preocupação com a dimensão cultural continuou sendo enfatizada refletindo na literatura sobre o ensino de LE. Em 2004, Kern, Ware e Warschauer (2004: 244) ressaltaram que a pesquisa no ensino de línguas adentrava então sua segunda década e apontaram para as mudanças da “segunda onda” de pesquisa. Os autores sublinharam que o foco dos estudos, que antes incidia simplesmente na aprendizagem de línguas, ampliou-se

¹² Neste trabalho não está sendo adotada a distinção proposta por Krashen (1982) entre as palavras *aquisição* e *aprendizagem* de língua.

para uma ênfase na cultura, envolvendo projetos de interações interculturais. Segundo eles (2004: 248), essas interações são significativas porque podem desenvolver no aprendiz a “capacidade de enxergar sua própria cultura em relação à perspectiva de outro grupo”.

Reforçando essa direção teórica, esse enfoque cultural na língua-alvo tem sido abordado com frequência, mais recentemente, em revistas acadêmicas da área de ensino de línguas. *The Modern Language Journal* dedicou o suplemento de maio de 2010 a esse assunto. Em seu editorial intitulado “Revisiting the Role of Culture in the Foreign Language Curriculum”, Byrnes (2010) salienta que o papel da cultura no ensino de LE mudou dramaticamente na última década. A autora argumenta que a dimensão cultural tem recebido importante destaque na discussão sobre currículo de LE. Ela embasa sua afirmação em três documentos relevantes que buscam desenvolver a dimensão cultural da língua alvo em suas diretrizes: o *Standards for Foreign Language Learning* (ACTFL, 2006), o *Common European Framework of Reference* (COUNCIL OF EUROPE, 2001) e o relatório da Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Language Learning (2007).

De fato, uma leitura atenta desses documentos permite compreender melhor a atual dimensão cultural no ensino de línguas. O *Standards for Foreign Language*¹³, por exemplo, entrelaça a reflexão sobre a cultura e aprendizagem da língua em todos os pressupostos que norteiam sua filosofia. Afirma-se em suas diretrizes (ACTFL, 2006: 47, 49):

Visto que a língua é o veículo primário para expressar perspectivas culturais e participar de práticas sociais, o estudo de uma língua propicia oportunidades para os estudantes desenvolverem um *insight* da cultura

¹³ Esse material é publicado pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), organização que publica desde 1967 o *Foreign Language Annals*, seu periódico oficial.

que não estariam disponíveis de outro modo [...] É importante que os estudantes tornem-se habilidosos observadores e críticos de outras culturas.

Embora conhecimentos culturais possam ser obtidos através de outras disciplinas, somente o estudo da língua capacita os aprendizes a engajar em interações diretas com membros de outras culturas¹⁴.

Já o relatório da Modern Language Association (2007: 1) apoia uma proposta ampla sobre a dimensão cultural da L-alvo no ensino superior. A comissão aponta a necessidade imperativa, no momento geopolítico atual, de reorganizar o enfoque do ensino de LE nos próximos 10 anos visando tanto a aprendizagem da língua como de sua dimensão cultural, para não perder a pertinência dessa disciplina. E o *Common European Framework of Reference*¹⁵ introduz a noção do aluno como “agente social”, em um currículo orientado para a ação, enfatizando que, em uma abordagem intercultural de interações com outras línguas e suas culturas, deve-se, também, trabalhar na construção da identidade do estudante. (COUNCIL OF EUROPE, 2001: 1, 9, 134, 168).

Finalmente, a revista acadêmica *Language Learning & Technology* discutiu recentemente o papel da cultura-alvo no ensino de línguas. Em fevereiro de 2011, apresentou um número temático com foco na aprendizagem da língua e familiarização cultural intitulado “Multilateral Online Exchanges for Language and Culture Learning”. Nessa edição, são apresentados desdobramentos mais recentes para se alcançar esses

¹⁴ Texto original: “Because language is the primary vehicle for expressing cultural perspectives and participating in social practices, the study of a language provides opportunities for students to develop insights in a culture that are available in no other way [...] It is important that students become skilled observers and analysts of other cultures” e “While some cultural knowledge can be obtained from other courses, only language study empowers learners to engage in direct interaction with members of other cultures.”

¹⁵ Segundo a contra-capa do livro, essa obra é resultado da pesquisa de vários expoentes linguistas aplicados e especialistas pedagógicos provenientes dos países membros do Conselho da Europa (*Council of Europe*).

objetivos através do uso da *web*: são interações multilaterais entre participantes de diversas línguas. Uma apresentação mais detalhada das interações multilaterais será abordada na seção 2.1.3. Por ora, gostaria de ressaltar, para contextualizar a relevância do tema do presente estudo, que o enfoque na dimensão cultural no ensino de línguas, segundo delineado na literatura, cresceu significativamente nos últimos anos. Essa evolução parece refletir as mudanças do mundo cada vez mais interconectado e, como consequência, as novas diretrizes para o currículo de LE em algumas partes do mundo refletem essa preocupação com o desenvolvimento de um olhar mais informado e crítico sobre a compreensão cultural da L-alvo.

2.1.1 Definição de Cultura

Entendendo que o termo “cultura” pode ser atrelado a diferentes definições, a definição que foi adotada na presente pesquisa foi baseada no direcionamento à área de LE. Neste trabalho, “cultura” é concebida como “as perspectivas filosóficas, as práticas comportamentais e os produtos—tangíveis e intangíveis—de uma sociedade”¹⁶ (*Standards for Foreign Language Learning*, 2006: 47). Semelhantemente, Bennett e Bennett (2004: 149-150) diferenciam os elementos da cultura entre “cultura objetiva” e “cultura subjetiva”. A primeira se manifesta por meio dos produtos da cultura (arte, música, gastronomia entre outros); a segunda diz respeito às experiências da realidade social formada pelas instituições da sociedade e é exteriorizada mediante o comportamento de seus membros. Por sua vez, Hall (1976: 12) provê uma analogia elucidativa de cultura descrevendo-a como um iceberg, indicando que “abaixo da superfície claramente visível e explícita encontra-se

¹⁶ Texto original: “the philosophical perspectives, the behavioral practices, and the products—both tangible and intangible—of a society.”

todo um outro mundo”¹⁷. Ou seja, muitos atributos da cultura não são perceptíveis e isso impede sua apreensão, pois estão na parte submersa do iceberg, e são eles que regem o comportamento de seus membros. Esses atributos intangíveis podem ser constituídos por diferentes tipos de influências: o papel da família, crenças religiosas, conceitos de justiça, de beleza, educação e responsabilidade das crianças e jovens, percepção de hospitalidade, de amizade, valores éticos entre outros. Outros aspectos da cultura estão na área visível do iceberg, acima da superfície, tais como: roupas, comidas, música, danças, gestos e expressões faciais, modos de cumprimentar as pessoas e produção literária e artística. Esses atributos não são estáticos. De fato, a cultura é um sistema dinâmico que pode ser reformulado e renegociado (KRAMSCH, 1994).

É importante ressaltar ainda, conforme aponta Libben e Linder (1999), existem os elementos culturais periféricos, que não são necessariamente compartilhados, e os centrais, que são associados à identidade de seus membros. Os autores explicam esses aspectos mencionando como exemplo o fato de comer com as mãos ou talheres é um elemento cultural periférico, podendo ser modificado e contextualizado se necessário; porém, a percepção de canibalismo é um aspecto central da identidade cultural. Em uma pesquisa com dados coletados de 61 nações, Gupta et al. (2002) buscaram aglomerar os países, tanto quanto possível, por características culturais em comum. Os autores identificaram 10 agrupamentos de países que possuem alguns aspectos culturais semelhantes. Esses agrupamentos, denominados pelos autores como *cultural clusters*, foram assim definidos:

¹⁷ Texto original: “beneath the clearly perceived, highly explicit surface culture, there lies a whole other world”

Anglo-Saxão, Europa Latina, Europa Nórdica, Europa Germânica, Europa do Leste, América Latina, África Subsaariana, Árabe, Sul da Ásia e Ásia Confuciana¹⁸.

Entendo que classificar os países de acordo com seus elementos culturais pode ser questionável, visto que em cada grupo existem muitas distinções culturais tanto entre os países, como entre as regiões de uma mesma nação. Porém, é necessário reconhecer que as interações entre membros de agrupamentos culturais muito distintos tem chances bem maiores de haver diferenças mais significativas em valores e crenças, a parte não visível do iceberg e não explicitamente manifestados verbalmente, podendo resultar em obstáculos extras na comunicação. Na realidade, os valores culturais são naturalizados dentro das práticas sociais e são aprendidos de forma “não analisada” pelos membros da cultura; muitas vezes são revelados de modo mais claro através de conflitos interculturais.

Esse processo poderia, talvez, esclarecer os resultados apontados no estudo de Mangenot e Tanaka (2008), sobre interações virtuais na área de LE entre franceses e japoneses, assim como em outros estudos que serão apresentados mais adiante na seção 2.1.3 deste capítulo. É interessante destacar, também, que, segundo alguns estudos (SERCU, 2004; KEALEY E RUBEN, 1983), ocorrem menos problemas nas interações interculturais quando os interlocutores apresentam alguns traços de personalidade, como por exemplo: empatia, respeito, interesse pela cultura, flexibilidade, tolerância, mente aberta, iniciativa, sociabilidade e autoimagem positiva. Contudo, acredito que essas

¹⁸ Segundo o estudo, os países desses aglomerados culturais têm mais aspectos culturais em comum: Anglo-Saxão (Inglaterra, Austrália, Canadá, EUA etc.); Europa Latina (Itália, Portugal, Espanha, França etc.); Europa Nórdica (Finlândia, Suécia, Dinamarca etc.); Europa Germânica (Áustria, Suíça, Holanda, Alemanha); Europa Oriental (Hungria, Rússia, Polônia, Eslovênia etc.); América Latina (Venezuela, Argentina, Brasil, Colômbia etc.); África Subsaariana (Namíbia, Zâmbia, Nigéria etc.); Árabe (Qatar, Marrocos, Egito etc.); Sul da Ásia (Índia, Indonésia, Filipinas etc.); Ásia Confuciana (Taiwan, China, Japão etc.). Para mais detalhes sobre o estudo, ver Gupta et al. (2002).

características são bastante subjetivas e complexas para serem analisadas entre participantes de uma interação e, talvez, essa premissa necessitaria de mais investigações para ser validada.

Por último, vale ressaltar que possibilidades de conflitos podem existir mesmo entre países que compartilham alguns traços culturais, como a América Latina. Além dos valores culturais em comum que geralmente existem (família, amizade, fé entre outros), cada grupo tem suas próprias crenças e valores mais específicos e distintos dos demais grupos. Essas distinções podem se revelar nas interações com participantes de grupos diferentes. Visto que a América Latina é constituída de cerca de 20 países, cada um com específicos elementos culturais tangíveis (música, literatura, comida, dança) e alguns intangíveis (crenças, valores éticos e sociais), as particularidades culturais de cada grupo são muitas.

No contexto deste estudo, a interação entre brasileiros e argentinos, atrelado à língua espanhola, é um direcionamento que dá destaque à cultura de um país da América Latina, a Argentina. E essa interação era desejável, tendo em vista que ela tem o potencial de desenvolver certas competências que podem ser úteis para a comunicação e compreensão de outras culturas.

2.1.2 Relação Língua e Cultura

Visto que a língua é o principal meio de um povo expressar conhecimento, crenças, valores entre outros, os aspectos culturais emergem nas comunicações entre falantes de países distintos. As palavras e seus significados estão conectados a um determinado contexto cultural e refletem, entre outros, as atitudes, experiências e sentimentos dos indivíduos (PAIGE et al., 1999).

Com efeito, existem diferenças culturais, por exemplo, na maneira apropriada de se dirigir às pessoas, pedir algo, expressar agradecimento, cumprimentar, pedir desculpas, concordar ou discordar de alguém etc. Também a entonação na voz ou a distância entre as pessoas em determinadas circunstâncias podem ser apropriados em uma cultura e inapropriados em outra.

Por exemplo, “please” em inglês é necessário para marcar consideração com o outro. No Brasil, no entanto, o uso excessivo do termo “por favor” em relações cotidianas pode marcar distanciamento entre os interlocutores. Também, nos Estados Unidos, é comum as pessoas pedirem desculpas em um corredor de supermercado ao ficarem muito próximas de um estranho para pegar algo da prateleira, gesto que no Brasil é feito sem nenhum embaraço.

A zona de conforto do espaço pessoal de um indivíduo varia segundo a cultura (HALL E HALL, 1987; LUSTIG E KOESTER, 2006). Lustig e Koester (2006: 219) mencionam que numa conversa informal entre um italiano e um norueguês, o italiano tentará se aproximar mais do seu interlocutor norueguês—para uma zona de conforto de proximidade própria da cultura italiana, ao passo que o norueguês dará um passo para trás a fim de manter-se na distância considerada apropriada para ele em uma conversa. Esse movimento pode ser mal-interpretado pelos interlocutores e afetar negativamente a comunicação: o italiano pensará que o norueguês é muito distante e indiferente, enquanto o norueguês achará o italiano incisivo demais e inadequado. Embora os aspectos culturais sejam marcados em todas as linguagens que circulam em uma cultura (no exemplo dado o que está em jogo é o grau de intimidade atribuído à linguagem e proximidade cultural), talvez no uso da fala elas sejam mais facilmente perceptíveis.

Para vários autores (TANG, 1999; THANASOULAS, 2001; HELM, 2009), a relação entre língua e cultura é inextricável, pois a língua não existe num vácuo, mas é uma prática social que molda e é moldada pela sociedade a que pertence. Tang (1999:2) sublinha que a própria língua é cultura e, tendo em vista que a língua não está morta, “ela não pode ser separada da cultura e do povo que a produz”. Assim, na aprendizagem de línguas, as influências culturais não estão dissociadas do conteúdo estudado, visto que a língua é gerada num determinado contexto cultural (OXFORD, 1996). Contudo, entendo que no ensino da LE, ou mesmo da língua materna, língua e cultura são geralmente tratados separadamente.

Concordo com Libben e Lindner (1996), Kramsch (2002) e Garrett-Rucks (2010) que, na prática do ensino de línguas, essa inter-relação não é evidente e, muito menos, simples. A compreensão da cultura não é um produto obtido automaticamente ao ser exposto à L-alvo, principalmente quando essa exposição ocorre em contexto de não-imersão como é o caso da aprendizagem de LE. Existe, portanto, a necessidade de o elemento cultural ser trabalhado, planejado e integrado ao plano de ensino. Dependendo somente dos escassos aspectos culturais apresentados nos livros para o ensino de LE parece ser insuficiente (WADE, 2005), visto que é um contato muito superficial e, às vezes, estereotipado. As práticas sociais de uso do espanhol, por exemplo, podem diferir de um lugar para outro.

Existem ainda outras dificuldades. Os livros didáticos nem sempre trabalham as questões culturais de forma reflexiva e cabe ao professor encontrar caminhos para suprir essa lacuna. Pode-se pensar na opção de falantes nativos serem convidados a participar da aula, porém não é muito realista esperar que os professores tenham representantes da

cultura-alvo disponíveis para visitar sua classe e interagir com seus estudantes. Muito menos realista, ainda, é esperar que tais interações ocorram de forma espontânea e natural, quando restritas ao espaço e o tempo destinados às aulas de língua.

Em vista desses impedimentos, uma das alternativas metodológicas que vem sendo utilizada é o uso de materiais autênticos¹⁹ da língua-alvo, tais como vídeos, revistas e outros materiais escritos, música dentre outros, a fim de propiciar oportunidades aos estudantes de compreender melhor o contexto cultural da língua que estão estudando. Nessa direção, a Internet pode oferecer uma variedade de opções para trazer recursos autênticos para a sala de aula de LE, uma possibilidade antes quase inviável para professores de línguas, dadas as dificuldades de acesso e altos custos. Outrora, o material autêntico era geralmente obtido de forma impressa. Hoje disponibiliza-se uma variedade muito maior no meio digital por meio de diferentes tipos de mídia e pode ser selecionado de uma gama ampla de possibilidades oferecida gratuitamente na internet.

2.1.3 O uso da web para aprendizagem da língua e da cultura

Os recursos providos pela *web 2.0* para facilitar a aquisição da língua e da cultura são inúmeros e podem ser trabalhados de maneira receptiva ou produtiva (LEVY, 2009). De modo receptivo, ao acessar o grande repertório de páginas da Internet produzidas na língua-alvo, o aluno fica exposto a diversos aspectos dessa cultura. Esse contato cultural pode ser realizado através de materiais bastante diversificados, que podem ser encontrados por meio de ferramentas de busca.

¹⁹ Entendo como material autêntico amostras de língua oral ou escrita que não tenham sido escritos especificamente com o propósito de se ensinar um língua (NUNAN, 1999).

Dentre os recursos escritos que podem ser acessados para entrar em contato com a cultura-alvo, pode-se mencionar notícias atualizadas, revistas e jornais *on-line*, informações culturais e turísticas, mensagens em blogs, em twitters, facebook e outras redes sociais. Para materiais em áudio ou audiovisual, os alunos podem ter acesso a músicas, *podcasts*, rádios e canais de tv *on-line*, filmes, vídeos e vídeo blogs. Através desses recursos, a Internet propicia uma “imersão virtual” que pode ajudar o aluno a adquirir um melhor nível de compreensão cultural que, antes, geralmente dependia de uma experiência real no exterior.

Para uma aproximação mais dinâmica da cultura-alvo, o ambiente digital oferece diversos meios para os aprendizes. Hoje, por exemplo, é possível alunos brasileiros engajarem de uma maneira mais produtiva, através de interações com falantes nativos. Para tanto, encontram-se disponíveis várias ferramentas virtuais, sejam as síncronas (chat, *web* conferência, por exemplo) ou assíncronas (e-mails, fóruns, blogs, páginas de rede social como Facebook e Twitter etc.). Mediante interações síncronas é possível um feedback imediato do interlocutor. Essas interações tendem a ser mais dinâmicas e permitem intervenções espontâneas, e demanda uma atenção mais focada dos participantes. Há, no entanto, alguns inconvenientes a serem considerados. Interações *on-line* síncronas não propiciam muito tempo para reflexões, o que pode ser uma séria barreira para aprendizes pouco proficientes. Também, a comunicação síncrona via texto requer uma habilidade maior de digitação dos alunos, porém esse fator, atualmente, acaba não sendo um problema para os jovens.

Já as comunicações não simultâneas possibilitam que haja menos pressão comunicativa principalmente para aprendizes principiantes. Isso pode favorecer a reflexão,

a preparação prévia da resposta e a escolha do tempo mais apropriado para enviar e acessar as mensagens. Ou seja, para os alunos que dominam pouco a língua-alvo, esse tipo de interação pode ser menos estressante, pois não existe a pressão da resposta imediata. Além disso, dentro de um contexto de comunicação entre pessoas de países com fusos horários distintos, as interações assíncronas não exigem que todos estejam conectados ao mesmo tempo. As mensagens permanecem registradas *on-line* e oferecem a flexibilidade de participação nas horas mais adequadas para cada um. O *feedback* dos participantes, porém, pode demorar horas ou dias para ser recebido, dependendo da disponibilidade de cada um, resultando em interações menos dinâmicas.

Estudos têm indicado que as interações síncronas como assíncronas podem ser realizadas de modo bilateral, entre falantes de duas línguas e culturas distintas, seja entre duas pessoas (MULLER-HARTMANN, 2000; BRAMMERTS, 2003; TELLES, 2009;), uma pessoa e um grupo (MANGENOT E TANAKA, 2008) ou entre dois grupos (LAMY E GOODFELLOW, 1999; BELZ, 2002; BAUER et al. 2005; WADE, 2005). Além desse modo bilateral de interações *on-line*, um novo formato está emergindo que abrange mais de dois grupos e que permite um escopo maior de participantes e línguas, conforme apontam algumas pesquisas (HAUCK, 2007; STICKLER E EMKE, 2011; YANG, 2011), que serão apresentadas mais adiante nesta seção.

Dentre as pesquisas que contemplam interações bilaterais, pode-se mencionar no contexto brasileiro o projeto Teletandem²⁰ (TELLES, 2009; VASSALO E TELLES, 2009),

²⁰ Esse termo derivou-se do modelo de aprendizagem de línguas Tandem, que são interações face-a-face entre duas pessoas de línguas diferentes (Brammerts, 2003). Ambos os participantes tem o mesmo objetivo— aprender uma língua estrangeira, e cada um ensina a sua língua para o colega do outro país. Com o desenvolvimento da Internet, originou-se o e-Tandem, as interações entre pares via *web*, normalmente por e-

que é um exemplo de interações *on-line* entre pares. O projeto prevê colocar em contato dois falantes de línguas diferentes que se comunicam em tempo real utilizando a produção e compreensão oral e escrita e imagens em vídeo por meio de MSN e de videoconferência individualizado (com imagens de *webcam*) com propósitos didáticos.

Os participantes, interessados em aprender a língua um do outro, interagem mediante conversações livres em áudio e em vídeo, dividindo parte do tempo em uma língua e o restante na outra língua, alternando assim os papéis de professor e aluno. Segundo Vassalo e Telles (2009), os interlocutores de Teletandem já possuem um nível razoável de competência da língua-alvo. Anotações escritas são feitas para servir de apoio à interação oral. Elas são utilizadas no final para ajudar a tirar dúvidas ou para fazer correções sobre vários aspectos da conversa, seja o conteúdo, a cultura, a forma, o léxico etc.

Esse projeto tem se desenvolvido já por alguns anos e tem gerado vários estudos sobre interações *on-line* entre pares²¹. Dentre as vantagens apresentadas nos estudos, o Teletandem permite aos participantes desenvolver tanto o aspecto linguístico como também ter uma melhor compreensão cultural da língua-alvo (BENEDETTI, 2009, 2010). No entanto, é necessário ressaltar que o desenvolvimento dessa linha de iniciativa demanda algumas condições bem específicas que nem sempre podem ser encontradas: boa

mail ou chat. Por sua vez, o Teletandem combina os meios de comunicação escrita, oral e visual em suas interações. Para um estudo mais aprofundado sobre Tandem, e-Tandem e Teletandem ver Brammerts (2003) e Telles (2009).

²¹ Para uma ampla lista das produções científicas do projeto Teletandem, acessar <http://www.teletandemobrasil.org/page.asp?Page=25>.

infraestrutura técnica e pares de indivíduos interessados em ensinar sua língua e aprender a língua do outro por meio de uma troca de papéis (professor/aprendiz)

Uma variante dessa experiência de trocas tem sido também investigada em pesquisas fora do Brasil, como ilustra o estudo envolvendo interações entre pares realizado por O'Dowd (2003). Com o propósito de aumentar a compreensão da cultura-alvo, dois professores universitários, um irlandês (o autor da pesquisa) e um espanhol, falantes nativos da própria LE que ensinavam, um na Espanha e outro na Inglaterra, escolheram cinco estudantes dentre seus alunos para interagirem através de e-mails com seus pares durante um ano²².

Esse estudo tinha como objetivo específico identificar fatores que influenciavam uma atitude positiva dos alunos em relação à cultura-alvo. Todos os alunos possuíam um nível de proficiência avançado. Para facilitar a discussão e a interação, foram propostas tarefas aos alunos baseadas no material proposto pelo site *Tandem Network*²³ e pelo *Cultura Project* (FURSTENBERG et al., 2001; BAUER et al., 2005)²⁴. Para cada tarefa, os estudantes deviam escrever, no mínimo, dois e-mails para o seu par na L-alvo, porém adicionando uma seção no final na língua nativa para corrigir os erros de seu interlocutor de mensagens anteriores. A participação dos professores era apenas como observadores da interação. No primeiro e-mail, os alunos deviam apresentar sua opinião sobre o assunto

²² O estudo não especificou os critérios para a escolha dos cinco alunos.

²³ O site <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/stats-eng.html>, mantido pela Ruhr-University Bochum, Alemanha, oferece recursos gratuitos da *International Tandem Network*. Além de sugestões de atividades para e-Tandem, o site ajuda os professores a criar parcerias entre classes de dois países para uma aprendizagem intercultural.

²⁴ Um exemplo da página do Projeto Cultura está disponível em <http://web.mit.edu/french/21f.315/fall2002/>.

proposto e, no segundo, discutiam e apresentavam sua reação à mensagem recebida do seu interlocutor. Os estudantes espanhóis foram instruídos a enviar cópias de todos seus e-mails, enviados ou recebidos, ao seu professor de língua inglesa, autor da pesquisa. Também na Espanha, foi criada uma lista de discussão (*e-mailing list*) para a participação de toda a classe em duas das tarefas. Isso permitiu aos interlocutores espanhóis discutir e desenvolver suas ideias com a ajuda dos membros de sua própria cultura (seus colegas de classe). Na Inglaterra, devido à restrições de tempo e limitações técnicas, não criou-se a lista de discussão da classe.

No projeto descrito, na primeira tarefa, os universitários espanhóis utilizaram a lista de discussão para debaterem sobre a imagem da Espanha no exterior segundo sua visão (para analisar possíveis falsos estereótipos e representações culturais e para familiarizar os alunos a usar e-mails em sua aprendizagem). Em seguida, os pares se apresentaram através de um e-mail introdutório e descreveram algumas diferenças culturais que eles pensavam que encontrariam ao visitar o país do parceiro²⁵ (para conhecer o colega e começar refletir sobre as diferenças culturais).

Na terceira tarefa, os participantes deveriam escrever palavras ou ideias ao lado de palavras-chaves como: comida gostosa, dinheiro, polícia, família, elite, liberdade, sucesso, trabalho, poder, comunidade dentre outras (ver FURSTENBERG et al., 2001), e depois comparar e discutir respostas com o parceiro (para observar a relação entre língua e cultura). Na tarefa seguinte, os interlocutores espanhóis compartilharam com os colegas da classe, por meio da lista de discussão, as imagens da Inglaterra na Espanha e narram suas

²⁵ O modo como foram construídas essas hipóteses não está implícito no estudo. Aparentemente, parecem estar baseadas em representações comumente aceitas nas respectivas sociedades.

experiências com os universitários ingleses. Dentre as tarefas, os pares também completaram na língua nativa frases comparativas como: tão bom quanto..., tão preto quanto..., tão feio quanto..., depois as apresentaram e explicaram a resposta ao parceiro (para comparar conotações nas duas culturas); outra atividade trabalhou com expressões idiomáticas, em que se explicava na L-alvo o significado de várias expressões de sua língua nativa; a última tarefa abordou a leitura de textos literários escolhidos através da lista de discussão, que trouxeram à tona questões de valores morais e sexuais para serem discutidos entre os pares via e-mail.

Mediante a análise de 150 e-mails das interações, questionários, entrevistas e redações dos alunos, e *feedback* do outro professor, O'Dowd (2003) observou que alguns fatores contribuíram para que algumas interações entre os pares tivessem mais sucesso que outras: os interlocutores tentaram desenvolver uma amizade entre eles, em vez de somente focar na tarefa; houve uma disposição e interesse em responder as perguntas do par e em encorajá-lo a escrever mais sobre o tópico; além das respostas básicas esperadas, os alunos proveram sua opinião e análise pessoal sobre o tópico; formulação de perguntas que instigava reflexão do interlocutor.

Os pares em que ambos demonstraram atenção e entusiasmo, houve maior troca de mensagens e mais esforço em compreender a cultura-alvo. No entanto, entre as duplas nas quais um dos participantes expressou falta de interesse, estereótipos negativos ou rejeição pela cultura do outro, o resultado foi desmotivação e poucos e-mails.

Para o autor, fatores como nível de proficiência ou problemas em relação à tecnologia digital não foram fundamentais. A diferença no sucesso das interações estava

mais ligada às reações que os participantes receberam quando apresentaram aspectos da sua própria cultura ao parceiro; o interesse do outro os encorajava a escrever mais, aprender mais e mudar sua atitude em relação à cultura-alvo. Por outro lado, se a interação não era tão amistosa, o resultado para alguns participantes foi um reforço no estereótipo e atitudes negativas que já possuíam anteriormente.

Em relação à esse estudo, alguns pontos podem ser discutidos. Primeiro, com respeito aos docentes universitários serem falantes nativos da L-alvo, creio que seja uma vantagem significativa e bastante útil numa interação intercultural, pois eles possuem familiaridade com a cultura-alvo e, em geral, tem um grau de reflexão mais refinado. Isso poderia facilitar para que atuassem como mediadores.

No Brasil, no contexto do ensino superior em geral, essa realidade não é tão fácil de ser encontrada. No entanto, na pesquisa apresentada, os professores ainda assim não conseguiram evitar que, em algumas duplas, houvesse uma rejeição ou estereótipos negativos em relação à outra cultura. Talvez isso explica-se porque, talvez, o problema apresentado não esteja relacionado à mediação; ou pela dificuldade de o professor acompanhar as trocas de e-mails entre os pares para fazer possíveis mediações na sala de aula; ou, por último, por uma postura negativa prévia do aluno em relação à uma cultura diferente da sua (SERCU, 2004; KEALEY E RUBEN, 1983)²⁶. Os resultados parecem indicar que, talvez, seja necessário preparar os alunos para respeitarem diferenças ou refletirem criticamente sobre elas antes de promover tal tipo de interação.

²⁶ Conforme mencionado anteriormente, alguns estudos (SERCU, 2004; KEALEY E RUBEN, 1983) apontam que certos traços de personalidade favorecem as experiências interculturais (empatia, respeito, interesse pela cultura, flexibilidade, tolerância, mente aberta, iniciativa, sociabilidade e autoimagem positiva).

O segundo ponto a salientar no estudo de O'Dowd é em relação à escolha de somente cinco alunos de cada classe participarem da interação intercultural. Entendo que houve uma participação indireta de toda a classe na Espanha através da lista de discussão e alguns compartilhamentos de informações com os colegas da classe. Contudo, parece ser bem mais enriquecedor e motivante para o aluno engajar-se, se possível, e vivenciar essa interação, e não ser praticamente um mero espectador da atividade. Além de que, tendo em vista que o interlocutor é igualmente um aprendiz da L-alvo, é oportuno lembrar um dos princípios de aprendizagem de línguas, segundo Ellis (2005: 219): “a oportunidade de interagir na segunda língua é fundamental para desenvolver a proficiência na L-alvo.”²⁷

Por último, o meio de interação utilizado entre as duplas nessa pesquisa, os e-mails, oferece a vantagem de ser uma comunicação assíncrona mais reservada e pessoal, porém, para o professor pesquisador, pode apresentar algumas dificuldades adicionais. Organizar todas as 150 cópias de e-mails recebidas em seu endereço eletrônico pode não ser uma tarefa tão simples, nem tampouco acompanhar o fluxo da discussão das duplas pelos e-mails. Além disso, o professor não tem total controle sobre esses dados, visto que depende de cada aluno lhe enviar uma cópia do e-mail, podendo ocorrer esquecimentos da parte dos participantes. Esta é uma dificuldade que pode ser evitada com o uso do fórum digital, o meio de comunicação adotado em meu estudo e em outras pesquisas sobre interação intercultural. A plataforma virtual do fórum é acessível a todos os participantes e as mensagens ficam registradas de modo ordenado por data. O estudo a seguir é um exemplo do uso do fórum para experiências interculturais.

²⁷ Texto original: “The opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency.”

Mangenot e Tanaka (2008) realizaram uma pesquisa na qual as interações virtuais eram bilaterais, porém não em pares, mas entre uma pessoa e um grupo. Sessenta universitários japoneses, estudantes do quarto semestre de francês, foram divididos em grupos de cinco a oito pessoas. Cada grupo interagiu por três meses com um francês, estudante de mestrado de Ensino/Aprendizagem de Francês como Língua Estrangeira de uma universidade francesa. Para os participantes japoneses, o objetivo era desenvolver a dimensão cultural e linguística da língua francesa; os mestrados franceses tinham o propósito de ter uma prática de ensino do francês como LE dentro de uma experiência intercultural.

Para as interações de cada grupo, composto por cinco a oito japoneses e um francês, foi criado um fórum no ambiente *Moodle* da universidade japonesa. A cada duas semanas os franceses inseriam tarefas no fórum, que eram realizadas e devolvidas. Uma vez as tarefas respondidas, havia a correção e acompanhamento individual ministrado pelo francês aos alunos japoneses, sempre através do fórum. Os estudantes japoneses deveriam responder questões ou outras tarefas propostas que variavam desde assistir um vídeo—documentário sobre como degustar vinhos, à leitura de uma página na Internet sobre a gastronomia francesa e consulta de outros links sobre o tema. Além disso, cabia aos alunos japoneses ouvir um diálogo entre duas francesas sobre o que fizeram na noite passada; falar sobre a cerimônia japonesa de beber chá ou sobre receitas japonesas típicas; explicar a maneira de cumprimentar em um templo xintoísta; falar sobre o natal no Japão entre outros aspectos culturais. As tarefas abordavam aspectos culturais e ajudavam, também, a desenvolver a compreensão e produção escrita e a compreensão oral da língua francesa.

Os dados coletados através do fórum, questionários, diários e síntese reflexiva dos estudantes japoneses e e-mails entre os dois professores (japonês e francês) apontam um crescimento na familiarização cultural da LE e muitos desafios encontrados na interação de pessoas de sociedades tão distintas. No contexto de aprendizagem, os japoneses são pouco participativos, tímidos e reservados, não ousam perguntar algo que não entendem, frequentemente riem para esconder o embaraço e são pouco espontâneos para falar, sobretudo com desconhecidos (os franceses, no caso).

Em uma comunicação assíncrona, o maior desafio para o professor japonês foi garantir a assiduidade nas participações dos alunos japoneses. Ele foi também importante para esclarecer mal-entendidos (de origem cultural), tanto para os seus alunos quanto para os franceses, cujo conhecimento sobre a cultura japonesa limitava-se a desenhos (mangás, animes) e alguns pratos da cultura japonesa. Mensagens enviadas com teor engraçado pelos alunos japoneses para uma maior aproximação com os franceses não eram compreendidas.

Com efeito, o humor depende do conhecimento e expectativas culturais que são compartilhadas entre os membros de uma sociedade. Além disso, a tarefa sobre natal no Japão também exigiu explicações para ambas as partes, visto que essa festividade de origem cristã, e não tradicional da cultura xintoísta, é pouco comemorada naquele país (um caso que seria semelhante à comemoração do Halloween no Brasil).

Os autores concluem que o papel desempenhado pelo professor japonês, o único familiarizado com as duas culturas, foi fundamental para a realização do projeto. É necessário ainda considerar que o projeto requeria disponibilidade de tempo para a organização e coordenação das atividades. E essa é uma questão nem sempre prevista nas

instituições de ensino, as quais desejam inserir o uso das TICs sem alterar práticas já em curso.

De fato, o estudo de Mangenot e Tanaka aponta, primeiramente, para um problema enfrentado normalmente pelo professor de LE que deseja utilizar as novas tecnologias em sua prática pedagógica: disponibilidade de tempo. No caso, o professor japonês parece ter despendido um tempo considerável nessa interação intercultural *on-line*. Além de ajudar a organizar e coordenar as atividades, ele atuou como mediador e necessitou acompanhar todas as discussões com atenção, a fim de detectar possíveis conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores. Concordo com O’Dowd (2010: 10) quando ele afirma que é difícil para o docente de LE se envolver com experiências interculturais no meio digital em suas classes. Segundo o autor, normalmente essas atividades são consideradas extras às exigidas pelo programa curricular oficial e são geralmente realizadas por “professores pioneiros bastante motivados, que estão particularmente convencidos dos benefícios dessa interação e, provavelmente, engajados em pesquisar seus resultados.”²⁸

Por outro lado, é interessante destacar, ainda, no estudo de Mangenot e Tanaka, que sem a participação ativa do professor japonês, atuando como mediador, as dificuldades de entendimento entre os participantes seriam bem maiores. Ele desempenhou uma parte essencial no processo, clarificando diferenças culturais incompreensíveis aos alunos, pois as culturas ou aglomerados culturais eram muito distantes um do outro. Nesses casos, a presença de um mediador com compreensão das duas culturas parece ser de extrema importância. Em consonância, em um artigo intitulado “Perspectives on Technology in

²⁸ Texto original: “highly motivated pioneer teachers who are particularly convinced of the benefits of this activity and who are probably engaged in research related to its outcomes.”

Learning and Teaching Languages”, Kern (2006: 199) enfatiza em tais situações “o importante papel do professor, que está familiarizado com ambas as culturas e que pode definir metas e tarefas adequadas, monitorar a comunicação e ajudar na negociação de dificuldades comunicativas”²⁹. Aponto esse conjunto de requisitos e dificuldades por entender que torná-las explícitas é uma forma de prevermos possíveis soluções e evitar que o professor se culpe excessivamente quando as experiências inovadoras não saírem como o esperado.

Outras pesquisas buscaram um formato de interações entre grupos, permitindo que um maior número de pessoas contribuam para a discussão de um mesmo assunto. Os estudos de Belz (2002), Ballou (2002) e Hauck (2007), respectivamente, exemplificam esse meio de interação para experiências interculturais no ensino de LE.

Belz (2002) desenvolveu uma pesquisa sobre interações bilaterais *on-line* entre dois grupos de alunos visando um maior contato com a cultura e a língua-alvo. A experiência envolveu atividades interculturais entre universitários da Alemanha, futuros professores de inglês na escola básica, e universitários dos Estados Unidos, alunos do quarto semestre da língua alemã, um idioma estrangeiro optativo na matriz curricular dos americanos sujeitos da pesquisa.

Tendo como propósito desenvolver a competência linguística e intercultural, o projeto de oito semanas consistiu em diferentes tarefas envolvendo e-mails e construção de uma página na *web*. Após submeterem suas biografias, os alunos foram reunidos em pequenos grupos de três pessoas segundo interesses em comum para interagirem através de

²⁹ Texto original: “[...] the important role of the teacher, who is familiar with both cultures and who can set appropriate goals and tasks, monitor communication and assist in negotiating communicative difficulties.”

e-mails. O conteúdo dos e-mails, escritos em inglês e alemão, era a análise e discussão de filmes e textos literários juvenis com temas sobre família.

Após essa parte, os pequenos grupos foram reunidos em sete grupos maiores para criar uma página na *web* com ensaios em inglês e alemão sobre as análises dos textos anteriores e com discussões sobre um tema cultural (família, beleza, racismo etc.) sob várias perspectivas, com inclusão de imagens, vídeo, som e *hiperlinks* para outros sites. Os professores eram apenas observadores das interações. Os dados coletados através de entrevistas com alunos, transcrições dos *chats*, análise dos blogs e dos e-mails, apontaram que o valor da língua e cultura-alvo estudada era diferente para cada grupo: os alemães davam maior importância ao inglês que os americanos à língua alemã.

Na realidade, segundo a autora, o idioma inglês é difundido na mídia e na cultura popular alemã e é considerado um pré-requisito para o sucesso profissional. De fato, o estudo informa que na Alemanha 97,3% das crianças da quinta série e 99,8% das da sétima série tem aulas de inglês, em contraste com 2,7% dos alunos do ensino médio dos Estados Unidos que tem aulas de alemão. Como consequência, entre os interlocutores alemães e americanos, houve um acentuado desnível de proficiência; os alemães eram bem mais fluentes em inglês que os americanos em alemão. Essas discrepâncias parecem ter afetado os resultados das interações. A maioria dos estudantes alemães relatou não ter aumentado o conhecimento da cultura e da língua-alvo além do que já possuíam anteriormente. Em contraste, para os americanos, o resultado foi positivo, pois houve uma maior familiarização cultural e linguística da língua alemã através dessa experiência. Uma das conclusões da pesquisadora foi que nem sempre conectar-se com falantes nativos implica necessariamente em crescimento da compreensão cultural.

Em relação à essa conclusão da autora, posso acrescentar também que “nem sempre conectar-se com falantes nativos de *língua e cultura hegemônica*” gera conhecimento da cultura-alvo. Para os da cultura predominante, os americanos, a experiência gerou, sim, resultados positivos. Há diferenças entre a língua e cultura predominante dos EUA e a não predominante da Alemanha. Muitos aspectos da primeira são bastante difundidos pelas mídias ao redor do mundo (filmes, músicas, restaurantes *fast-foods* entre outros), resultando, para os alunos alemães, em uma maior familiarização cultural da L-alvo, principalmente devido à sua formação como futuros professores de inglês. A cultura alemã, pelo contrário, não compartilha do mesmo status na sociedade americana. Talvez, se os interlocutores dos alunos alemães fossem estudantes americanos de pós-graduação em ensino/aprendizagem de alemão como LE, de modo semelhante ao estudo anterior de Mangenot e Tanaka (2008), a experiência intercultural seria mais enriquecedora para o grupo germânico também.

Entendo também que outro ponto poderia ser salientado, seria em relação à discrepância de nível de fluência entre os participantes, que ajudou na avaliação negativa dos alemães. Dependendo dos objetivos dos interlocutores na interação, esse fator deve ser levado em consideração. Na pesquisa de Ballou (2002), por exemplo, os grupos que interagiram apresentavam um domínio da L-alvo mais uniforme entre eles. Nesse estudo, buscou-se investigar comunicações interculturais entre universitários americanos que cursavam Letras (Espanhol) e falantes nativos mexicanos, alunos de inglês de uma universidade técnica. O objetivo era trazer para a aula de LE uma maior compreensão da cultura-alvo através de interações reais, mediante quatro *chats on-line* (de 1h cada) e quatro videoconferências (de 50 minutos cada) durante um semestre.

Em grupos de quatro ou cinco participantes, as discussões abordavam aspectos da cultura contemporânea (aborto, casamento, sexualidade etc.) e eram conduzidas em ambas as línguas, metade do tempo era em espanhol e a outra parte em inglês. A análise dos dados (registros gravados dos *chats* e videoconferências, questionários e diários reflexivos) apontou primeiramente que, para os alunos tímidos, era mais desconfortável falar através de videoconferência que *chat*.

Em relação à experiência intercultural, houve momentos de tensão e até uma atmosfera hostil entre alguns grupos ao discutirem temas que implicavam em diferenças culturais, por exemplo, sobre o assunto de casamento. Alguns americanos acharam os alunos mexicanos muito conservadores, enquanto os mexicanos viram o outro grupo como muito liberal. Outros não viram as diferenças de modo negativo, mas como algo curioso e interessante. No final das interações, apesar desses problemas, os alunos manifestaram uma atitude positiva sobre essa experiência intercultural com falantes nativos da língua-alvo.

Assim como no estudo de O'Dowd (2003), Mangenot e Tanaka apontam para o problema de hostilidade e preconceito em uma interação intercultural. O'Dowd e Ritter (2006) atribuem esses problemas à uma insuficiente compreensão cultural da língua-alvo pelos participantes. Para Mangenot e Tanaka (2008), porém, a dificuldade se traduz da seguinte maneira: essa compreensão é, ao mesmo tempo, um pré-requisito e um objetivo para as interações entre falantes de línguas e culturas distintas e isso torna a situação mais complexa.

Creio, no entanto, que essa limitação não impede a experiência intercultural dos alunos, mas indica que um planejamento deve ser feito e alguns cuidados poderiam ser

tomados para amenizar possíveis problemas. Seria importante, talvez, realizar algumas atividades prévias de preparação antes das interações, tais como uma pesquisa pelos alunos sobre a cultura-alvo em busca de diferenças e similaridades; conversa entre professor e alunos a fim de incentivá-los a adotar uma atitude positiva de descoberta em relação à outra cultura; apontar aos alunos as vantagens de interagir com falantes nativos da língua-alvo a fim de motivá-los a entender outras culturas.

No estudo de Mangenot e Tanaka (2008), a despeito das tensões e atmosfera hostil em alguns grupos durante a interação, o resultado foi considerado positivo. Creio que uma das hipóteses para essa avaliação pode ser o fato de os conflitos terem gerado discussões entre os participantes, em que diferenças culturais foram apreendidas, analisadas, comparadas, aceitas ou não. Em outras palavras, a presença do conflito pode ser positivo e, aparentemente, houve um diálogo intercultural válido para sua formação acadêmica e um crescimento na familiarização da cultura-alvo de ambos os lados.

Além disso, creio que outra possível explicação adicional, seria devido a uma influência positiva exercida por alguns dentre os grupos durante as interações. Mais especificamente, o estudo apontou que somente alguns participantes demonstraram rejeição pela cultura-alvo, não todos; outros achavam as diferenças culturais curiosas e interessantes. Provavelmente, a explicação pode ser essas atitudes mais positivas de tolerância, interesse e flexibilidade desses últimos que, segundo defendem Kealey e Ruben (1983), favorecem as experiências interculturais. Essas atitudes de alguns sujeitos de pesquisa podem ter sido, de alguma forma, marcadas através de suas mensagens escritas e orais compartilhadas em grupo (*chats* e videoconferências) e influenciado a avaliação final dos colegas. Essa pode ser uma vantagem de interações interculturais em grupos: os

participantes podem ajudar uns aos outros na compreensão da cultura-alvo e aliviar a tensão de conflitos que podem surgir entre os indivíduos.

As vantagens de interações em grupos são, também, o foco de pesquisas mais recentes sobre um formato emergente de interações *on-line* que abrange um escopo maior de participantes, línguas e formas multilaterais de interação. Nesse novo desdobramento é possível, por exemplo, agregar alunos de três países distintos (HAUCK, 2007) ou envolver falantes nativos de quatro línguas e lugares distintos (STICKLER E EMKE, 2011).

Lewis et al. (2011) argumentam que esse modelo é interessante porque o participante, em caso de familiaridade com as culturas envolvidas, pode atuar como mediador entre os interlocutores para evitar mal-entendidos. Um exemplo de interações multilaterais é o estudo de HAUCK (2007), em que alunos de língua francesa de uma universidade americana e de uma britânica interagiram com falantes nativos franceses, mestrandos em educação a distância de uma instituição francesa, através do projeto TRIDEM. Com o propósito de compartilhar reflexões sobre as diferenças e semelhanças interculturais, os interlocutores se comunicaram por várias semanas através de áudio conferências e de blogs (onde publicaram o trabalho feito em conjunto sobre os assuntos discutidos). O projeto era composto por três grupos: 10 jovens universitários americanos, com baixa proficiência na L-alvo (francês); cinco alunos adultos britânicos com proficiência avançada na L-alvo (francês) e 10 mestrandos franceses em Educação a Distância. Os alunos receberam o auxílio de sete tutores-pesquisadores das três instituições envolvidas, que ajudaram em aspectos técnicos (criar e inserir material nos blogs; supervisão e controle das tarefas dos grupos). O estudo teve como objetivo, também, sair do padrão de interações bilaterais que, segundo o pesquisador, pode levar a confrontos

entre dois grupos de participantes e acabar produzindo uma consolidação de diferenças já existentes. Além disso, com um número maior de países participantes, o projeto visava promover uma experiência intercultural mais dinâmica.

Nesse estudo, os resultados extraídos dos dados das áudio conferências, blogs, questionários e entrevistas apontam que, conquanto a áudio conferência permitia uma comunicação em tempo real com falantes nativos, foi através do contexto assíncrono dos blogs que os participantes puderam desenvolver um relacionamento mais próximo com seus colegas estrangeiros. Observou-se ainda que, devido a um nível mais baixo de proficiência na língua francesa entre os alunos americanos, eles manifestaram sentimentos de inferioridade e, nas interações simultâneas, intensa ansiedade, provocando uma acentuada desmotivação na participação do projeto. Por falta de fluência, os americanos escreviam frases curtas nos blogs, porém isso foi mal-interpretado pelos franceses como demonstração de frieza e distância dos outros dois grupos. Esse aspecto, assim como no estudo já mencionado de Belz (2002), ressalta a dificuldade que pode emergir quando se interage com integrantes de cultura e L-alvo predominantes e, ainda, com pouca proficiência na LE.

De uma maneira geral, os participantes avaliaram positivamente o projeto e alguns indicaram ganhos tangíveis de conhecimento cultural. Contudo, o autor destaca que a baixa participação de vários alunos nos blogs, a aparente falta de interesse em falar com os participantes em tempo real pela áudio conferência e o pouco acesso aos materiais multimodais e links inseridos nos blogs, indicam um sucesso relativo do projeto. Os fatores que parecem ter afetado a experiência foi o desnível na fluência da língua-alvo, incapacitando e desmotivando alguns a se engajarem em discussões mais ricas e profundas

culturalmente; a diferença nas avaliações feitas pelos respectivos professores sobre o desempenho dos alunos no projeto—enquanto os americanos e franceses foram avaliados em suas atividades, os britânicos participaram apenas pelo prazer da experiência intercultural; e a falta de *competência comunicativa multimodal*³⁰ (HAUCK, 2007: 220-221) de alguns parece tê-los impedido de aproveitar melhor os materiais digitais com conteúdo cultural inseridos nos blogs.

Entendo que o estudo de Hauck indica alguns pontos a serem levados em conta numa experiência intercultural. Os alunos americanos, com pouca fluência na L-alvo, reagiram negativamente à comunicação síncrona oral da áudio conferência, revelando intensa ansiedade, timidez e falta de interesse. Porém, a comunicação escrita assíncrona através do blog foi mais aceita e utilizada por esses alunos. Esse aspecto foi igualmente apontado pelo autor anterior, Ballou (2002), em relação aos alunos tímidos, que se sentiam mais desconfortáveis em interagir por vídeo conferência que por mensagens escritas nos *chats*. Isso sugere que as interações através de mensagens escritas, em certas circunstâncias, parecem facilitar a experiência intercultural.

Creio, ainda, que outro aspecto que pode ser mencionado é sobre as interações entre mais de dois grupos. O avanço das tecnologias digitais já permite a alternativa de interações multilaterais para uma experiência intercultural na classe de LE, conforme demonstrado no estudo de Hauck. Essa alternativa pode ser válida em alguns casos, seja para a interação ser mais dinâmica ou para oferecer um número maior de participantes que possam atuar como

³⁰ Nesse contexto, entende-se por *competência comunicativa multimodal* a “habilidade de se fazer uso eficiente dos recursos disponíveis *on-line* para a construção de significados a fim de se engajar em uma interação rica culturalmente”* (HAUCK, 2007: 220). Para uma discussão sobre competência multimodal ver também Kress (2003: 49; apud HAUCK, 2007). *Texto original: “ability to make efficient use of meaning making resources available to them online in order to engage in interculturally rich interaction.”

mediadores entre as culturas envolvidas. Contudo, a experiência pode tornar-se mais complexa, visto que as variáveis e as diferenças culturais também podem se multiplicar em interações multilaterais. Se a interação entre duas culturas já traz, às vezes, várias dificuldades, as chances de algo dar errado parecem maiores em se tratando de três culturas.

Acredito que na pesquisa de Hauck houve, por exemplo, vários elementos agravantes dentre os grupos, sejam problemas de origem técnica, pedagógica ou cultural, a saber: os participantes eram de três países de dois aglomerados culturais distintos (Anglo-Saxão: Inglaterra e E.U.A.; Europa Latina: França); desnível de proficiência, um possível fortalecimento de estereótipos de culturas predominantes, falta de familiaridade tecnológica e diferença nos objetivos dos professores e alunos envolvidos no projeto (os britânicos participaram pelo prazer de interagir; os americanos e franceses eram avaliados no curso). Em relação aos resultados, aparentemente não foi apontado interações mais dinâmicas; pelo contrário, a participação ficou aquém do previsto. Tais problemas podem ocorrer igualmente em interações bilaterais, porém os riscos parecem aumentar com o número de culturas e grupos envolvidos.

É interessante destacar que, mediante os estudos aqui apresentados, pode-se observar que em experiências interculturais existem vários elementos que podem afetar o bom êxito da interação. De fato, o resultado positivo de uma experiência intercultural pode depender de uma série de fatores, muitas vezes interligados entre si (HAUCK, 2007; O'DOWD E RITTER, 2006). No quadro 1, abaixo, busco reunir esses elementos organizando-os por alguns fatores básicos.

ELEMENTOS DA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL		
FATORES		DESCRIÇÃO
Técnico	Modo de comunicação:	Síncrono, assíncrono
		Textos escritos, áudio, audiovisual
	Tecnologia	Chat, fórum, blog, áudio conferência, videoconferência, e-mail, redes sociais (Facebook, MSN, Orkut, Twitter e outros)
Pedagógicos	Quanto ao desenho das interações:	bilaterais, multilaterais
		Entre dois participantes, entre um participante e um grupo, entre dois grupos, entre mais de 2 grupos
	Quanto à L-alvo e compreensão cultural:	Proficiência do participante/grupo: iniciante, intermediário, avançado
		Proficiência entre participantes/grupos: mesmo nível, nível diferente.
	Contexto dos participantes	Ensino formal, contexto informal
		Pós-graduação, universidade, ensino médio, ensino fundamental
	Quanto à mediação na interação:	participante-mediador, professor-mediador, tutor-mediador, sem mediador
	Quanto aos objetivos dos participantes:	Aspectos linguísticos da L-alvo, aspectos culturais da L-alvo, aspectos sociais (entretenimento, ampliar amizades)
	Avaliação da atuação do participante	Avaliação pelo professor, pelos pares, sem avaliação
Letramento digital (competência comunicativa multimodal—Hauck, 2007)	Iniciante, intermediário, avançado	
Social	Aspectos afetivos	Entusiasmo/desânimo, Motivação/desmotivação, Ansiedade/tranquilidade, Tolerância/intolerância

Quadro 1: Elementos da experiência intercultural

Alguns desses elementos podem ser ressaltados através de uma síntese dos resultados das pesquisas apresentadas nesta literatura. Primeiramente, as interações assíncronas parecem ser mais eficazes que as síncronas para alunos tímidos (BALLOU, 2002) ou com baixo nível de proficiência (HAUCK, 2007), visto que desse modo evita-se a ansiedade e o desconforto de estar “ao vivo” com o falante nativo. Em segundo lugar, a

presença de um professor-mediador que possui uma compreensão cultural da L-alvo é importante para esclarecer mal-entendidos (MANGENOT E TANAKA, 2008) e facilitar a interação entre os interlocutores. Outro fator que afeta o êxito da experiência é o problema social de preconceito ou estereótipos negativos que emergiram nos estudos (O'DOWD, 2003; BALLOU, 2002), e reflete-se pela falta de interesse ou em uma atmosfera hostil durante a interação. Porém, se a reação do participante em contato com a outra cultura for positiva, isso pode encorajar seu interlocutor a mudar sua atitude preconceituosa para uma experiência mais positiva (O'DOWD, 2003).

Outro elemento significativo ressaltado nos estudos é a questão da fluência na LE entre os interlocutores da interação intercultural. A discrepância de níveis entre os participantes pode gerar sentimentos de inferioridade entre os menos proficientes (HAUCK, 2007), ou resultar em uma avaliação negativa do grupo mais avançado na L-alvo (BELZ, 2002), pelo sentimento de pouco ou nenhum avanço no seu conhecimento. Em relação à proficiência, é interessante destacar ainda, dentre as pesquisas apresentadas, que não houve participantes de nível iniciante, mas avançado (O'DOWD, 2003), intermediário (MANGENOT E TANAKA, 2008; BALLOU, 2002), ou ambos juntos—avançado e intermediário (BELZ, 2002; HAUCK, 2007).

Além disso, as pesquisas de Belz (2002), Ballou (2002) e Hauck (2007) exploraram interações entre grupos de alunos. Esse formato apresenta a vantagem de os participantes terem a possibilidade de ajudar uns aos outros nas comunicações com os falantes nativos. Apesar de possibilitar uma interação mais dinâmica, esse formato não evita uma baixa participação dos interlocutores (HAUCK, 2007).

Por último, vale destacar que todas as pesquisas discutidas nesta seção foram realizadas entre participantes dentro de contextos formais de educação, com o auxílio dos seus professores. Isso representa a possibilidade de receber um *feedback* do parceiro docente e haver um intercâmbio de informações (O'DOWD, 2003), que são úteis para analisar a experiência e fazer ajustamentos, se necessário. Sobre essa parceria entre professores de diferentes instituições para interações interculturais, Fustenberg et al. (2001) identifica três fatores essenciais para o bom êxito de um projeto. É necessário que haja o mesmo grau de compromisso entre os professores envolvidos; um acordo sobre qual será o foco central (tema específico); e uma atenção contínua à logística (programação, manutenção de site etc.). Por sua vez, O'Dowd (2003) assinala a importância do acompanhamento constante das mensagens dos participantes pelos professores.

Redirecionando a discussão desses fatores apresentados nos estudos desta seção para a realidade da minha pesquisa, que se tratava de uma experiência intercultural com alunos que cursavam Letras no período noturno, com pouca fluência na L-alvo, o meu contexto e recorte de pesquisa poderia potencialmente ser afetado por vários desses fatores. Primeiramente, Ballou (2002) e Hauck (2007) apontam que a interação assíncrona teria impactos mais positivos para alunos com baixa proficiência. Pensando isso em relação aos alunos de minha pesquisa, de nível iniciante, optei por uma interação assíncrona através do fórum digital, já que a qualidade da Internet disponível na instituição não permitia também interações simultâneas em áudio ou vídeo. Meu pressuposto era que os alunos ficariam menos ansiosos e mais satisfeitos com a interação, pois evitaria os problemas de nervosismo diante de falantes nativos ou a frustração de interagir através de uma Internet incapaz de suportar comunicações simultâneas em vídeo.

Outro fator a ser ressaltado no contexto da minha investigação é em relação ao nível de familiarização com a L-alvo e sua cultura entre os participantes. Segundo os estudos de Belz (2002) e Hauck (2007), a existência de um desnível entre os interlocutores nessa área pode gerar problemas na interação. No meu estudo, contudo, os alunos possuíam pouca familiaridade com a L-alvo e sua cultura e seus interlocutores argentinos já estavam em nível mais avançado em relação à língua portuguesa e sua cultura. Havia, portanto, um desnível de proficiência entre os participantes. Além disso, todas os estudos contemplados na literatura apresentam experiências interculturais realizadas somente com alunos de nível intermediário e avançado na L-alvo. Nesta pesquisa, os alunos brasileiros ainda estavam no nível básico. Minha hipótese era, porém, que a relativa proximidade das duas línguas, somado ao fato de os argentinos falarem um pouco de português e pudessem fazer ajustes na língua espanhola, pudesse facilitar a interação.

Quanto ao contexto e aos objetivos dos participantes da experiência intercultural, todos os estudos apresentados foram realizados dentro de contextos formais de ensino, diferentemente da minha pesquisa, em que os argentinos não eram estudantes, mas profissionais já graduados e que tinham como objetivo o entretenimento na interação. Por outro lado, para os alunos brasileiros, a atividade foi estabelecida dentro da disciplina de língua espanhola e eles seriam avaliados com alguns critérios de desempenho. Eu enfrentava, assim, duas dificuldades: a falta de um docente parceiro comprometido com a atividade do lado argentino para prover *feedbacks* úteis para ajustamentos no fórum, conforme sinaliza O'Dowd (2003); e a divergência de objetivos dos interlocutores argentinos e os alunos brasileiros—uma questão problemática apontada no estudo de Hauck (2007). Na minha pesquisa, pressupunha que as diferenças existentes quanto ao contexto e

objetivos na interação poderiam ser contornadas, tendo em vista que se tratavam de jovens argentinos profissionais e, portanto, com mais maturidade e comprometimento.

Em relação ao fator do papel do professor como mediador na experiência intercultural, elemento importante segundo o estudo de Mangenot e Tanaka (2008), a realidade da minha pesquisa não contemplava essa possibilidade. Como professora, não tinha familiaridade com a cultura argentina e, do lado dos participantes argentinos, não havia professor intermediador, visto que estavam fora do contexto educacional. Por outro lado, avalei que o fato dos interlocutores argentinos falarem um pouco de português e terem vivenciado a cultura brasileira anteriormente em viagens ao Brasil poderia compensar essa falta de mediação, pelo menos nesse aspecto.

Por último, existem os aspectos afetivos dos participantes em relação à dimensão cultural da L-alvo. Os estudos de O'Dowd (2003) e Ballou (2002) ressaltaram que sentimentos negativos, como preconceito, estereótipos negativos e rivalidade, transpareceram nas mensagens de alguns interlocutores, prejudicando a interação intercultural. No contexto da minha pesquisa, não estava segura como isso aconteceria e refletiria no fórum. Porém, tinha como pressuposto que, tendo em vista o interesse dos alunos em conhecer mais sobre Buenos Aires e a cultura argentina e a boa disposição dos jovens argentinos, que aceitaram de bom grado interagir com os alunos pelo fórum digital, a interação não seria problemática.

Entendo que, além de analisar os fatores acima mencionados, que parecem afetar as interações interculturais, outro ponto a ser destacado é o fato que esse tipo de experiência na situação formal de ensino nos obriga necessariamente a pensarmos em formas de avaliar

a participação e desempenho dos alunos. Nessa direção, a literatura sobre experiências interculturais apresenta alguns modelos teóricos que pode nos ajudar a elucidar a questão, apontando possíveis caminhos para uma compreensão mais efetiva do processo.

2.1.4 Avaliando as interações dos alunos em experiências interculturais

Nas pesquisas sobre interações com falantes nativos mediado pelo computador para aumentar a familiarização cultural da língua-alvo, dois modelos teóricos vem se constituindo como bases para avaliar a experiência intercultural do aluno: o modelo de Competência Comunicativa Intercultural de Michael Byram (1997) e o modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural de Milton Bennett (1993). O modelo de Byram, utilizado em vários estudos, (BELZ, 2003; O'DOWD, 2003; MANGENOT E TANAKA, 2008; etc.) é bastante amplo e complexo, e inter-relaciona a cultura-alvo com a própria identidade cultural do aluno. De modo mais específico, o modelo busca avaliar a competência intercultural em relação à uma compreensão e reflexão dos valores, crenças e comportamentos culturais do próprio aprendiz.

Conforme apresentado anteriormente na seção 2.1, a proposta de Byram (1997) engloba cinco componentes: atitudes (em relação à sua cultura e a da LE), conhecimento (da sua cultura e a da língua-alvo); competências de interpretação e relação (sobre aspectos de sua cultura com a da LE); competências de descoberta e interação (das práticas culturais da LE); e consciência cultural crítica (avaliar criticamente a sua cultura e a da língua-alvo). Para avaliar a competência intercultural, o modelo requer a análise das produções dos alunos segundo os cinco critérios. Byram (1997: 104-105) admite que é difícil determinar o que contaria como evidências para atender cada um desses componentes.

Por seu enfoque e complexidade, essa proposta não será utilizada na presente pesquisa, visto que seria difícil avaliar, a partir da inter-relação dos critérios acima apresentados, a experiência intercultural que ocorreu em um tempo relativamente curto entre os sujeitos deste estudo. Para a utilização do modelo de Byram (1997), seria necessário, ainda, um escopo maior de coleta de dados para análise. Na minha pesquisa isso seria inviável, pois a meta dos alunos (viagem a Buenos Aires) restringia a geração de dados a dois semestres letivos. Além disso, um modelo complexo como o de Byram (1997) certamente demandava um projeto mais amplo, com várias pesquisas paralelas, o que não é o caso do presente estudo. Por essa razão, o modelo adotado para este trabalho, com o objetivo de analisar a experiência intercultural dos alunos com os interlocutores argentinos, é o de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, de Milton Bennett (1993), utilizado em diferentes estudos (BALLOU, 2002; GARRETT-RUCKS, 2010 etc.) e que contempla aspectos que podem ser analisados através dos dados coletados nesta pesquisa. Este modelo é menos complexo que o anterior, no entanto ele tem se provado útil em termos de resultados que viabiliza.

O modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural examina a experiência de uma pessoa ao entrar em contato com outra cultura e busca descrever as diversas reações às diferenças culturais e o grau de adaptação a essas diferenças. O autor analisa essa experiência como um contínuo crescente, passando de uma fase etnocêntrica (quando a própria cultura é considerada central ou superior às demais) para estágios de maior adaptação e aceitação do diferente, ou seja, maior sensibilidade cultural, denominada fase etnorrelativista.

É importante destacar que entendo que a noção de contínuo tem sido criticado, tendo em vista que dentro dessa orientação teórica não há saltos de etapa ou retrocessos. Porém, para a minha análise, optei por esse modelo de contínuo, mesmo ciente que há caminhos em que pode haver saltos de etapas, mas é uma maneira possível de realizar meu estudo exploratório das reações à cultura do outro. Essas reações dividem-se em duas fases, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

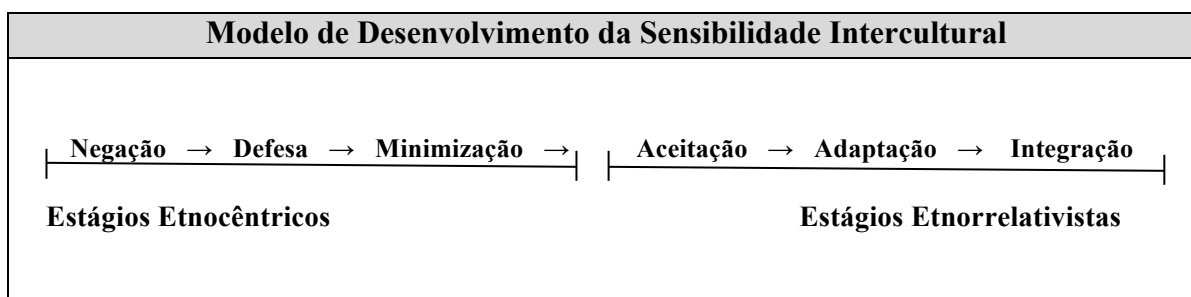


Fig. 1 Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (HAMMER, BENNETT E WISEMAN, 2003: 424)

Conforme aponta a figura 1, o modelo é constituído de seis fases. As três primeiras são chamadas de estágios (ou fases) etnocêntricos, quando a reação de uma pessoa a diferenças culturais é caracterizada por negação da diferença, defesa de sua própria cultura ou minimização das diferenças culturais. Nesses estágios, o indivíduo considera sua cultura superior às demais. As três últimas são denominadas estágios etnorrelativistas. Nessas fases, a reação é aceitação, adaptação e, finalmente, integração dessa diferença na sua própria perspectiva de ver o mundo. O indivíduo aceita outros padrões culturais e é capaz de adaptar seu comportamento e suspender julgamentos sobre os outros em diferentes contextos interpessoais. Uma breve descrição de cada fase é apresentada a seguir.

Negação (*Denial*). Esse é o estado mais etnocêntrico do processo e reflete uma visão de mundo em que se assume que não há diferenças reais entre as pessoas de outras

culturas. Nesta etapa, a realidade das outras culturas não é percebida ou é completamente negada; levantam-se barreiras físicas ou psicológicas que impedem o contato intercultural.

Defesa (*Defense*). Nessa fase, as diferenças são reconhecidas, mas o indivíduo considera a própria cultura superior e se coloca em estado defensivo em relação à outra cultura. As diferenças de padrão de conduta e crenças dos membros de outro grupo cultural são categorizadas de forma negativa, como ameaças ao próprio sistema de valores.

Minimização (*Minimization*). Nesta etapa, minimiza-se as diferenças culturais e ressalta-se as similaridades entre os comportamentos dos membros de ambas as culturas. Isso parece ser mais importante que as diferenças culturais. No entanto, visto que todo comportamento humano não acontece fora de seu contexto social, o indivíduo usará seus próprios padrões culturais para interpretar o comportamento das pessoas da outra cultura, não levando em conta os valores culturais do outro.

Aceitação (*Acceptance*). Esta fase do processo representa a transição entre o etnocentrismo e o etnorrelativismo, em que a diferença cultural é compreendida e respeitada. Outras culturas são aceitas como alternativas válidas de representação da realidade. Reconhece-se que cada cultura tem seus próprios valores e que os nossos não são padrões universais para fazer julgamentos sobre a outra.

Adaptação (*Adaptation*). A pessoa nessa fase usa o que aprendeu das diferenças culturais, tanto em condutas como em valores para comunicar-se interculturalmente. Existe duas formas de adaptação, a empatia e o pluralismo. A empatia é a tentativa de entender a perspectiva do outro e se baseia no respeito à diferença. O pluralismo implica uma atitude positiva em relação a todo tipo de diferença cultural.

Integração (*Integration*). Essa é a etapa máxima de etnorrelativismo e ocorre quando a pessoa pode mudar as perspectivas e marcos de referência de uma cultura para outra de maneira natural. Pode-se avaliar o contexto cultural para atuar de maneira apropriada de acordo com as circunstâncias. Isso acontece com pessoas que cresceram em duas ou mais culturas. Conquanto esse atributo de flexibilidade cultural seja muito positivo, essa habilidade pode conduzir a pessoa a um estado de desarraigamento, no qual ela não se sentiria ligada a nenhuma cultura, podendo gerar problemas de identidade cultural.

Considerarei, pois, essas diferentes etapas ao analisar o nível de sensibilidade intercultural alcançado pelos alunos por meio das interações com os interlocutores argentinos. Compreendo, porém, que seria muita pretensão supor que através dessa atividade *on-line*, de relativa curta duração, os alunos pudessem atingir um estágio elevado dos diferentes níveis da experiência intercultural delineados por Bennett (1993). Porém, creio que o uso desse modelo justifica-se na medida em que permite examinar, em termos de níveis, as reações dos alunos ao entrar em contato com a cultura-alvo, assim como o potencial das interações *on-line* como propiciador dessa experiência.

Além de pretender analisar os níveis das reações que resultaram dessa experiência intercultural, esta pesquisa visa também investigar a natureza das interações *on-line* que contribuíram para a compreensão da cultura-alvo. Vários estudos oferecem uma visão teórica que podem prover subsídios interessantes para a análise dessas interações. Esses estudos nos permitem abstrair algumas categorias de análise úteis para o corpus coletado.

2.2 A natureza das interações no ambiente digital

Os estudos sobre interação *on-line* são importantes para prover uma compreensão da natureza e a dinâmica das interações. Tal compreensão poderá fornecer diretrizes práticas aos professores para facilitar a organização e o *design* de atividades no meio digital, a fim de explorar as potencialidades de comunicação na língua-alvo. Neste trabalho, havia a necessidade de analisar, categorizar e compreender que tipos de interações ocorreram nos fóruns digitais entre os alunos brasileiros e os participantes argentinos. De modo mais específico, buscava-se identificar e classificar os tipos de interações que contribuíram para a experiência intercultural dos alunos e como elas ocorreram.

Para uma classificação da natureza das interações, foram úteis a tipologia de interações virtuais de Moore (1989) e a de Hirumi (2006). Para a análise do conteúdo das mensagens dos participantes, foi utilizado o estudo de Gunawardena, Lowe e Anderson (1997) e seu Modelo de Análise de Interações. Antes de delinear esses estudos, porém, faz-se necessário abordar o conceito de interação segundo a perspectiva abaixo apresentada, visto que é um termo fundamental neste trabalho e exige ser discutido.

2.2.1 Conceito de interação

A interação é considerada um dos componentes mais importantes da experiência de ensino e aprendizagem (DEWEY, [1938] 2001; VYGOTSKY, 1978). A educação é concebida por Dewey ([1938] 2001: 85) como uma “função social” e é através da interação que ideias são comunicadas e o conhecimento é construído. Do mesmo modo, Vygotsky (1978) enfatiza, mediante sua teoria sócio-construtivista, a importância do contexto social para a aprendizagem, visto que, para o autor, o conhecimento é construído através de

interações com pessoas mais competentes, quais sejam, os pais, professores, outros adultos ou colegas. Essa importância do papel do outro nas interações do aprendiz é tangível na sua noção de Zona Proximal de Desenvolvimento. Já bastante discutido na literatura, esse termo é definido como o campo intermediário entre o nível de desenvolvimento já consolidado pelo aluno e o nível de desenvolvimento em potencial, que será alcançado pelas interações com um par mais competente.

No ensino tradicional, a interação baseia-se sobretudo no diálogo entre professores e estudantes dentro da sala de aula. Porém, com o desenvolvimento das novas tecnologias para a educação, outros tipos de interações foram viabilizadas no meio digital. Como consequência, a definição do conceito de “interação”, segundo Moore (1989), tornou-se mais complexo, pois adquiriu uma multiplicidade de significados, como será discutido mais adiante.

É interessante ressaltar que, na literatura do ensino mediado pelo computador, reconhece-se a existência de uma distinção entre os termos *interação* e *interatividade* (SILVA, 2000; ANDERSON, 2003; WAGNER, 2005; HOVEN, 2006). O primeiro se restringe somente às comunicações entre pessoas mediadas pelo computador, enquanto que interatividade se aplica a situações em que o indivíduo interage com um conteúdo ou programa instrucional digital, em que o sistema se adapta às escolhas e ações do participante. Contudo, com a evolução da Internet e seus recursos na aprendizagem *on-line*,

a distinção entre os dois conceitos está desaparecendo (ANDERSON, 2003b; HOOVEN, 2006)³¹. Anderson (2003b: 130) argumenta que

está se tornando cada vez mais difícil diferenciar um do outro [interação e interatividade] de modo qualitativo [...]. Assim, parece inútil tentar propagar o uso de palavras diferentes para a comunicação, envolvendo os dois principais protagonistas (elemento humano e não humano) em educação a distância atual.³²

Outro ponto importante a ser considerado na definição desse conceito são os diversos fatores que podem caracterizar uma interação no ambiente digital. No contexto de educação *on-line*, existe uma separação física entre os alunos e o professor, assim como entre os próprios alunos, resultando em mudanças na comunicação e na experiência educacional (BRAGA, 2004a, 2004b). Em contraste com o ensino presencial, em que a interação ocorre de forma imediata, no contexto digital ela pode ser simultânea (*chats*, *videoconferência* etc.) ou não (*fórum*, *e-mails* etc.).

A interação síncrona, por um lado, conforme já apontado neste trabalho (seção 2.1.3), oferece *feedback* imediato, tempo limitado de reflexão, é mais dinâmica e espontânea, e exige horários fixos para a participação; por outro lado, a interação assíncrona oferece mais tempo para elaborar a mensagem, mais controle e flexibilidade de horário para participação, porém o tempo de espera para *feedbacks* pode ser maior.

³¹ Neste trabalho, visto que o fórum digital baseia-se, sobretudo, na interação entre pessoas mediada pelo computador, mas não elimina a possibilidade de acessar conteúdos nas páginas e *links* da *web* em busca de materiais visuais, escritos, áudios e vídeos, excluiu-se a diferenciação entre ambos os termos.

³² Texto original: “it is becoming increasingly difficult to qualitatively differentiate between the two [...]. Thus, it seems futile to try to propagate the use of different words for communication involving the two major types of actors (human and nonhuman) in modern distance education.”

Entendo, porém, que, na prática, conforme já salientado por alguns autores (DILLENBOURG, 1999; KERN, 2011), a linha divisória entre algumas interações síncronas e assíncronas pode ser muito tênue. Se os participantes estão juntos *on-line*, e com a rapidez atual da banda larga, é possível haver uma rápida troca de mensagens através de e-mails, em fóruns, em micro blogs (Twitter), de modo quase tão simultâneo quanto em *chats*. Porém, visto que essas mensagens podem ficar armazenadas e acessadas posteriormente, essas interações são consideradas assíncronas. Esse critério para definir interação assíncrona, contudo, pode ser questionável, uma vez que bate-papos síncronos também podem ficar registrados *on-line* disponíveis para serem lidos mais tarde.

Para Kearsley (1995: 1), a escolha do tipo de interações no meio digital é significativa, pois “determinará a logística e o sentimento de distância na experiência de aprendizagem”. Essa escolha implicará, ainda, no tipo de mídia em que a interação será conduzida, seja áudio, vídeo, texto escrito ou uma combinação deles, conforme exemplificado no projeto Teletandem (seção 2.1.3), em que se podem empregar todas as três mídias na atividade. A interação por meio de mensagens escritas oferecem flexibilidade de tempo e maior controle do processo de recepção ou produção linguística (BRAGA, 2004a; KEARSLEY, 1995). Porém, ela não é tão dinâmica e espontânea como as comunicações em áudio e vídeo, em que os recursos orais e visuais síncronos podem permitir uma maior proximidade com o interlocutor. Para os aprendizes iniciantes, no entanto, esse tipo de interação nem sempre é o mais produtivo, uma vez que exige um nível de fluência mais elevado. Além disso, se as interações em áudio e vídeo forem em grupo, os alunos mais quietos podem ficar fora das conversações (KEAR, 2011). Para as comunicações simultâneas há, também, o requisito técnico de Internet de alta velocidade, a

fim de manter a fluidez na comunicação. Acredito, porém, que, independente se a mídia for síncrona ou assíncrona, ou uma combinação delas, a sua escolha está relacionada às circunstâncias e objetivos de cada contexto e dos sujeitos interagentes.³³

Outro fator a ser considerado na interação é o *design* da atividade que define a relação entre os participantes (interação em duplas; entre um indivíduo e um grupo; entre dois grupos; entre professor/monitor/convidado e alunos etc.), e entre participantes e conteúdo (uso de sites; quantidade de material digital disponível na atividade; mídia do conteúdo etc.). Para os alunos, a preferência pelo tipo de interação pode variar de acordo com sua personalidade, idade, tempo disponível, estilo de aprendizagem, condições de produção entre outros (KEARSLEY, 1995).

Percebe-se, portanto, que a interação pode apresentar diferentes facetas e isso pode dificultar a definição de seu conceito de modo mais geral. Tomando em consideração o *design* das interações desta pesquisa, o conceito de interação proposto por Gunawardena, Lowe e Anderson (1997: 411-412) parece ser apropriado. Os autores utilizam a metáfora de colcha de retalhos para definir interação como “o processo essencial de colocar juntas todas as peças da colcha (contribuições dos participantes) na co-criação de conhecimento.” Ressaltam ainda que “cada participante contribui para o todo com suas próprias texturas e cores de pensamento, assim como cada pedaço de tecido forma um elemento distinto no modelo geral”.³⁴

³³ Para uma discussão aprofundada sobre o uso de diferentes mídias no ambiente digital, ver também Kress (2003), Braga (2004a), Gomes (2007) dentre outros.

³⁴ Texto original: “the essential process of putting together the pieces of the quilt (contributions of participants) in the co-creation of knowledge”; “each participant contributes to the whole his or her own textures and color of thought, just as every scrap of fabric forms a distinctive element in the overall pattern.”

Essa concepção mostra ser adequada para este trabalho, visto que no fórum os participantes buscam, com a ajuda dos jovens argentinos e uns dos outros, compartilhar informações, perguntar e responder questões, negociar ou clarificar significados sobre o tema abordado, tendo como objetivo maior construir o conhecimento proposto através de interações assíncronas mediadas pelo fórum digital. Nesse caso específico, a interação funciona como um veículo para a construção de conhecimento com a participação de todos.

Esse processo de interação e suas características são o foco de vários estudos (MOORE, 1989; GARRISON E ANDERSON, 1998; HIRUMI, 2006; GUNAWARDENA, LOWE E ANDERSON, 1997 etc.), que buscam analisar e classificar os diferentes modos de interagir no contexto digital para fins educacionais, assim como a natureza dessas interações. Compreender a dinâmica e a natureza das interações apresentadas nos estudos mencionados pode ser útil na medida em que oferecem parâmetros teóricos para a análise e categorização das interações que ocorreram nos fóruns avaliados neste trabalho.

2.2.2 Classificação de interações digitais

Moore (1989), em um artigo seminal na área de teoria de educação a distância, propõe três formas fundamentais de interações na aprendizagem: aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno. A interação aluno-conteúdo é concebida como “o processo de interagir intelectualmente com o conteúdo, resultando em mudanças na compreensão do aprendiz, na sua perspectiva ou na estrutura cognitiva da sua mente” (MOORE, 1989:1).³⁵ Nesse tipo de interação o estudante reflete consigo mesmo sobre as informações e ideias encontradas num texto, leitura, programa televisivo ou de rádio, materiais de áudio, vídeo

³⁵ Texto original: “it is the process of intellectually interacting with content that results in changes in the learner’s understanding, the learner’s perspective, or the cognitive structures of the learner’s mind.”

etc. No contexto de ensino/aprendizagem no meio digital, alguns estudos (BRAGA, 2004a; GUNAWARDENA, 1999, entre outros) apontam as vantagens de o aluno interagir com os recursos hipermídia e conteúdos da *web*. O ambiente oferece materiais dinâmicos com flexibilidade de percursos, informações em várias modalidades de linguagem, um volume grande de dados, etc. Esse tipo de material demanda, também, que o aluno exerça um papel ativo na sequência desejada no acesso das informações e na escolha do conteúdo a ser explorado, favorecendo o desenvolvimento de uma postura independente. Snyder (1998) ressalta, ainda, que essa facilidade de acessar e contrastar informações na Internet oferece ao aluno um ambiente propício para desenvolver um pensamento crítico e reflexivo.

Por sua vez, a interação aluno-professor é a que ocorre entre o estudante e aquele que atua como professor ou o *expert* que preparou o material (Moore 1989). Através dessa interação, o professor pode apresentar informações ou habilidades, organizar avaliações, motivar o aluno, aconselhar e apoiá-lo. De acordo com o Moore (1989: 2), esse tipo de interação é útil no ambiente digital, pois os alunos podem ser vulneráveis principalmente na aplicação do conteúdo, visto que

eles não dominam o conteúdo para estar seguros de: 1) aplicá-lo corretamente; 2) aplicá-lo tanto quanto possível em intensidade ou extensão; ou 3) estar ciente de todas as áreas em potencial para aplicação. É para testes práticos e *feedbacks* que a interação com o professor parece ser mais valiosa.³⁶

Sob a perspectiva da noção de Zona Proximal de Desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978), anteriormente mencionada, o papel atribuído ao professor como facilitador ou

³⁶ Texto original: “Whatever self-directed learners can do alone for self-motivation and interaction with content presented, they are vulnerable at the point of application. They do not know about the subject to be sure that they are 1) applying it correctly, 2) applying it as intensively or extensively as possible or desirable, or 3) aware of all the potentials areas of application. It is for reality testing and feedback that interaction with an instructor is likely to be most valuable.”

mediador nessa interação pode, também, ser desempenhado pelo par mais competente. Isso fica mais evidente quando consideramos o terceiro tipo de interação proposto por Moore (1989: 2), aluno-aluno. O autor prevê que esse tipo de interação ocorre “entre um aluno e outros alunos, sozinho ou em grupos, com a presença ou ausência de um professor”.³⁷ O autor ressalta que essa interação pode representar um recurso importante para a aprendizagem e, na educação a distância, ela pode ser estabelecida de modo assíncrono ou síncrono. A escolha do *design* do tipo de interação a ser promovido entre os aprendizes dependerá da idade, do nível de autonomia e da experiência dos alunos envolvidos. Reforçando essa orientação, Gunawardena (1999) avalia que esse tipo de interação pode contribuir para uma visão de aprendizagem no meio digital centrada no aluno, pois *chats* ou fóruns entre aprendizes provê a oportunidade de negociação e construção de conhecimento.

Embora esses três tipos de interações sugeridos por Moore (1989) sejam acatados por estudos na área, os autores Hillman et al. (1994) argumentam que nessa tipologia não estão sendo contemplados todos os aspectos da interação na aprendizagem mediada pelo computador. Os autores apontam que, em um sistema de comunicação tecnológica, é necessário considerar a interação aluno-interface. Essa interação consiste no processo de interagir com a tecnologia e manipular as ferramentas a fim de comunicar-se com outros participantes e realizar a tarefa solicitada. Segundo os autores, para professores e aprendizes que atuam no meio digital pode ser necessário, às vezes, um treinamento prévio com as tecnologias utilizadas para que o processo educacional seja efetivo.

³⁷ Texto original: “between one learner and other learners, alone or in group settings, with or without the real-time presence of an instructor”.

Apesar dessas críticas precisarem ser levadas em consideração, entendo que, considerando o rápido crescimento das gerações de nativos digitais (Prensky, 2001) e o aumento do uso do computador e Internet em práticas cotidianas, e mesmo minha experiência de ensino *on-line* para jovens universitários³⁸, o problema de interface com as tecnologias tende a diminuir consideravelmente com o passar dos anos, tornando-se um processo automático manipular as ferramentas digitais na interação via *web*.

Anderson e Garrison (1998) ampliaram a discussão sobre interações na educação *on-line* propondo mais três tipos adicionais às delineadas por Moore (1989): professor-professor, professor-conteúdo, conteúdo-conteúdo, respectivamente. A primeira se refere à interação entre dois ou mais professores via *web* para trocas de conhecimentos pedagógicos e técnicos. A segunda focaliza a experiência do professor interagir com os materiais hipermídia e conteúdos da *web*, principalmente para selecionar recursos para o processo de aprendizagem no contexto digital. Finalmente, a interação conteúdo-conteúdo diz respeito a um novo modelo de interação que está se desenvolvendo atualmente, em que o conteúdo é programado para interagir com outras fontes de informação digital, a fim de receber atualizações constantes (exemplo: indicadores econômicos). Anderson e Garrison (1998) ilustraram as interações concebidas por eles e por Moore (1989) através da figura 2 abaixo:

³⁸ Ao ministrar aulas pelo ambiente *Moodle*, a aula presencial para familiarização com a plataforma torna-se desnecessárias para vários alunos, que rapidamente descobrem sozinhos o funcionamento do ambiente.

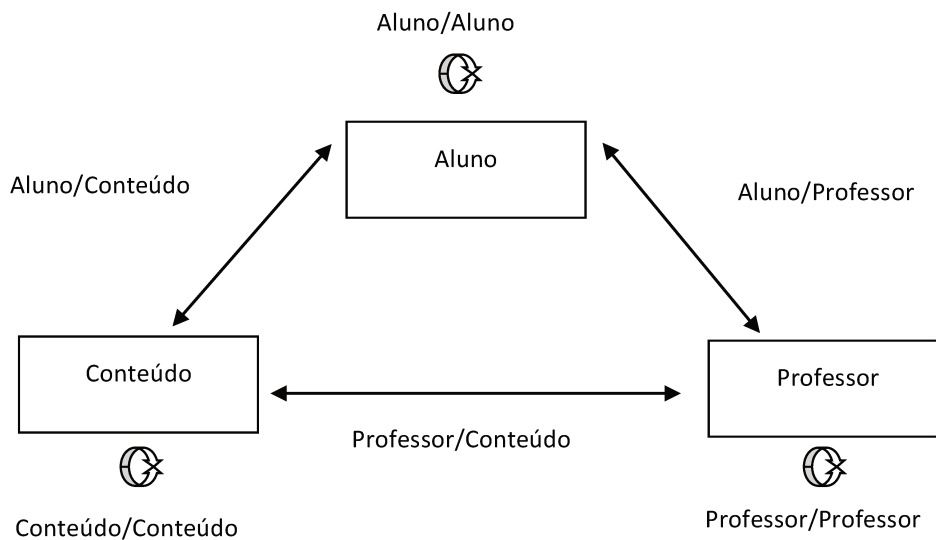


Fig. 2. Modos de interação na educação a distância (ANDERSON e GARRISON, 1998: 99; ANDERSON, 2003: 133).

Outro estudo sobre interações na aprendizagem *on-line*, apresentado por Hirumi (2006), expandiu ainda mais a tipologia discutida por Moore (1989). O autor desenvolve um modelo de estrutura com três níveis de interações que se inter-relacionam durante o processo educacional.

O primeiro nível são as auto-interações do aluno (*learner-self interaction*), que consiste nos processos cognitivos e metacognitivos durante a aprendizagem. O próximo nível contempla: interações aluno-pessoas (*learner-human*), abrangendo aluno-professor, aluno-aluno, aluno-outro (monitor, *expert*, pessoal de apoio acadêmico etc.); interações aluno-não pessoas (*learner-non-human*), que compreende aluno-conteúdo, aluno-ferramenta (*chat*, fórum, e-mail, processador de texto, planilhas etc), aluno-ambiente (locais fora do contexto digital usados para reunir recursos para as atividades *on-line*— biblioteca, adquirir e ler um jornal ou livro etc.); interação aluno-interface, já discutida nos parágrafos anteriores (HILLMAN et al., 1994) que, sob a perspectiva de Hirumi (2006), ela serve como base para o nível dois.

O último nível são as interações aluno-ensino (*learner-instruction*), que consiste em o aprendiz interagir com eventos que foram planejados para promover a aprendizagem (introdução, tarefa, processo, avaliação etc.). Essas interações são ilustradas pelo autor através da figura 3 a seguir:

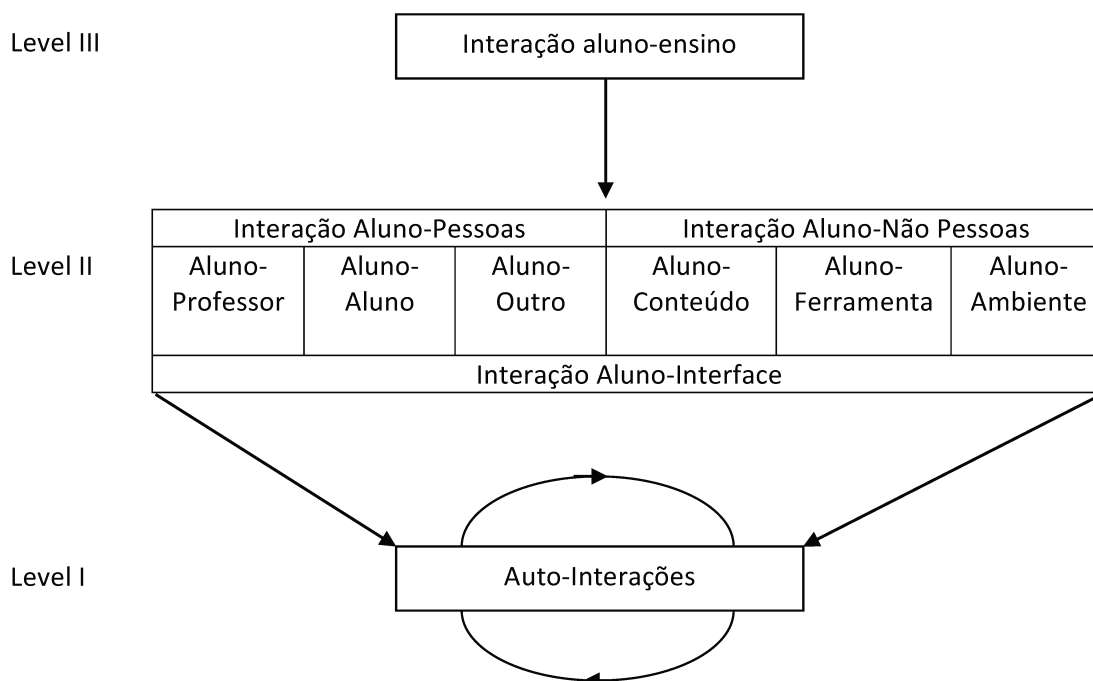


Fig. 3. Três níveis de interação na aprendizagem *on-line* (HIRUMI, 2006: 49).

O modelo de Hirumi (2006), conforme apresentado, busca classificar de maneira detalhada as interações existentes no ensino através da *web* de maneira bastante abrangente. Uma contribuição significativa feita pelo autor é a interação aluno-outro, visto que na aprendizagem no meio digital é bastante viável o aluno interagir com outra pessoa além do professor, seja com um monitor, um *expert* convidado, uma pessoa do apoio acadêmico dentre outros.

Por outro lado, entretanto, comparando esse modelo com as interações descritas nos estudos anteriores (MOORE, 1989; HILLMAN et al., 1994), compreendo que, em sua

interpretação e definição de interações *on-line*, essa estrutura parece apresentar algumas sobreposições ou repetições de alguns tipos de interações.

De modo mais específico, no nível I, as auto-interações do aluno (os processos cognitivos e metacognitivos do aprendiz) é um componente básico e necessário de todos os tipos de interação do estudante e não parece justificável constituir, por si só, um tipo de interação.

No nível II, a interação aluno-ferramenta (chat, fórum, processador de textos, planilhas etc.), descrita por Hirumi (2006), parece estar inserida, também, na interação aluno-interface (HILLMAN et al. 1994), visto que essa última consiste em o aluno interagir com a tecnologia e suas ferramentas para comunicar-se com outros e realizar atividades necessárias, ou seja, utilizar *chat*, fórum, processador de textos etc. Portanto, a interação aluno-interface engloba a interação aluno-ferramenta.

Também, a interação aluno-ambiente (contextos fora do ambiente digital— biblioteca, ler um jornal ou livro etc.) definida por Hirumi (2006) parece estar implícita na interação aluno-conteúdo descrita por Moore (1989), que também incluiu nessa categoria a leitura de textos e uso de materiais pedagógicos diversos. Além disso, subentende-se pela descrição de Moore, que essa interação pode acontecer igualmente fora do ambiente digital.

Por último, no nível III, a interação aluno-ensino (eventos do processo de ensino— introdução, tarefa, processo, avaliação etc.) envolve necessariamente pelo menos uma das três interações já existentes—aluno-conteúdo, aluno-professor ou aluno-aluno—para que se concretize o evento. A interação aluno-ensino, em si, não ocorre no nível III. Desse modo,

parece ocorrer uma sobreposição das categorias de interação apresentadas por Hirumi (2006).

Sintetizando, a literatura parece apontar para 12 tipos de interações: aluno-conteúdo, auto-interações do aluno, aluno-professor, aluno-aluno, aluno-outro (monitor, *expert* convidado), aluno-interface, aluno-ferramenta, aluno-ambiente, aluno-ensino, professor-conteúdo, professor-professor, conteúdo-conteúdo. Entendo que, se consideramos as sobreposições de categorias discutidas acima, em relação ao estudo de Hirumi, pode-se eliminar quatro tipos: auto-interações, aluno-ferramenta, aluno-ambiente e aluno-ensino, restando apenas oito.

Pode-se conjecturar também que, se é possível existir um monitor, *expert* convidado ou pessoal técnico, considerado como “outro” nas interações aluno-outro, é plausível prever que poderá haver as interações professor-outro, outro-conteúdo, outro-outro (para interações com participações de mais de um monitor ou *expert*). Do mesmo modo, para as interações aluno-interface, é possível ocorrer igualmente as interações professor-interface e outro-interface. Ou seja, podemos acrescentar mais cinco categorias às oito restantes, totalizando 13 tipos de interações no contexto digital de ensino.

Para facilitar a visualização das interações, embasando no modelo proposto por Anderson e Garrison (1998) já mencionado, ampliei esse modelo para abarcar as cinco categorias adicionais, conforme ilustrado na figura 4 abaixo. As categorias aluno, professor e outro com a interface, que consistem em interagir com a tecnologia para levar a cabo todas suas interações, podem ser exemplificadas pelas próprias setas da figura.

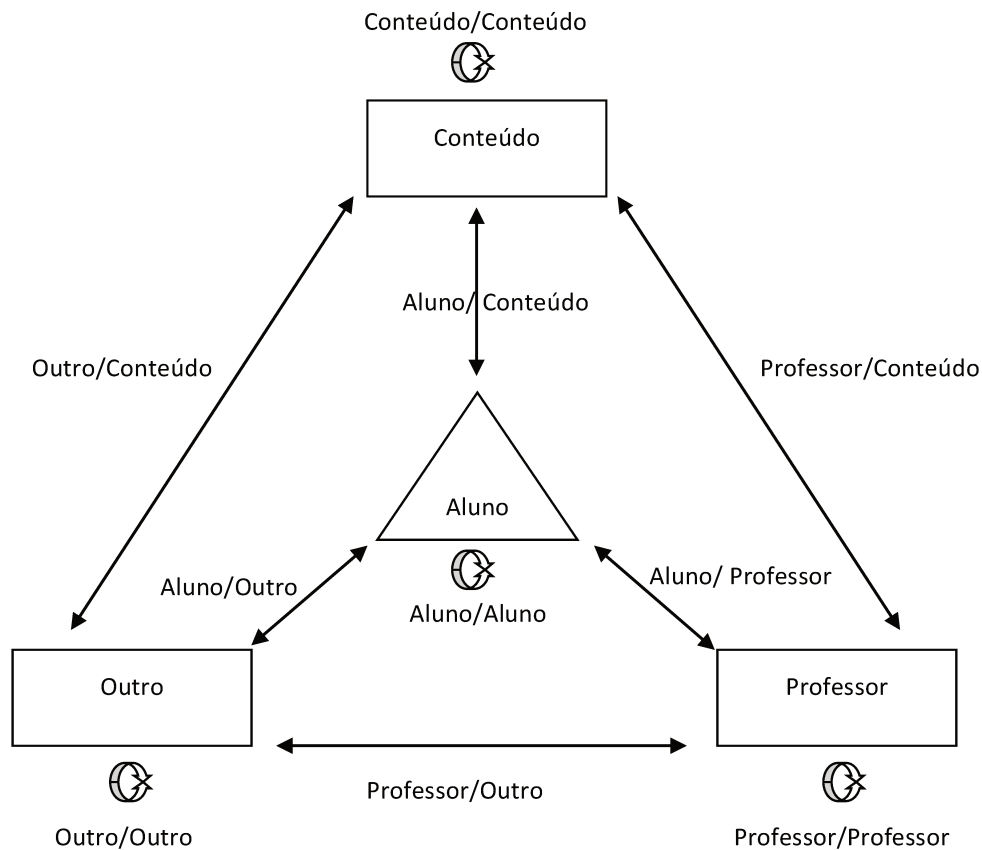


Fig. 4. Modos de interação no ambiente digital em contexto educacional

Na pesquisa proposta nesta tese, o foco incidiu sobre as seguintes categorias da figura 4: aluno/conteúdo, aluno/professor, aluno/aluno, aluno/outro, outro/conteúdo. Essas categorias nortearão o estudo que busca classificar de modo quantitativo as interações entre os alunos brasileiros e os participantes argentinos, de modo a examinar quais contribuíram para a experiência intercultural dos alunos. Devido ao desenho do fórum digital (um grupo de alunos para cada interlocutor argentino), algumas interações não foram contempladas porque não ocorreram (outro/outro, conteúdo/conteúdo, professor/conteúdo, professor/professor e professor/conteúdo). Em relação às categorias aluno, professor e outro com a interface, não serão abordadas pois fogem do escopo deste estudo e, para serem

tratadas adequadamente, necessitaria de outra pesquisa dedicada a esta dimensão interacional.

A classificação quantitativa das categorias em foco é relevante para fornecer uma descrição mais detalhada das interações, a fim de compreender a dinâmica envolvida nesse processo de comunicação intercultural com os falantes nativos. Entretanto, isso não basta. É importante, também, analisar a qualidade das interações digitais.

2.2.3 Classificação qualitativa de interações digitais

Gunawardena, Lowe e Anderson (1998) desenvolveram um Modelo de Análise de Interações para examinar o processo da construção social do conhecimento que ocorre através de interações no ambiente virtual.

O Modelo de Análise de Interações consiste em cinco fases que corresponde a cinco níveis da construção do conhecimento, iniciando-se do mais elementar para o mais complexo. O quadro 2 apresenta as cinco fases do modelo, assim como algumas classes de mensagens que foram ressaltadas para exemplificar cada etapa.

MODELO DE ANÁLISE DE INTERAÇÕES	
Fases	Classes de mensagens (exemplos)
1. <i>Partilha e comparação de informações</i>	a. Declaração de uma observação ou opinião
	b. Concordância de um ou mais participantes
	c. Exemplos corroborativos de um ou mais participantes
	d. Perguntas e respostas para clarificar detalhes apresentados
	e. Definição, descrição ou identificação de um problema
2. <i>Descoberta e exploração de discordâncias ou inconsistências</i>	a. Identificação de áreas de discordâncias
	b. Perguntas e respostas para clarificar a fonte de discordâncias
	c. Reafirmação da posição do participante
3. <i>Negociação de significado e co-construção de conhecimento</i>	a. Negociação ou clarificação do significado de termos
	b. Negociação do peso para diferentes argumentos
	c. Identificação de áreas de concordância
	d. Propostas e negociação de novas declarações
	e. Proposta de integrar metáforas ou analogias
4. <i>Teste e modificação da síntese proposta</i>	a. Teste da síntese proposta de acordo com visão dos participantes
	b. Teste de acordo com esquema cognitivo
	c. Teste de acordo com experiência pessoal
	d. Teste de acordo com informação coletada
	e. Teste de acordo com literatura
5. <i>Concordância e aplicação do conhecimento recém construído</i>	a. Resumo dos entendimentos
	b. Aplicação do novo conhecimento
	c. Ilustrações que demonstrem a compreensão do novo conhecimento.

Quadro 2: Modelo de Análise de Interações (GUNAWARDENA, LOWE E ANDERSON, 1998: 414)

Nesse mesmo estudo, os autores aplicaram o modelo para analisar um debate assíncrono para desenvolvimento profissional, de duas semanas, entre participantes de um fórum no meio digital. Utilizando como unidade de análise cada mensagem inserida na discussão, buscou-se saber se o debate, como um todo, passou pelas cinco fases do modelo e se houve construção social de conhecimento entre o grupo de profissionais. Os dados coletados apontaram que a maioria da mensagens se encaixavam nas fases 2 e 3, revelando que muitos participantes se envolveram, principalmente, em explorar discordâncias ou inconsistências e na negociação de significados e co-construção do conhecimento.

Esse modelo foi testado em vários estudos para analisar interações mediadas pelo computador (KANUKA E ANDERSON, 1998; LOPEZ ISLAS, 2003; MARRA et al., 2004; LANG, 2010; YANG et al., 2011 etc.). Kanuka e Anderson (1998) empregaram o Modelo de Análise de Interações para examinar as mensagens assíncronas de um fórum digital de três semanas. Tendo como participantes 25 gerentes de formação contínua de várias empresas, o fórum tinha como meta discutir de modo informal o impacto das novas tecnologias para ensino e aprendizagem no trabalho e era patrocinado pelo governo do Canadá. Cada mensagem foi analisada e, ocasionalmente, aquela que continha duas ou mais ideias ou comentários distintos eram codificadas em duas ou mais fases do modelo. O número total de incidências em cada fase foi, respectivamente:

- Fase 1: Partilha e comparação de informações – 191 mensagens
- Fase 2: Descoberta e exploração de discordâncias – 5 mensagens
- Fase 3: Negociação de significado e co-construção de conhecimento – 4 mensagens
- Fase 4: Teste e modificação da síntese proposta – 2 mensagens
- Fase 5: Concordância e aplicação do conhecimento – 4 mensagens

Os resultados dessa pesquisa apontam uma predominância de mensagens na fase 1, revelando que o fórum foi útil para compartilhar informações da experiência profissional dos interlocutores. Também, algumas interações indicaram um movimento da fase 1 diretamente para as últimas fases. Para os autores, uma possível explicação para o alto número de mensagens na fase 1 seria a ausência de um contexto formal de ensino, que demanda uma maior compreensão e análise do conteúdo discutido. Além disso, não exigiu-se dos participantes nenhum produto mais elaborado como resultado da atividade, para mostrar evidências de seu nível de compreensão. Concluiu-se que, para esses participantes, o fórum foi significativo para partilhar e receber informações, assim como conectar-se com

outros profissionais da área; e o modelo deve ser testado, também, para analisar interações via *web* dentro de contextos formais de ensino.

Lopez Islas (2003) utilizou o Modelo de Análise de Interações no ambiente universitário para analisar qualitativamente as interações assíncronas entre os participantes de um curso de administração de sistemas de informação, ministrado por uma universidade virtual mexicana que atende 29 cidades do país. O objetivo da pesquisa era examinar a construção social do conhecimento mediante atividades em grupos. Um total de 24 grupos, compostos por cinco alunos cada um, interagiram de modo assíncrono através de ferramentas disponíveis na página do curso na *web*, a fim de completar as seguintes tarefas em grupo no período de três semanas: construir um mapa conceitual baseado em leituras; discutir um estudo de caso; escrever um breve artigo baseado em fontes da Internet e pesquisas na biblioteca.

Segundo o autor, para cada atividade, o grupo deveria basicamente ler materiais sobre o tema, inserir uma reação inicial sobre as leituras feitas, discutir as ideias dos colegas, chegar a um acordo e produzir uma declaração conjunta ou documento. Todas as mensagens das atividades foram analisadas à luz do modelo mencionado e, semelhante à análise de Kanuka e Anderson (1998), a mensagem que expressava duas ou mais ideias distintas eram codificadas em duas ou mais fases do modelo. Desse modo, distinguiu-se um total de 1340 incidências, dentre elas, 935 foram classificadas nas seguintes categorias do modelo:

- Fase 1: Partilha e comparação de informações – 57% das mensagens
- Fase 2: Descoberta e exploração de discordâncias – 1%
- Fase 3: Negociação de significado e co-construção de conhecimento – 31%
- Fase 4: Teste e modificação da síntese proposta – 4%

Fase 5: Concordância e aplicação do conhecimento – 7%

Cerca de 405 incidências não puderam ser atribuídas a nenhuma das cinco fases do modelo. Em vez de descartá-las, duas categorias adicionais foram propostas ao modelo: organização e orientação; e *feedback* do moderador/professor. Os resultados apontam, também, que todos os 24 grupos alcançaram a meta final—explorar um tema e chegar a um consenso comum, porém apenas cinco passaram por todas as fases do modelo utilizado. A segunda fase, sobre discordâncias, foi a que teve menos mensagens, seguida pela fase 4, que focaliza as modificações da síntese proposta. Para o autor, o baixo índice das etapas 2 e 4 pode ser atribuído a razões culturais, a saber: A cultura mexicana, assim como muitas culturas latinas, tradicionalmente não favorece a livre e franca manifestação de discordâncias (fase 2).³⁹ Desse modo, poucos desacordos foram expressos nas interações e, conseqüentemente, não houve necessidade de mensagens para modificar as sínteses propostas (fase 4).

Pode-se perceber que os estudos de Gunawardena, Lowe e Anderson (1998), Kanuka e Anderson (1998) e Lopez Islas (2003), em sua natureza, não contemplam

³⁹ Segundo HALL (1987: 6-10) e LUSTIG E KOESTER (2006: 110-114), essa característica predomina nas chamadas *high-context cultures*, em oposição às *low-context cultures*, respectivamente. Nas primeiras, o contexto desempenha um importante papel na compreensão da comunicação, pois as informações são implicitamente compartilhadas pelos membros da própria cultura e estão altamente relacionadas ao contexto; pouco é fornecido na parte explícita e verbal da mensagem. Nessas culturas, os laços interpessoais são mais fortes, com maior comprometimento e as reações mais implícitas. Alguns exemplos de *high-context cultures* são muitos países latinos, inclusive México e Brasil, países árabes e vários africanos e asiáticos (Japão, Coréia do Sul etc.). Por sua vez, nas *low-context cultures* a compreensão da comunicação depende pouco do contexto, visto que todos os detalhes são verbalmente proferidos na mensagem. Essas culturas são caracterizadas por apresentarem relações interpessoais mais frágeis e aspectos sobre trabalho e vida cotidiana mais compartimentalizados, entre outros. Exemplos dessa classificação incluem as culturas alemã, norte-americana, escandinava e outras norte-europeias.

aspectos interculturais ou contextos de aprendizagem de LE⁴⁰, focalizados nesta pesquisa. Todavia, em termos de interação no ambiente digital, esses trabalhos tornam-se interessantes na medida em que compartilham algumas características importantes com meu estudo. De modo mais específico, eles buscam, dentro de um contexto social de aprendizagem, identificar as etapas alcançadas no processo de interação em grupo (realizado também através de modos de comunicação assíncronos), com o objetivo de analisar qualitativamente o conteúdo das mensagens dos participantes.

Na realidade da minha pesquisa, pareceu-me promissor a utilização do Modelo de Análise de Interações. Esse modelo permite investigar em que níveis ocorreram as mensagens das interações entre os participantes do fórum digital e quais foram as etapas alcançadas. Ou seja, possibilita compreender a natureza qualitativa dessas interações *on-line*.

2.3 Síntese e conclusão

O quadro teórico delineado neste capítulo contemplou dois eixos teóricos principais: (1) a dimensão cultural no ensino da L-alvo e (2) a natureza e dinâmica das interações em fóruns digitais. A primeira parte apontou que a dimensão cultural no ensino de LE tem crescido e se tornado mais relevante nos últimos anos. Influentes publicações têm enfatizado a importância de aprofundar a compreensão dos aspectos culturais da língua-alvo. As novas tecnologias digitais oferecerem diferentes oportunidades para ampliar esse conhecimento, conforme apresentado através de várias pesquisas realizadas nessa direção.

⁴⁰ No contexto de LE, Long (1983) e Pica (1994) apresentam estudos sobre interações presenciais com falantes nativos, porém seu foco está nos aspectos formais linguísticos e na negociação de significados.

Sob esse escopo cultural, busco investigar nesta pesquisa, os resultados das interações dos alunos com falantes nativos através do fórum digital em termos de aprofundamento da compreensão da cultura-alvo.

Os estudos sobre a dimensão cultural no ensino apontaram que existem fatores que podem afetar as experiências interculturais com falantes nativos através do meio digital, indicando que o sucesso nem sempre é garantido. Desse modo, o meu contexto e recorte de pesquisa poderia potencialmente ser afetado por vários desses fatores que apresento sinteticamente nos parágrafos que segue.

Ballou (2002) e Hauck (2007), por exemplo, salientam que a interação assíncrona teria impactos mais positivos para alunos com baixa proficiência. No meu estudo, com relação à esse tema, optei também por uma interação assíncrona através do fórum digital para os alunos sujeitos da pesquisa de nível iniciante. Meu pressuposto era que os estudantes ficariam menos ansiosos e mais satisfeitos com a interação, pois evitaria os problemas de nervosismo diante de falantes nativos, assim como problemas de Internet lenta para comunicações simultâneas em vídeo.

Por sua vez, os estudos de Belz (2002) e Hauck (2007), ressaltam que a existência de um desnível de familiarização da L-alvo e sua cultura entre os interlocutores pode gerar problemas na interação. Minha pesquisa enfrentava essa dificuldade, visto que os interlocutores argentinos possuíam um nível mais avançado de compreensão da cultura brasileira e da língua portuguesa, comparados ao nível básico dos alunos brasileiros. Meu pressuposto era, porém, que a aparente proximidade das duas línguas e o fato de os

argentinos falarem um pouco de português poderiam facilitar a interação, pois poderiam fazer ajustes na língua espanhola para facilitar a comunicação com os brasileiros.

Outro fator salientado pela literatura é em relação ao contexto e aos objetivos dos participantes da experiência intercultural no ensino da L-alvo. A maioria dos estudos foram realizados dentro de contextos formais de ensino, diferentemente do meu contexto: os argentinos já eram profissionais graduados e seu objetivo na interação era entretenimento. Na minha pesquisa, pressupunha que as diferenças existentes quanto ao contexto e objetivos na interação poderiam ser contornadas, tendo em vista que se tratavam de jovens argentinos profissionais e, portanto, com mais maturidade e comprometimento e, além disso, apreciavam a cultura brasileira.

Outro elemento importante na interação com falantes nativos é focalizado no estudo de Mangenot e Tanaka (2008): o papel do professor como mediador na experiência intercultural. No caso da minha pesquisa, essa possibilidade não era possível, visto que minha compreensão da cultura argentina era básica. Contudo, pelo fato de os argentinos falarem um pouco de português e já terem vivenciado a cultura brasileira em viagens ao Brasil, avaliei que isso poderia ajudar na ausência do mediador.

Por sua vez, O'Dowd (2003) e Ballou (2002) apresentam também os aspectos afetivos dos participantes em relação à compreensão cultural da L-alvo: sentimentos negativos, como preconceito, estereótipos negativos e rivalidade, transparecem nas mensagens de alguns interlocutores. Pressupunha, porém, que essa tensão na interação não seria grave tendo em vista o interesse dos alunos em conhecer sobre Buenos Aires e a

cultura argentina, e devido a boa disposição dos jovens argentinos, que aceitaram prontamente interagir com os alunos pelo fórum digital.

Ainda dentro do eixo da dimensão cultural da L-alvo, à luz da teoria de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (BENNETT, 1993), viso examinar, em termos de níveis, as reações dos alunos nessa experiência. Essa concepção teórica preconiza que um indivíduo, ao entrar em contato com outra cultura, pode ter diversas reações às diferenças culturais dentro de um processo que engloba seis fases distintas. No caso desta investigação, o uso desse modelo teórico torna-se interessante na medida em que permite analisar o potencial das interações *on-line* como propiciador dessa experiência.

O segundo eixo teórico deste capítulo focaliza a natureza e dinâmica das interações em fóruns digitais. No primeiro momento, para uma classificação da natureza das interações, foram úteis a tipologia de interações virtuais de Moore (1989) e a de Hirumi (2006). As categorias contempladas nesta pesquisa (aluno/conteúdo, aluno/professor, aluno/aluno, aluno/outro, outro/conteúdo) nortearão a análise que busca classificar de modo quantitativo as interações entre os alunos brasileiros e os participantes argentinos, de modo a examinar que tipos de interações contribuíram para a experiência intercultural dos alunos.

Para a análise do conteúdo das mensagens dos participantes no fórum digital, foi considerado o estudo de Gunawardena, Lowe e Anderson (1997) e seu Modelo de Análise de Interações. Esse modelo permite identificar, dentro de um contexto social de aprendizagem, as etapas alcançadas no processo de interação assíncrona em grupo. Na minha pesquisa, utilizarei esse modelo para tentar compreender a natureza das interações interculturais *on-line* entre os alunos e os interlocutores argentinos.

Em conclusão, os dados que emergirão das condições particulares dessa interação intercultural, ou seja, um contexto de ensino em que nem todas as mídias são viáveis para as comunicações digitais, ou entre aprendizes com nível de proficiência iniciante da L-alvo que interagem sem mediadores e, ainda, com interlocutores de nível mais avançado, não provenientes de contextos formais de ensino e com diferentes objetivos, podem apontar caminhos para outras realidades semelhantes. Desse modo, esta pesquisa busca ampliar o escopo de investigação sobre a compreensão cultural da L-alvo através das possibilidades oferecidas pela *web* para esse contexto.

3. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Objetivando responder as questões propostas na introdução deste trabalho, apresento inicialmente neste capítulo a escolha da metodologia adotada para essa investigação. Em seguida, farei uma descrição do contexto da pesquisa e dos sujeitos participantes. Finalmente, apresentarei os instrumentos de coleta de dados e a validade desses dados.

3.1 A escolha da metodologia

Por suas características e, segundo sua natureza, a pesquisa qualitativa (NUNAN, 1995; MERRIAM, 1998) fornece os métodos e as técnicas mais adequadas para responder às perguntas do meu estudo, cujos objetivos são de cunho exploratório e descritivo (GIL, 1999; GONSALVES, 2001). Na análise dos registros estão sendo considerados alguns dados numéricos visando o contraste dos resultados.

Merriam (1998) sublinha, de maneira bastante elucidativa, algumas características da investigação qualitativa. Sob esse paradigma, normalmente “o pesquisador é o instrumento primário para a coleta e análise dos dados” (MERRIAM, 1998: 7), e os dados são mediados através desse instrumento humano. Durante o processo de pesquisa,

não existe um conjunto de procedimentos ou protocolos que podem ser seguidos passo a passo. [...] Isso permite ao pesquisador se adaptar a eventos imprevistos e mudar de direção na busca de significados. O papel do investigador na pesquisa qualitativa pode ser comparado com o do detetive. Inicialmente, tudo é importante; todos são suspeitos. Requer-se tempo e paciência na procura de pistas, em seguir direções, encontrar as peças faltantes e montar o quebra-cabeças.⁴¹ (MERRIAM, 1998: 20)

⁴¹ Texto original: “there are no set procedures or protocols that can be followed step by step. [...] It allows the researcher to adapt to unforeseen events and change direction in pursuit of meaning. The investigator’s role in

A autora aponta, ainda, outras características. De cunho indutivo e interpretativista, a pesquisa qualitativa parte do particular, da análise criteriosa dos dados e da relação existente entre eles, para se chegar à generalizações. As informações podem ser coletadas através de entrevistas, observações, análise de documentos dentre outros, e os resultados são uma mescla de descrição e análise. A descrição, além de envolver o contexto, os sujeitos e as atividades, abrange também os dados—que podem ser apresentados, por exemplo, através de citações diretas dos documentos, excertos das próprias palavras dos participantes, excertos de filmes e imagens. A análise consiste geralmente na identificação de padrões recorrentes, por exemplo, em forma de categorias, fatores e temas. Esse material descritivo é normalmente incluído para apoiar as conclusões do estudo.

A pesquisa qualitativa abrange diferentes modalidades de investigação, tais como a pesquisa participativa, pesquisa-ação, estudo de caso entre outras. Todas elas compartilham características essenciais acima mencionadas, contudo existem algumas diferenças significativas entre si⁴². O tipo de pesquisa qualitativa em que melhor se enquadra este trabalho é o estudo de caso, que se distingue por ter como atributo fundamental a delimitação do objeto de estudo, o caso, como uma unidade bem demarcada (MERRIAM, 1998). Essa unidade pode ser uma pessoa (um aluno, um professor, um diretor), um programa, um grupo (uma classe, uma escola, uma comunidade) e assim por diante. Merriam (1998) especifica, ainda, que o estudo de caso pode ser caracterizado, ainda, por

qualitative research can be compared to that of a detective. At first everything is importante; everyone is suspect. It takes time and patience to search for clues, to follow up leads, to find the missing pieces, to put the puzzle together.”

⁴² Para um estudo mais aprofundado dos tipos de pesquisa qualitativa, ver, por exemplo, Merriam (1998), Gil (1999), Nunan (1995).

ser particularista (foco em uma situação, um evento ou um fenômeno particular); descritivo (resulta em uma descrição do fenômeno estudado) e heurístico (traz a compreensão do fenômeno estudado).

Na presente pesquisa, considero a modalidade de estudo de caso apropriada, uma vez que, em seu contexto, focalizo um grupo delimitado de sujeitos—a classe de língua espanhola e os falantes nativos argentinos; com foco em um evento—a experiência intercultural via fórum *on-line* que aconteceu entre os alunos brasileiros e os interlocutores argentinos; e busco descrever e analisar essa interação a fim de obter uma compreensão mais aprofundada dessa experiência. Para melhor entender o panorama desta investigação, apresento a descrição do contexto de pesquisa.

3.2 Contexto da Pesquisa

3.2.1 A escolha do ambiente digital e do tema

A experiência intercultural, objeto deste estudo, aconteceu em um curso de graduação em Letras, período noturno, de uma instituição privada no interior de São Paulo, no qual trabalhava como professora de Língua Espanhola e Metodologia de Pesquisa. A atividade ocorreu dentro da disciplina de língua espanhola (nível iniciante), entre 34 alunos brasileiros e nove interlocutores argentinos como atividade extraclasse. Os falantes nativos foram contatados através de um amigo em comum, um brasileiro que cresceu na Argentina, fluente em espanhol e familiarizado com a cultura daquele país e ex-professor de português como LE desses jovens argentinos.

Visto as limitações da velocidade da Internet oferecida pela instituição e a dificuldade de os participantes, tanto os brasileiros quanto os argentinos, entrarem simultaneamente *on-line* para as interações⁴³, o fórum digital assíncrono foi considerado a alternativa mais viável: Permitia uma flexibilidade de tempo e lugar para o seu acesso (HARASIM et al., 1995) e se ajustava às condições tecnológicas oferecidas. Além disso, o fórum possibilitava manter as mensagens do grupo registradas no ambiente, oferecendo aos aprendizes a oportunidade de reler e refletir sobre as mensagens antes de respondê-las (LAMY e GOODFELLOW, 1999). Essa possibilidade era importante para os alunos, tendo em vista sua habilidade de compreensão e produção escrita ainda limitada. O fórum foi acessado pelos participantes a partir de seus lares, do laboratório de informática da instituição, do trabalho entre outros lugares.

É interessante ressaltar ainda, que o fórum *on-line* é geralmente usado entre falantes nativos para certos gêneros de textos (debates, contestações, críticas) que podem estar repletos de expressões populares e gírias apropriados para os interlocutores (HANNA e DeNOOY, 2003). Contudo, no contexto desta pesquisa, ao migrar para a situação pedagógica dessa interação entre alunos e falantes nativos da L-alvo, os fóruns podem ser explorados de uma forma rica e produtiva, mas particular do contexto.

Por sua vez, o tema focalizado no fórum, conforme já mencionado no primeira parte deste trabalho, foram os aspectos culturais da Argentina e, de modo mais específico, da cidade de Buenos Aires, local escolhido pela classe para uma curta viagem de imersão no ano seguinte. Os alunos queriam saber mais detalhes sobre a cidade de Buenos Aires e a

⁴³ Os argentinos variavam em sua disponibilidade para a atividade e vários alunos não possuíam computador e/ou internet e dependiam dos horários dos laboratórios da instituição.

cultura do país, a fim de planejarem o roteiro da viagem a ser realizada. Sendo uma classe com 34 estudantes, as atividades de interação no fórum digital com os nove falantes nativos deveriam ser organizadas de tal modo que não gerasse confusão. A proposta do fórum viabilizava interações informais através de textos escritos entre os participantes e proporcionava um contato intercultural em uma situação real de comunicação na L-alvo, que era favorecida pelo fato de os alunos brasileiros estarem curiosos para conhecer as diferenças culturais e obter informações sobre o lugar que pretendiam visitar.

3.2.2 A estrutura e metas da atividade proposta

Visto que ainda faltavam dois semestres para a viagem, e com o intuito de planejarmos bem nosso roteiro turístico na cidade, foram planejados dois fóruns (um para cada semestre) de algumas semanas cada.

O ambiente virtual de aprendizagem foi o *Moodle*, uma vez que já era a plataforma utilizada na instituição e na classe de língua espanhola para inserir materiais e anúncios. Os alunos também já haviam participado de um fórum de debate nesse ambiente em outra disciplina.

O primeiro fórum ocorreu no segundo semestre de 2008 e o segundo fórum no semestre seguinte, que terminaria pouco antes da viagem prevista⁴⁴. Meu papel de professora nessa atividade foi montar os fóruns (no ambiente *Moodle* já usado na disciplina), dividindo a classe em grupos menores de alunos, cada grupo interagindo com um interlocutor argentino, de acordo com o tópico específico que tinham escolhido; dar as

⁴⁴ Essa viagem, planejada para julho de 2009 (ano de formatura da turma), foi posteriormente cancelada pela administração da instituição algumas semanas antes da data prevista, devido à acentuada epidemia da gripe suína que afetou a Argentina na mesma época da viagem.

instruções em classe e disponibilizá-las por escrito no fórum; enviar a primeira mensagem ao fórum para apresentar os participantes argentinos aos alunos; acompanhar o andamento do fórum lendo as mensagens postadas por todos e, em classe, comentar algo interessante dos fóruns e incentivar os alunos para que participassem ativamente da atividade proposta.

Antes de iniciar os fóruns, enviei e-mails aos interlocutores da Argentina para lhes explicar a atividade, comunicar senha/usuário e informações para acessar o fórum, e colocar-me à disposição para qualquer dúvida. Decidi por uma participação indireta no fórum, pois o foco principal da atividade era a interação dos alunos com os falantes nativos e, além disso, talvez minha presença de professora poderia intimidar a participação dos alunos (KEAR, 2011).

Aos alunos caberia o papel de pesquisar na *web* informações sobre o tema, compartilhá-las com todos no fórum, comentar as mensagens enviadas e interagir com os participantes argentinos para obter mais dados e tirar dúvidas. Para incentivá-los a participar, visto que o nível de fluência da L-alvo deles era baixo e os argentinos entendiam português, as mensagens no primeiro fórum poderiam ser escritas em espanhol ou português, mas a maioria arriscou na L-alvo mesmo; no segundo fórum, realizado no semestre seguinte, deveriam escrever somente na língua espanhola. O livro-texto adotado na disciplina serviria apenas como instrumento de consulta para vocabulários e aspectos formais da língua. As atividades dos fóruns contaram como 10% da nota final do semestre.

Por sua vez, o papel dos argentinos seria prover informações sobre o tópico, responder as perguntas dos alunos, comentar suas mensagens e fazer intervenções espontâneas para corrigir aspectos culturais ou linguísticos. Considerando que tinham

familiaridade com o português e vários haviam visitado o Brasil, avaliei que eles poderiam fazer ajustes na língua espanhola durante as interações, a fim de facilitar a comunicação com os alunos, que eram pouco fluentes na L-alvo.

Para o primeiro fórum, a classe foi dividida em nove grupos pequenos de três a cinco pessoas, a critério dos próprios alunos. Cada grupo deveria interagir com um interlocutor argentino. O tema foi um bairro de Buenos Aires escolhido pelo grupo, dentre os bairros previamente apresentados e propostos na aula. Cada participante podia clicar e acessar a discussão de seu grupo pelo ambiente da disciplina e era possível, também, visualizar e inteirar-se das discussões dos outros grupos. O primeiro fórum, realizado no segundo semestre de 2008, durou seis semanas.

Dentre os nove falantes nativos previstos para interagirem com os alunos brasileiros, quatro não participaram como previsto do fórum do grupo que lhes foi designado. Um grupo teve a participação apenas parcial do interlocutor argentino, visto que parou de comunicar-se com os alunos depois de uma breve troca de e-mails.

Portanto, no total, somente cinco grupos no primeiro fórum interagiram normalmente com seus participantes argentinos. Os alunos dos grupos restantes, na expectativa de os argentinos ausentes acessarem a discussão, começaram a pesquisar sobre seu bairro na *web* e compartilhar no respectivo fórum as informações coletadas com os próprios colegas membros do grupo. Os e-mails enviados aos argentinos ausentes no fórum não foram respondidos e, no final, esses grupos tiveram uma experiência de pesquisa e interação no meio digital com os colegas de classe. No entanto, eles podiam visualizar e acompanhar as interações dos outros grupos. Esses alunos não puderam ser reagrupados

porque as discussões de todos os grupos já estavam bem entrosadas e os temas eram distintos.

No segundo fórum, ocorrido no primeiro semestre de 2009, durante três semanas, houve uma queda no número dos participantes argentinos, pois somente quatro deles confirmaram a participação. Os alunos foram, então, divididos em quatro grupos (de 8 a 10 componentes) a critério dos alunos, e cada um discutiu um tema mais específico de Buenos Aires: restaurantes e comidas; lojas e roupas; hotéis e albergues; universidades e vida acadêmica.

O segundo fórum teve menor duração devido ao tema ser mais específico e os grupos maiores—com mais participantes as informações poderiam ser mais facilmente encontradas e o tema esgotado. Porém, novamente três argentinos não participaram como planejado; meu amigo assumiu novamente um dos grupos para as interações, um grupo teve apenas participação inicial do interlocutor argentino e o último interagiu entre si, com os próprios colegas de classe, mas podiam acompanhar os outros fóruns.

É importante ressaltar que os fóruns dos grupos que tiveram interações somente com os colegas de classe foram analisados para fins de comparação de alguns resultados com os outros grupos. Porém, para responder as questões desta pesquisa, restringimos nossa análise apenas aos fóruns que tiveram a experiência de interagir com um interlocutor da cultura argentina e fluente na L-alvo.

As figuras 5 e 6 a seguir, apresentam o ambiente virtual da disciplina e os grupos de discussão de cada bairro de Buenos Aires, com os respectivos *links* para as interações. Os

retângulos cinzas visam omitir os nomes dos sujeitos desta pesquisa, garantindo seu anonimato.

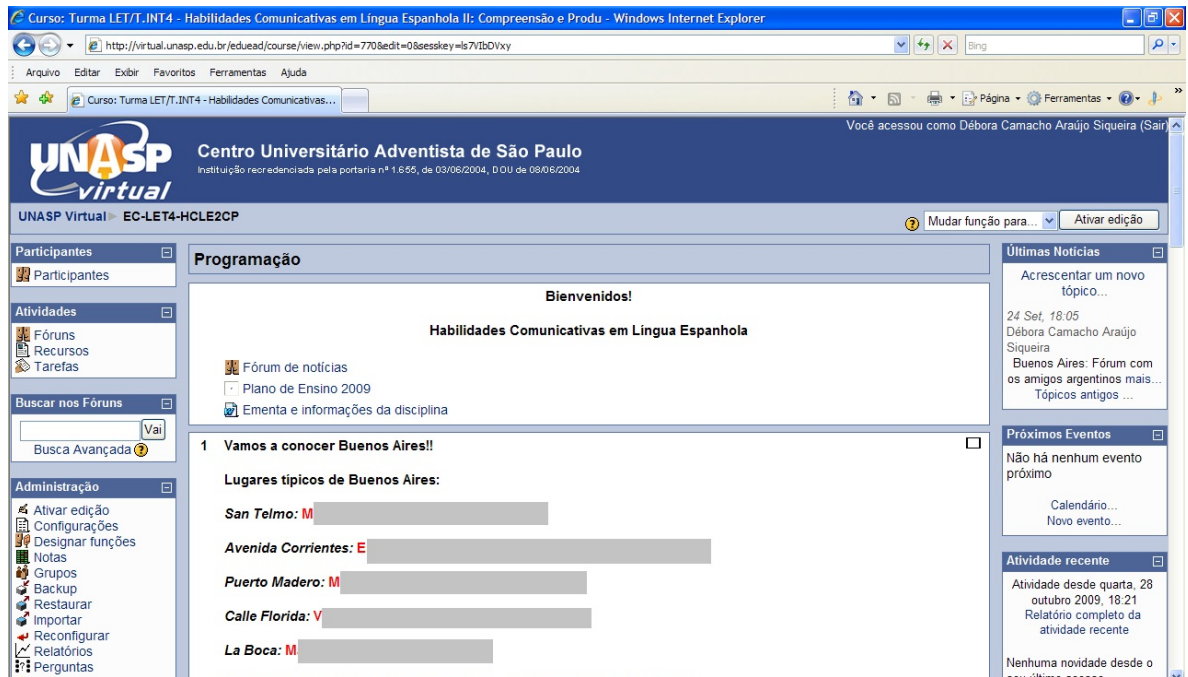


Fig. 5: Página inicial da disciplina Língua Espanhola no Moodle

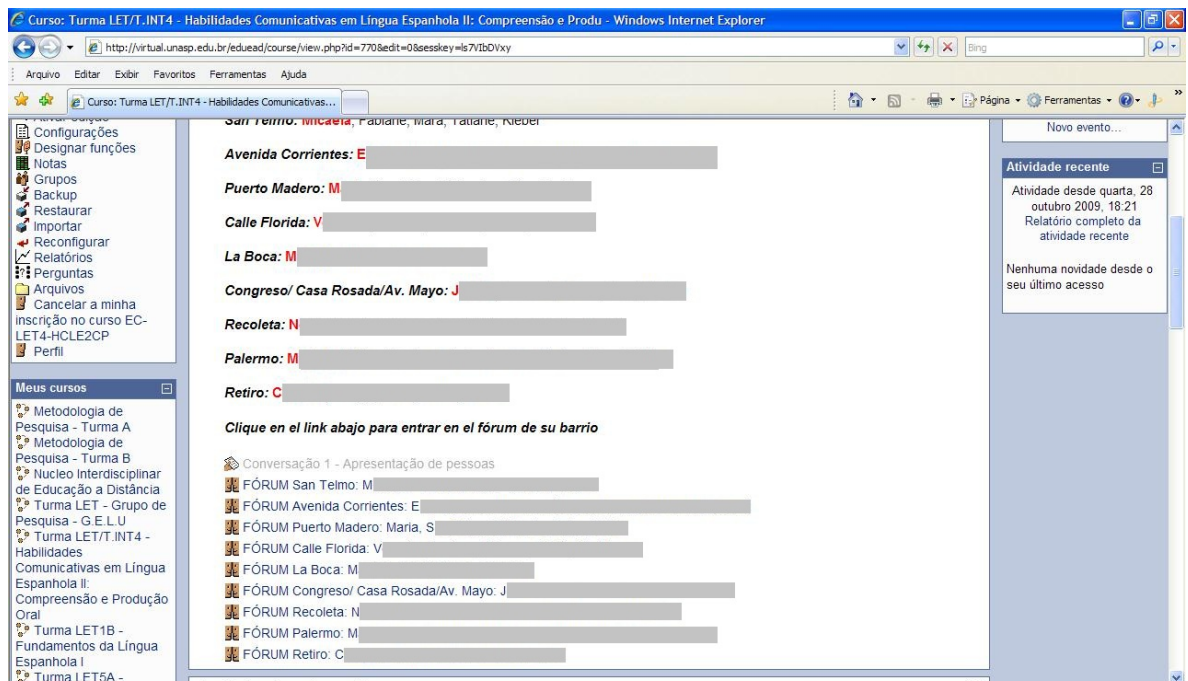


Fig. 6: Página inicial da disciplina Língua Espanhola com os links para os grupos

Ao clicar no *link* do fórum de cada bairro, abre-se o fórum digital, como exemplifica a figura 7, que permite ao participante clicar em “acrescentar um novo tópico de discussão”, ou comentar um tópico já inserido (figura 8).



Fig. 7: Apresentação do fórum



Fig. 8: Mensagens dos participantes

3.3 Participantes da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os 34 alunos da classe de língua espanhola, nível iniciante, do curso de Letras ministrado no período noturno, sendo 23 mulheres e 11 homens. A maioria dos alunos eram moradores de pequenas cidades que circundam a instituição e viviam com suas famílias.

Os alunos optaram pelo curso de Letras oferecido no período noturno por possuírem trabalhos regulares durante o dia. As funções que exerciam variavam de assistentes administrativos, professores, serventes de pedreiro entre outros, e a condição financeira da maioria impossibilitava viagens para fora do Brasil. Sua faixa etária era entre 20-25 anos,

com exceção de dois, acima de 40, que haviam voltado a estudar. Era uma classe de alunos de fácil relacionamento, com alguns grupos pequenos entre si com mais afinidades. Eram, em geral, atentos no curso, com exceção de um ou dois que pareciam mais distantes nas aulas, distraídos com seus notebooks. Em sua maioria, entregavam as atividades e tarefas solicitadas nas datas marcadas.

Em relação à sua familiaridade com o computador e as tecnologias digitais, apresento o perfil da classe no quadro abaixo, de acordo com as respostas fornecidas pelos alunos no questionário pré-fórum:

Perfil dos 34 alunos da disciplina Língua Espanhola (2º. semestre de 2008 e 1º. semestre de 2009)	
<p>Familiaridade com computador: Iniciante..... 05 Médio..... 23 Avançado..... 06</p> <p>Possui computador em casa: Sim..... 20 Não..... 14</p> <p>Possui internet em casa: Sim..... 12 Não..... 22</p> <p>Se sim: Possui banda larga..... 09 Possui conexão discada.... 03</p>	<p>Se não, locais onde acessa a web: Laboratório faculdade..... 09 Lan house..... 07 Trabalho.....03 Outro.....03</p> <p>Frequência de acesso à internet por semana: Diariamente..... 09 3-5 vezes/semana..... 09 2 vezes/semana..... 08 1 vez/semana..... 06 Outro..... 02</p> <p>Horas de uso do computador por semana: 0-2h..... 16 3h-6h..... 08 7h-10h..... 05 Acima de 10h..... 05</p>

Quadro 3: Perfil do sujeitos em relação à tecnologia digital

Considerando as informações do quadro 3, percebe-se que, nesse grupo de 34 alunos, 29 deles já possuíam uma familiaridade boa ou avançada com o meio eletrônico. Isso podia facilitar a atividade pelo fórum, tendo em vista que eles estariam sozinhos

interagindo pelo computador. Dentre o grupo dos alunos, somente nove possuíam Internet banda larga em casa e três dependiam de conexão discada. Dos 22 restante, somente nove necessitariam do laboratório da faculdade para participar do fórum, um número relativamente pequeno e que poderia ser facilmente acomodado nos horários disponíveis para os alunos.

Em relação ao grupo dos interlocutores da Argentina, todos os nove inicialmente contatados são jovens profissionais já graduados, na faixa etária de 25 a 30 anos, sendo oito mulheres e um homem. Em relação aos que não participaram das interações, as escassas razões apresentadas, obtidas através de e-mails, foram devido ao pouco tempo que lhes restavam devido à suas ocupações profissionais. Visto que esses jovens não estavam num contexto formal de educação para as interações e, portanto, fora do alcance de um docente “do outro lado” para lhes motivar, tive que me contentar com a participação do restante do grupo.

Dentre aqueles que participaram dos fóruns, todos já haviam visitado o Brasil, alguns mais de uma vez, e gostavam da cultura brasileira. Já tinham também estudado português e entendiam razoavelmente bem a nossa língua. Participaram das interações apenas por entretenimento e para ampliar suas amizades com brasileiros. Nesta pesquisa, a fim de garantir o anonimato dos participantes quando utilizamos os excertos de suas mensagens nos fóruns, denominamos os interlocutores Argentinos como A1, A2, A3 e assim por diante. Por sua vez, os alunos Brasileiros são designados como B1, B2, B3 etc.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Como o objetivo desta pesquisa é analisar a experiência intercultural através do fórum digital entre alunos de língua espanhola e falantes nativos argentinos buscando compreender seus resultados, a dinâmica e a natureza das interações *on-line*, foi considerado como o principal instrumento de coleta de dados para a análise:

(1) os registros das mensagens dos fóruns.

Adicionalmente, como instrumentos secundários, que poderiam fornecer algum dado adicional, foram selecionados os seguintes recursos:

(2) Questionário inicial pré-fórum (Apêndice 1)

(3) Questionário pós-fórum – 1º. fórum (Apêndice 2)

(4) Questionário pós-fórum – 2º. fórum (Apêndice 4)

(5) Anotações reflexivas dos alunos sobre os fóruns (Apêndice 3)

(6) Entrevistas pós-fórum – 2º. fórum (Apêndice 5)

Os alunos assinaram, também, um termo de consentimento (Apêndice 6) autorizando o uso dos dados coletados nos fóruns para esta pesquisa.

Apresento abaixo os instrumentos de pesquisa em mais detalhes, buscando justificar suas escolhas e informando como foram analisados os dados e informações obtidos.

3.4.1 Registro das mensagens dos fóruns

As mensagens registradas nos dois fóruns constituíram a base fundamental dos dados coletados para esta investigação. No total, os nove grupos do primeiro fórum

computaram 282 mensagens e os quatro grupos do segundo fórum foram 141 mensagens, totalizando 423.

Essas mensagens foram reduzidas às mensagens dos fóruns que tiveram a participação dos interlocutores da Argentina, principal foco de estudo deste trabalho, sendo 207 mensagens do primeiro fórum e 100 do segundo fórum, num total de 307 mensagens. A unidade de análise considerada no tratamento de dados foi a mensagem do fórum. Todas as mensagens foram impressas, organizadas por grupo e por fórum e espiraladas para o tratamento dos dados. Em seguida, cada mensagem foi numerada, ou codificada, para a análise, por exemplo “1.4.18”, sendo que: o primeiro número representava o fórum (1º. ou 2º.); o segundo se refere ao grupo (grupo 1 a 9, para o primeiro fórum); e o último era o número da mensagem dentro do respectivo grupo.

Os procedimentos utilizados para a análise das mensagens foram o método de análise de conteúdo e o de comparação constante. Merriam (1998) afirma que o método de análise de conteúdo envolve comparar um corpus de dados, contrastar e construir categorias que capturem as características relevantes do seu conteúdo.

O processo de construção de categorias é elucidado por Lincoln e Guba (1985). Os autores explicam que a primeira unidade de análise (uma sentença, um texto, um parágrafo, uma imagem etc.) é lida e observa-se seu conteúdo e, de acordo com seu teor, será criada uma primeira categoria. A segunda unidade de análise é lida, observado seu conteúdo e analisado se seu teor é semelhante ou diferente da primeira. Se sim, será colocada junto com a primeira; se não, será criada uma nova categoria, e assim acontece sucessivamente com cada unidade de análise, construindo-se categorias apropriadas para cada conteúdo. O

método que orienta esse processo é o de comparação constante. Para Merriam (1998), a estratégia básica desse método é comparar um segmento de informação com outro, a fim de determinar semelhanças ou diferenças.

Com o propósito de descrever a forma em que a análise das mensagens dos fóruns foi implementada, apresento as etapas do processo de tratamento desses dados.

A primeira fase de análise objetivou separar as mensagens postadas pelos alunos ou pelos argentinos e classificar os tipos de interações que contribuíram para a experiência intercultural dos alunos. Para realizar essa classificação, criei uma tabela no Word de seis colunas e 50 linhas, sendo a primeira coluna utilizada para anotar o número/código da mensagem e as outras cinco para cada um dos cinco tipos de interações que puderam ser observados e analisados nos fóruns digitais desta pesquisa, extraídos da figura 4 da fundamentação teórica: aluno/aluno, aluno/outro (argentino), aluno/professor⁴⁵, aluno/conteúdo, outro/conteúdo. Para cada interação observada na mensagem, anotava um “X” na respectiva coluna. Imprimi várias cópias dessa matriz, escrevi na primeira coluna os números/códigos de cada mensagem e examinei cada uma buscando identificar quem foi o autor da mensagem, seus receptores e em que tipo de interação se classificava. Em relação às interações aluno/conteúdo e outro/conteúdo, o conteúdo indicado para ser pesquisado e consultado pelos alunos no contexto dessa experiência intercultural era a *web* e seus recursos (ver seção 2.2.2 do capítulo anterior). Desse modo, ao classificar as mensagens como aluno/aluno (de aluno para aluno) ou aluno/outro (de aluno para interlocutor argentino ou vice-versa), aquelas que continham material extraído da *web* (texto, link,

⁴⁵ A interação aluno/professor foi utilizada pouquíssimas vezes, normalmente para a mensagem inicial do fórum ou para responder eventual pergunta que os alunos me dirigiam na discussão.

imagem, vídeo entre outros), apresentando claros indícios da interação do participante com conteúdos da Internet, eram também computadas como aluno/conteúdo ou outro/conteúdo. Separei a análise por grupo e em um cômputo geral. Os resultados obtidos estão expostos na seção 4.2.1 do próximo capítulo.

Na segunda etapa do tratamento dos registros dos fóruns, busquei analisar os resultados que emergiram das interações. Para tanto, criei uma matriz com três colunas para a análise de conteúdo das mensagens, sendo que a primeira coluna deveria identificar o número/código da mensagem, a segunda identificava o emissor “B” para alunos brasileiros ou “A” para os interlocutores argentinos e a última coluna previa uma descrição do conteúdo de teor cultural de forma sintética. As cópias da matriz foram utilizadas cada uma para uma categoria de caráter cultural que foi criada, de acordo com os conteúdos das mensagens. Por meio da análise do conteúdo e de uma comparação constante, as mensagens eram analisadas segundo o teor de seu conteúdo e agrupadas por categorias construídas nesse processo. Algumas mensagens apresentaram mais de uma categoria de conteúdo, sendo também inseridas nas categorias do teor correspondente. Uma vez as mensagens analisadas, foram então computados em cada categoria, por grupos e por fórum, os tipos de conteúdos apresentados pelos alunos ou pelos participantes argentinos. As categorias criadas foram agrupadas em categorias maiores e tornaram-se subcategorias, conforme apresentado no quadro 4, do próximo capítulo.

Durante a análise de conteúdo das mensagens da segunda fase, foram também separados os registros que informavam reações, posturas, reflexões dos alunos em relação ao contato cultural com os interlocutores argentinos. O objetivo foi examinar nas mensagens dos estudantes, conteúdos que pudessem refletir algum dos estágios de

desenvolvimento da sensibilidade intercultural, conforme apresentado por Bennett (1993). Para essa questão foram também considerados os registros dos questionários pós-fórum, das anotações reflexivas dos alunos e das entrevistas realizadas com os alunos, conforme descrito mais adiante neste capítulo.

Por último, a terceira parte de análise das mensagens dos fóruns visou examinar, de acordo com as cinco fases do Modelo de Análise de Interações (GUNAWARDENA, LOWE E ANDERSON, 1997), que etapas puderam ser identificadas no processo de interação com os falantes nativos para a compreensão dos aspectos culturais da L-alvo.

Conforme mencionado no capítulo anterior, o Modelo de Análise de Interações consiste em cinco fases da construção do conhecimento, iniciando-se do mais elementar para o mais complexo (ver quadro 2, seção 2.2.3, do capítulo anterior). Em termos de interação no ambiente digital, esse modelo é interessante pois busca, dentro de um contexto social de aprendizagem, identificar as etapas alcançadas no processo de interação em grupo.

Utilizando como unidade de análise cada mensagem inserida na discussão, busquei saber em que níveis evoluíram as 307 interações dos participantes dos fóruns. Com esse propósito, fiz uma matriz com seis colunas principais, sendo a primeira para o número/código da mensagem, e as outras cinco para cada etapa do modelo. Através da análise de conteúdo e o método de comparação constante, cada mensagem foi analisada à luz das categorias oferecidas pelo modelo teórico. Ocasionalmente, aquela que continha duas ou mais ideias ou comentários distintos eram codificadas em duas ou mais fases do modelo. Depois de analisadas todas as mensagens, os dados coletados foram computados e discutidos na seção 4.2.2 do próximo capítulo.

3.4.2 Questionário pré-fórum

Esse questionário (ver Apêndice I) foi elaborado com seis perguntas semi-abertas (GIL, 1999) com o objetivo de conhecer melhor a acessibilidade às tecnologias digitais pelos alunos. Essas informações eram importantes, pois a realização dos fóruns seria uma atividade extraclasse e a maioria dos estudantes viviam em cidades pequenas com poucas opções de acesso à Internet. Além disso, as perguntas visavam, também, averiguar o perfil dos alunos em relação ao uso do computador, visto que estariam sozinhos para buscar informações na *web*, compor os textos e anexar materiais nas mensagens enviadas pelo fórum.

O questionário, respondido por 34 alunos na própria sala de aula, buscava saber se eles tinham computador e internet em casa, banda larga e frequência de uso da internet e do computador. Caso não tivessem Internet em suas residências, necessitava saber onde normalmente acessavam a *web* e quantos dependiam do laboratório de informática da instituição para a realização das atividades do fórum, a fim de organizar o uso do laboratório.

As respostas foram tabuladas de acordo com as categorias pré-estabelecidas no documento e analisadas para confirmar a viabilidade da atividade. As respostas desse questionário foram sintetizadas no quadro 3 já apresentado nesta seção. Para o segundo fórum, não foi realizado o questionário pré-fórum, tendo em vista que já se conhecia o perfil dos alunos.

3.4.3 Questionários pós-fórum

Utilizado neste estudo como uma fonte secundária de informação possivelmente relevante, os questionários pós-fórum foram respondidos pelos 34 alunos após o primeiro fórum (Apêndice 2) e 35 após o segundo fórum (Apêndice 4). Constituídos por seis perguntas semi-abertas cada um, os questionários tiveram como objetivo conhecer a experiência dos alunos durante o fórum, suas dificuldades, pontos positivos e negativos das interações, sugestões sobre a atividade entre outros.

Para o tratamento dos dados dos questionários, utilizei os métodos de análise de conteúdo e o de comparação constante mencionado anteriormente nesta seção. Analisei cada questionário buscando agrupar as respostas em categorias que refletissem o teor de seu conteúdo. Os resultados dos questionários pós-fórum são apresentados em diversas partes do próximo capítulo.

3.4.4 Anotações reflexivas dos alunos sobre o fórum

O objetivo desse instrumento de coleta de dados é o de fazer os alunos refletirem sobre as interações com os interlocutores argentinos, sem forçá-los a enquadrar sua percepção em alternativas pré-estabelecidas. Para facilitar a coleta, criei uma matriz com o título “Anotações reflexivas sobre o fórum” (ver Apêndice 3) em que solicitava aos alunos escreverem suas impressões sobre o fórum, seja positivo ou negativo. No primeiro fórum, entreguei cópias dessa matriz para os alunos a cada três semanas e foram devolvidas 19 anotações. No segundo fórum, entreguei uma cópia da matriz no início do fórum e foram coletadas 24 folhas com as anotações reflexivas no final das interações.

O método utilizado para o tratamento desse corpus foi a análise de conteúdo e a comparação constante, buscando classificar os conteúdos em categorias. Com os resultados obtidos por intermédio desse instrumento de coleta, espero apresentar esclarecimentos adicionais às três primeiras questões desta investigação.

3.4.5 Entrevistas com os alunos

Por último, foram realizadas 14 entrevistas no final do segundo fórum com os alunos que estavam disponíveis para essa atividade. Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante apropriada para obter informações acerca do que as pessoas fizeram ou suas explicações sobre coisas precedentes entre outros (GIL, 1999).

Composta por 11 perguntas semi-estruturadas (ver Apêndice 5), a entrevista com os alunos visou fazê-los refletir e expressar seus pensamentos em maior profundidade sobre a experiência que terminara. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise de conteúdo. As categorias ou temas que emergiram da análise foram utilizados para complementar os dados obtidos do corpus principal deste trabalho: as mensagens dos fóruns.

3.5 Validade dos Dados

Uma das medidas mais utilizadas na pesquisa qualitativa para assegurar a validade dos dados é a triangulação. O método de triangulação, ou seja, a adoção de três ou mais formas de coleta de dados na investigação, permite examinar uma asserção ou conclusão a partir de vários ângulos, a fim de evitar distorções. Desse modo, é possível fazer inferências mais confiáveis e válidas na investigação (MASON, 1998). Segundo Merriam (1998), o

propósito específico de o pesquisador gerar instrumentos de coleta de dados na pesquisa é o de aprender mais sobre a situação ou evento que está sendo investigado.

Com esse objetivo, busquei utilizar a triangulação dos dados viabilizando diferentes oportunidades para a manifestação dos alunos sobre a experiência intercultural, além do instrumento fundamental de coleta de dados, que foram as mensagens dos fóruns. Ademais, pode-se considerar que o principal corpus da investigação, um total de 307 mensagens registradas nos fóruns, constitui um material robusto para análise e possibilita perceber consistências em seus dados.

Sob essa perspectiva, acredito que os dados coletados triangulados, que informaram as respostas das questões deste trabalho, permitiram estabelecer o controle da subjetividade inerente às pesquisas qualitativas, evitando distorções nas interpretações que são apresentadas no próximo capítulo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL

Como mencionado na introdução do capítulo 2, este estudo se organizou a partir de dois eixos teóricos: um que prioriza questões culturais na prática do ensino de LE e outro que enfoca a dinâmica das interações em fóruns virtuais. Os resultados decorrentes das análises dos diversos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação serão, portanto, apresentados e discutidos em duas partes. A primeira, que focaliza a dimensão cultural na interação, busca responder a três perguntas da pesquisa centradas nos efeitos da experiência intercultural que resultaram das interações dos alunos com falantes nativos da língua espanhola através do fórum digital:

1) Que aspectos culturais foram abordados nas interações virtuais entre os alunos brasileiros e os falantes nativos da Argentina?

2) Que fatores afetaram positiva ou negativamente a experiência intercultural dos alunos?

3) Que estágio de desenvolvimento da *sensibilidade intercultural* (BENNETT, 1993) os alunos atingiram através dessas interações?

A segunda parte desta análise está relacionada à natureza e dinâmica das interações, baseando-se na tipologia de interações virtuais de Moore (1989) e os estudos de Hirumi (2006), para a classificação das interações, e no estudo de Gunawardena, Lowe e Anderson (1997) e seu Modelo de Análise de Interações, para a análise qualitativa das mensagens. Essa análise abordará as duas últimas questões desta investigação:

4) Que tipos de interações contribuíram para a experiência intercultural dos alunos?

5) Que etapas podem ser identificadas no processo de interação com os falantes nativos para a compreensão da cultura-alvo?

4.1 Efeitos da experiência intercultural

4.1.1 Aspectos culturais da interação com os interlocutores argentinos

O principal corpus analisado neste estudo consiste em 307 mensagens dos fóruns que tiveram a participação regular dos interlocutores argentinos. Na análise constatamos que os alunos discutiram aspectos culturais que podem ser classificados em oito grandes categorias. As mensagens que continham duas ou mais informações culturais eram codificadas em mais de uma categoria. Apresento abaixo cada categoria e o número de incidências (informações culturais) detectadas. Essa descrição está apresentada em uma ordem decrescente:

Vida cotidiana	68 (21,4%)
Gastronomia	64 (20,1%)
Entretenimento	59 (18,5%)
Compras de artigos	43 (13,5%)
Aspectos linguísticos	27 (8,5%)
Relações interculturais entre Brasil e Argentina	26 (8,2%)
Aspectos históricos	23 (7,3%)
Aspectos acadêmicos	08 (2,5%)

Essas categorias são apresentadas de modo mais detalhado no quadro 4 abaixo, que esclarece os temas recorrentes abordados em cada uma. Por exemplo, a de gastronomia, contempla as subcategorias temáticas de (1) pratos típicos e (2) restaurantes, cafês e bares. O quadro 4 apresenta, também, o modo como os aspectos culturais foram transmitidos nas mensagens, quais sejam: textos escritos em geral (mensagens postadas pelos alunos), letras

de música, receitas, ensaios, fotos, mapas, vídeos e *hiperlinks* (de páginas culturais na Internet).

CATEGORIAS CULTURAIS EXTRAÍDAS DOS FÓRUNS											
CATEGORIA CULTURAL	Subcategorias temáticas	Modo de veiculação das informações no fórum								TOTAL	
		Textos escritos	Fotos	Sites (links)	Letras Música	Receitas	Ensaos	Mapas	Vídeos		
Vida cotidiana	Bairros e ruas	24	14	13			1	1		53	68
	Transportes B. Aires	4	2							6	
	Aspectos da vida cotidiana	8		1						9	
Gastronomia	Pratos típicos	10	1	5		2				18	64
	Restaurantes, cafés, bares	30	7	9						46	
Entretenimento	Tangos e danças	6	4		9				1	20	59
	Praças, parques, estádios	5	3	1						9	
	Teatros e catedrais	14	12	4						30	
Compras de artigos	Shoppings e lojas	39	1	3						43	43
Aspectos linguísticos	Vocabulários e expressões linguísticas	27								27	27
Relações interculturais	Imagens/relações Brazil X Argentina	25	1							26	26
Aspectos históricos	Informações históricas	5								5	23
	Antiguidades e artesanato	3	5							8	
	Monumentos históricos	6	4							10	
Aspectos acadêmicos	Universidade, institutos, centros culturais	7	1							8	8
TOTAL		212	55	36	9	2	1	1	1	318	

Quadro 4: Categorias culturais e subcategorias temáticas extraídas dos fóruns

A discussão dos dados do quadro 4 focaliza, num primeiro momento, as categorias culturais e as subcategorias temáticas. Em seguida, serão discutidos os meios mais utilizados pelos alunos para tratar esses aspectos culturais.

Em busca de uma resposta mais detalhada dos elementos culturais discutidos no fórum, essas categorias foram analisadas à luz do conceito de cultura segundo o *Standards for Foreign Language Learning* (2006: 47), adotado neste trabalho. De acordo com essas diretrizes, direcionadas à área de LE, cultura é concebida como “as perspectivas filosóficas, as práticas comportamentais e os produtos—tangíveis e intangíveis—de uma sociedade”. A cultura engloba, assim, a parte objetiva (produtos culturais visíveis) e a subjetiva (valores e normas culturais exteriorizados pelo comportamento de seus membros), conforme ressaltado por Bennett e Bennett (2004). Há, ainda, a analogia de cultura como um iceberg (HALL, 1976), sendo a parte visível representada pelas manifestações culturais explícitas, e a parte submersa são os valores, crenças e normas implícitos da cultura. Essa parte não visível rege o comportamento de seus membros e, muitas vezes, são revelados explicitamente através de conflitos culturais.

Aparentemente, todas as oito categorias dos aspectos culturais classificados enquadram-se na área cultural que apresenta os produtos tangíveis da sociedade argentina, ou seja, a parte visível do iceberg ou a chamada cultura objetiva. Em outras palavras, elas abordam os elementos culturais explícitos como comidas, roupas, música, danças, produção artística, expressões linguísticas entre outros. Isso poderia ser um resultado causado pelo pouco tempo de interação entre os participantes (seis semanas no primeiro fórum e três no segundo). O tempo escasso dificulta uma familiarização mais ampla de aspectos culturais menos perceptíveis. Ademais, deve-se considerar que o fórum digital assíncrono não permite conversações espontâneas seja em áudio ou vídeo, e pode, às vezes, eliminar a possibilidade de captar mais informações de cunho cultural do interlocutor pela expressão do rosto ou o tom de voz.

Parece-me, também, que essa superficialidade dos elementos culturais contemplados na interação pode estar relacionada ao fato de eu ter deixado o tópico do fórum muito aberto—cidade de Buenos Aires e a cultura argentina, sem indicar um direcionamento mais específico. É certo que a relação entre língua e cultura é inextricável, pois a língua não existe num vácuo (Tang, 1999), conforme discutido na revisão da literatura. Contudo, essa inter-relação não é evidente e a análise dos dados parece apontar para a necessidade de o elemento cultural ser trabalhado de forma mais reflexiva antes e durante o fórum. Em outras palavras, eu poderia ter levantado discussões prévias sobre situações que despertassem o interesse dos alunos em conhecer o comportamento dos argentinos em contextos políticos, esportivos, econômicos, educacionais entre outros. Visto que o comportamento dos membros da sociedade exteriorizam seus valores e crenças (Bennett e Bennett, 2004), os alunos poderiam ter sido orientados a observar atentamente esses aspectos. Talvez, assim, teriam tido um contato um pouco mais aprofundado com os valores culturais da Argentina.

Desse modo, dentro das oito categorias culturais apresentadas, há pouquíssimos comentários que parecem sugerir algum tipo de valor ou crença cultural. E ainda, mesmo os que ocorreram, parecem indicar generalizações estereotipadas sobre argentinos e brasileiros. Para exemplificar esse tipo de comentário, apresento alguns excertos extraídos dos fóruns. As mensagens estão no texto original que foram inseridas no fórum e, para algumas palavras, escrevi a tradução entre colchete. Apresentei, também, algumas expressões em *itálico* a fim de ressaltá-las. Ainda, com o objetivo de manter o anonimato dos participantes dos fóruns, os interlocutores argentinos foram nomeados de A1 a A5 e os

alunos brasileiros de B1 a B34. Essa designação aparecerá na apresentação dos excertos dos fóruns, das anotações reflexivas e dos questionários pós-fóruns inseridos neste trabalho.

Dentre as mensagens da categoria “Vida cotidiana”, sobre bairros e ruas, a argentina A1 tenta descrever a feira turística do bairro San Telmo. Ela insere um texto (extraído da Internet) que apresenta alguns estereótipos de frequentadores da feira, inclusive de brasileiros, de acordo com suas preferências de mercadorias e perfil de compras:

Excerto 1:

A1: [...] Los franceses, elegantes por naturaleza, prefieren la bijou o [ou] los vidrios; *los brasileños, alegres y llamativos, se inclinan por los metales y objetos de colores*; los italianos, las joyas antiguas y, los españoles, fieles a su pasado, eligen los mantones [xales], los abanicos [leques] y las pinturas, traídas [trazidas] al país por sus propios abuelos [...]. A partir de las 16h, llegan los porteños y, según se dice, preguntan mucho, pero compran poco.

O texto acima reflete o estereótipo do brasileiro na Argentina: alegre e festivo, que gosta de objetos coloridos, em contraste com o comportamento dos outros grupos culturais (franceses, italianos e espanhóis). A apresentação dessa imagem, porém, não provocou nenhum comentário ou questionamento por parte dos alunos no fórum. Uma provável razão seria a posterior inserção de outras mensagens com diferentes informações culturais sendo veiculadas na interação, distraindo a atenção dos participantes para outros assuntos. Porém, esse seria um tópico interessante que eu poderia ter incentivado a discussão no fórum. Os alunos poderiam ter sido instigados a buscar mais explicações e detalhes na interação sobre essa imagem que os argentinos tem dos brasileiros e vice-versa. Fazer comparações e buscar pontos divergentes em comportamentos poderia aprofundar a compreensão entre ambas as culturas, além dos aspectos culturais já visíveis.

O próximo excerto é extraído de uma mensagem de um aluno brasileiro, classificada na categoria “Vida cotidiana” e subcategoria temática “Transportes Buenos Aires”. Ele postou no fórum um texto informativo sobre Buenos Aires extraído da Internet, através do qual os alunos podem inferir uma imagem negativa dos taxistas da cidade:

Excerto 2:

B4: [...] Para llegar donde se quiere es mejor pagar un taxi en la tienda del aeropuerto. Es mas seguro y evita sorpresas en las negociaciones con los conductores de taxi, una classe que creó [criou] fama con los brasileños *por sus golpes practicados*.

Novamente, esse seria outro tópico que eu poderia ter instigado a discussão no fórum—a imagem negativa do taxista argentino. Através de uma discussão crítica dessa imagem com os aprendizes em classe, algumas perguntas poderiam ter sido feitas aos interlocutores argentinos questionando essa prática, a fim de melhor compreender as semelhanças e divergências com os valores da cultura-alvo.

Em outro texto inserido por uma aluna brasileira no fórum, após pesquisar na Internet sobre compras de roupas na Argentina, ocorrem comentários que sugerem um juízo de valor sobre as vestimentas da mulher argentina e brasileira. Dentro da categoria “Compras de artigos”, a mensagem apresenta a imagem que a aluna possui em relação às argentinas. A resposta da participante argentina apresenta mais detalhes sobre o assunto, através de comparações com a imagem que ela possui da mulher brasileira:

Excerto 3:

B1: [...] Me gustaria mucho de saber tambien onde las Argentinas mas [mais] compran sus ropas, *pues se visten muy bien*.

A5: [...] Respecto [com relação] a la vestimenta de las argentinas *la verdad me cuesta definirla. Usamos mucho jeans, remeras [camisetas], zapatillas [tênis], pullovers, y en verano polleras [saías] y vestidos, pero no tanto como en Brasil. A grandes rasgos las diferencias más notables con respecto a la vestimenta de las*

mujeres brasileñas creo [creio] que está en los zapatos (las argentinas no usamos tanto zapatos de tacos [saltos] altos como las brasileñas), y en los colores.

Nota-se na fala da aluna brasileira um claro juízo de valor na expressão “se visten muy bien”. Há uma apreciação positiva sobre o modo de vestir das argentinas. A argentina, então, ressalta que as argentinas usam saias, mas nem tanto quanto as brasileiras, expressando, igualmente, um juízo de valor no seu enunciado. Essa interlocução não teve continuidade no fórum, mas poderia ter sido expandido pelo grupo através de uma possível instigação com meus alunos.

Por sua vez, o excerto 4 é um comentário que foi classificado na categoria “Relações interculturais”. Após ler uma mensagem postada por um interlocutor argentino sobre a área da Casa Rosada, Congreso e Avenida de Mayo, contendo muitas informações e links para aprofundar mais sobre o tema, o aluno B17 expressa a imagem pré-concebida que possui da Argentina e de seu povo:

Excerto 4:

B17: A cada día que passa siento más voluntad de conocer Argentina, porque hasta ahora yo sólo conosco Maradona, El Tango de Carlos Gardel y la carne. Yo sé que el pueblo Argentino es muy parecido con nosotros, pero tienen más disciplina y la lengua es lo que nos separa.

É interessante observar como o estereótipo aparece na fala acima. Para o aluno B17, a familiarização da cultura argentina limitava-se ao famoso jogador de futebol—Maradona, à típica dança argentina—Tango, e à qualidade da carne argentina. O aluno revela, ainda, a imagem que tinha dos argentinos—um povo disciplinado. Talvez, também, ele esteja refletindo a sua auto-imagem, ou seja, a sua própria concepção da sociedade brasileira em relação à outras culturas.

E, apesar dessa observação explícita de que os argentinos tinham mais disciplina, não houve nenhum *feedback* da parte do falante da L-alvo para discutir melhor esse assunto. Isso se deve, talvez, por representar uma imagem bastante positiva do argentino e, por essa razão, não desconstruiu tal imagem. Ou, provavelmente, pode ser um problema do fórum digital assíncrono—não há resposta imediata a uma observação feita pelo aprendiz. O aluno inseriu esse comentário no fórum duas horas depois que o argentino havia colocado uma mensagem. Depois, no mesmo dia, houve mais três comentários de colegas. O argentino voltou a postar mensagens somente três dias depois quebrando o encadeamento discursivo sobre o assunto. O aprendiz brasileiro ficou, portanto, sem saber se o participante argentino concordava ou não com a imagem de povo disciplinado que ele possuía da sociedade argentina.

Portanto, através desses exemplos é possível afirmar que, além dos aspectos explícitos culturais discutidos no fórum, houve algumas mensagens que deixaram transparecer juízos de valor e imagens preconcebidas de ambos os lados, sugerindo estereótipos tanto da sociedade argentina, como da brasileira. É necessário ressaltar que essas mensagens foram bastante limitadas em sua quantidade—nove somente. Talvez, conforme já mencionado, esse resultado poderia ser mais significativo se os alunos tivessem sido instigados a aprofundar o assunto. Futuras pesquisas poderiam aprofundar mais a questão do papel do professor no fórum e a possibilidade de a interação ser direcionada para atividades e tarefas que busquem conhecer especificamente o comportamento dos membros da cultura-alvo em determinadas situações, sejam recreativas, educacionais, religiosas, culturais, comerciais, políticas, esportivas dentre outros e, por conseguinte, conhecer mais seus valores e crenças. Essas atividades poderiam envolver

textos escritos ou orais, vídeos ou fotos que contenham esses elementos culturais. Os dados gerados poderiam esclarecer melhor como utilizar interações *on-line* para uma maior identificação da parte submersa da cultura-alvo.

Retomando a análise dos dados do quadro 4, esta segunda parte da discussão focalizará os meios mais utilizados no fórum para veicular os aspectos culturais apresentados. Na análise dos dados, nota-se que os três meios mais recorrentes na apresentação das 318 informações culturais foram os seguintes:

Textos escritos em geral	212 (67%)
Fotos.....	55 (17%)
Links para sites	36 (11%)

Em relação aos textos verbais, primeiramente, a sua grande incidência talvez se deva ao fato de a maioria dos alunos não possuírem Internet banda larga em casa (somente nove dos 34 a possuíam). Isso dificulta a pesquisa e postagem de fotos, vídeos ou sites da *web* sobre o tema pesquisado. De fato, essa dificuldade de acesso à Internet foi o primeiro item apontado nas anotações reflexivas e nos questionários após o primeiro fórum, segundo os quadros 5 e 6 abaixo:

Anotações Reflexivas: Dificuldades no primeiro fórum	No. Alunos
Problemas de acesso à Internet e ambiente do fórum	18
O participante argentino não participou da interação	06
Dificuldades para colocar fotos (pouca prática tecnológica)	04

Quadro 5: Dificuldades no primeiro fórum apontadas nas Anotações reflexivas

Questionários pós-fórum: Dificuldades no primeiro fórum	No. Alunos
Problemas de acesso à internet (lentidão, laboratórios lotados)	13
Faltou maior participação dos colegas	05
O interlocutor argentino não respondeu as mensagens	04

Quadro 6: Dificuldades no primeiro fórum.

Se consideramos a totalidade dos 34 alunos, conclui-se que um número considerável enfrentou problemas relacionados ao acesso à Internet e ao ambiente *Moodle*, plataforma utilizada para o fórum. A maioria deles acessava a Internet na própria instituição, que oferecia uma internet lenta durante o primeiro fórum. Esse pode ter sido um dos motivos de os alunos compartilharem 67% das mensagens contendo textos escritos e somente 16% mensagens de fotos. Essa dificuldade técnica foi apontada sobretudo no primeiro fórum, devido a problemas na rede digital da instituição.

No que diz respeito às fotos e aos links postados no fórum, vale ressaltar alguns pontos. Primeiramente, todas as fotos eram sobre os temas discutidos, com exceção de três, que eram fotos sorridentes de três participantes argentinas (A1, A4 e A5), postadas por elas no fórum. Uma posou com seus dois cães pastor-alemão, outra com uma camiseta do Brasil e a outra na varanda de sua casa. A reação dos alunos foi muito positiva e eles inseriram mensagens simpáticas com elogios. As duas fotos permitiram uma maior familiarização e proximidade dos alunos com as interlocutoras argentinas, que eram até então desconhecidas. Desse modo, a postagem dessas fotos teve um impacto social na interação do fórum.

O segundo ponto a ser destacado, diz respeito à participação dos alunos na postagem da totalidade de informações culturais inseridas através das fotos (17%) e dos links de outros *sites* no fórum (11%). A maioria desse material foram contribuições dos próprios alunos. Os interlocutores argentinos se limitaram mais em acrescentar ou corrigir informações colocadas no fórum ou sanar as dúvidas dos alunos. De modo mais específico, das 55 fotos ali colocadas, 51 foram inseridas pelos alunos; dos 17 links de sites, 10 foram postados pelos alunos.

Esse fato indica como os alunos podem se apropriar, pela voz do outro, das possibilidades de comunicação multimodal do ambiente digital para se expressarem no fórum. Tendo em vista que os aprendizes estavam no nível iniciante, a Internet como meio de comunicação tornou-se ainda mais significativa. Eles puderam recorrer aos recursos da *web* não somente para compreender o outro, mas, também, para expressar-se através da inserção dos *links* escolhidos e das fotos postadas.

Isso confirma a discussão teórica apresentada no capítulo 2 (seção 2.2.2), que faz referência a vários estudos (BRAGA, 2004a; GUNAWARDENA, 1999, entre outros) que apontam as vantagens do meio digital como contexto de ensino/aprendizagem. De fato, os conteúdos da *web* oferecem um volume grande de material em várias modalidades de linguagem. E, para os alunos selecionarem os *links* e as fotos para o fórum, dentre tantos recursos oferecidos, eles necessariamente exercem um papel ativo no acesso das informações e na escolha do conteúdo. Essa atividade, dentro do contexto de experiência intercultural, acaba desenvolvendo a chamada competência comunicativa multimodal (HAUCK, 2007:220-221; ver cap. 2, seção 2.1.3). Ou seja, a habilidade de o aprendiz se apropriar dos recursos da Internet a fim de construir significados para se engajar em uma interação cultural mais rica através da Internet.

Os excertos dos alunos, a seguir, apresentam algumas de suas reações em relação às fotos e aos links inseridos no fórum. O excerto 5 é um comentário extraído do fórum e o excerto 6 foi escrito em uma das anotações reflexivas durante a última semana do segundo fórum:

Excerto 5:

B4: Miren las fotos que he encontrado [...] Ahora podeis ver a ellas e imaginar como será estar en San Telmo.

Excerto 6:

B23: Por não saber falar bem a língua, aproveitei para ver o que os colegas enviavam e os sites enviados [...]. Agora é sonhar com a viagem e quem sabe viver na prática o que aprendi através dessa atividade.

O efeito das fotos de Buenos Aires inseridas no fórum instigam ainda mais a vontade de conhecer pessoalmente a cidade, pois torna os locais a serem visitados mais próximos e reais. Essa facilidade de veicular diferentes fotos na interação é uma vantagem oferecida pelo meio digital. Em relação à anotação reflexiva da aluna B23, ela parecia estar bastante insegura na L-alvo e sentia-se incapaz de escrever uma mensagem no fórum. Ela apoiou-se, sobretudo, no material postado pelos colegas, inclusive fotos e links, permitindo que o par mais competente (Vygotsky, 1978), seja do ponto de vista linguístico ou tecnológico, ajudasse na construção do conhecimento.

Portanto, em relação à primeira pergunta deste estudo, a análise mostrou que as interações virtuais entre os alunos brasileiros e os falantes nativos da Argentina privilegiaram aspectos culturais visíveis (a ponta do iceberg) e raramente tocam em questões de valores e normas culturais que, em última instância, podem ser revelados de modo explícito através de conflitos culturais. Os poucos comentários que tentam abordar essa questão parecem registrar generalizações estereotipadas. O brasileiro, por exemplo, é visto como alegre e festivo, enquanto que o argentino é considerado bastante disciplinado. Neste estudo, esperava-se que os alunos tivessem maior curiosidade sobre a cultura-alvo. No entanto, as interações parecem ser mais sobre questões cotidianas—o que fazer na Argentina, o que comer, compras, passeios entre outros, ou seja, conteúdos culturais mais superficiais. O tema do fórum foi de um caráter cultural mais informativo, faltando um direcionamento mais específico para questões culturais mais aprofundadas.

Segundo a literatura apresentada no capítulo 2, as interações *on-line* com falantes da L-alvo proveem um contexto rico para o desenvolvimento da cultura-alvo. Contudo, no uso do fórum digital nesta pesquisa, percebe-se que a compreensão da cultura-alvo não é um produto obtido automaticamente na interação com interlocutores argentinos. Não basta interagir somente, mas existe a necessidade de se discutir e instigar discussões no fórum a respeito de estereótipos, assim como das práticas sociais do falante nativo, que são prescritas e orientadas por seus valores e crenças culturais. Conforme aponta Bennett e Bennett (2004), essa parte não visível da cultura e não manifestados verbalmente de modo explícito, são exteriorizados pelo comportamento dos membros da cultura. Desse modo, os alunos devem ser orientados para o registro de comportamentos da cultura-alvo. Seria interessante, portanto, verificar se o resultado desta pesquisa ocorre também em outros estudos, já que isso indicaria que a compreensão mais aprofundada da cultura-alvo depende de uma reflexão mais crítica sobre o outro e sobre si mesmo.

Outros elementos que parecem afetar a experiência intercultural dos alunos com os falantes nativos serão analisados na sequência deste capítulo, buscando responder a segunda pergunta do eixo teórico sobre a dimensão cultural da interação.

4.1.2 Fatores positivos e negativos da experiência intercultural

A segunda questão desta pesquisa é: Que fatores afetaram positiva ou negativamente a experiência intercultural dos alunos? De acordo com a fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior, sobre o uso da web para a aprendizagem da L-alvo e sua cultura (seção 2.1.3), existem vários elementos que podem afetar o bom êxito da experiência intercultural no ensino de línguas. No contexto da minha pesquisa, que se

tratava de alunos que cursavam Letras no período noturno, com pouca fluência na L-alvo, vários fatores poderiam potencialmente influenciar a interação dos alunos com os interlocutores argentinos através do fórum digital. Dentre esses fatores, busco analisar cinco no recorte desta análise: 1) efeitos da interação assíncrona para alunos de nível iniciante; 2) desnível de familiarização cultural e domínio da L-alvo entre os participantes; 3) diferenças no contexto e objetivos da interação dos participantes; 4) ausência do professor como mediador na interação intercultural; 5) aspectos afetivos dos participantes em relação à cultura-alvo. Esses fatores serão analisados à luz dos dados coletados, respectivamente.

1. Efeitos da interação assíncrona para alunos de nível iniciante

Na revisão da literatura, em relação às interações assíncronas, foi apontado o pressuposto que tais interações eram mais eficazes para alunos com baixo nível de proficiência (HAUCK, 2007). A razão apresentada pelos autores é que, desse modo, evita-se o nervosismo e o desconforto de estar “ao vivo” com o falante nativo.

Pensando isso em relação aos alunos de minha pesquisa, aprendizes principiantes, optei por uma interação assíncrona através do fórum digital. Levei em consideração, também, que somente nove dos 34 alunos possuíam banda larga em casa e a qualidade da Internet disponível na instituição não permitiam interações simultâneas em áudio ou vídeo. Minha expectativa era que os alunos ficariam menos ansiosos e mais satisfeitos com a interação, pois evitaria os problemas de nervosismo diante dos participantes argentinos ou a frustração de interagir através de uma Internet muito lenta.

A análise dos dados apontou que o pressuposto de Hauck (2007)—a interação assíncrona é mais propícia para os alunos com baixo nível de proficiência, não foi totalmente confirmado em minha pesquisa. Por um lado, alguns alunos comprovam as vantagens desse formato para o nível de proficiência deles. A aluna B3, ao ser questionada na entrevista sobre o formato da interação, ela expressou a seguinte vantagem: “No meu caso, para eu escrever em espanhol, eu pesquisava como escrever a mensagem antes para ficar uma boa resposta”. E o aluno B30 pondera: “Se a interação fosse oral, ao vivo, muita coisa eu não ia entender pela rapidez deles. Mas, através da escrita no fórum, a gente entende.”

Por outro lado, contudo, nem todos aprovaram o formato de interação assíncrona, contradizendo minha expectativa inicial de que os alunos, nível iniciante, ficariam satisfeitos com esse tipo de interação. Oito dentre os 34 alunos (24% deles) manifestaram o desejo de interagir em tempo real com os falantes nativos, apesar do pouco domínio na L-alvo. Através do questionário pós-fórum, anotações ou entrevistas, eles criticaram o modo assíncrono da interação intercultural.

O aluno B6, por exemplo, declarou: “Acho mais vantagem em tempo real. Você pode perguntar tudo na hora”. Na mesma direção, a aluna B16 afirmou: “Às vezes você quer uma resposta rápida, mas tem de esperar; a pessoa não está *on-line*”. A aluna B3 aponta: “no modo simultâneo os erros são corrigidos na hora e vai mais rápido”. Foi ressaltado, ainda, pela aluna B8 a perda de dinamismo na interação assíncrona. A sugestão do aluno B26 é que “em todas as aulas, poderíamos ter um contato direto *on-line* com o pessoal da Argentina de, pelo menos, uns 15 minutos.”

Acredito, portanto, que essa premissa teórica apresentada por Hauck (2007) é bastante relativa, dependendo do perfil de cada aprendiz de LE, e precisa ser melhor estudada com um foco em interações assíncronas entre interlocutores de línguas mais próximas, como o espanhol e o português, e oferecendo-se algumas oportunidades de interação em tempo real. Seria interessante, ainda, planejar algumas atividades prévias de familiarização e descontração com os interlocutores argentinos, a fim de tentar evitar nervosismo do aprendiz de nível iniciante na interação com o falante da L-alvo.

2. Desnível de familiarização da cultura e domínio da L-alvo entre os participantes

Os estudos de Belz (2002) e Hauck (2007) apontaram que a existência de um desnível quanto à familiarização da cultura e domínio da L-alvo entre os participantes de uma interação intercultural podem gerar problemas na atividade. No meu estudo, os alunos possuíam pouca familiaridade com a cultura e a L-alvo e seus interlocutores argentinos já estavam em nível mais avançado nos dois aspectos, pois já haviam visitado o Brasil algumas vezes e falavam um pouco de português. Havia, portanto, um desnível quanto a esses fatores entre os participantes.

Acreditava, porém, que o resultado poderia ser positivo, pois os argentinos poderiam fazer ajustes na língua espanhola a partir de seu conhecimento de português, facilitando a interação. Além do mais, eles já sabiam que seus interlocutores do Brasil possuíam um baixo nível de fluência na língua espanhola e, ainda assim, aceitaram participar do fórum.

Constatou-se, pela análise das mensagens dos fóruns, que houve realmente uma facilitação na interação da parte dos interlocutores argentinos. Por exemplo, nos

comentários postados por eles, ao mencionarem um vocabulário que eles acreditavam ser desconhecido para os alunos brasileiros, eles facilitavam a compreensão do texto— já inseriam entre parênteses a palavra traduzida ou explicada em espanhol na própria mensagem. Essa facilitação ocorreu em várias mensagens postadas pelos participantes argentinos. Os dois excertos seguintes mostram esse aspecto, escrito em itálico:

Excerto 10:

A2: [...] Ya vi que buscaron algunas letras de Tango....qué tal? Está lleno de *lunfardo (como “gíria” del tango)*.

Excerto 11:

A5: [...] Para comprar souvenirs de la Argentina nada mejor que la calle Florida o el barrio de la Boca, pero eso sí, los precios suelen [costumam] ser abusivos. En este caso, no queda [não resta] otra que recorrer, comparar y *regatear (pedir descuentos)!!!*

Creio que, de fato, a proximidade entre as duas línguas e os ajustes acima mencionados facilitaram a interação em relação, sobretudo, na compreensão do texto. Para a produção de textos escritos em espanhol, uma tarefa complexa para os principiantes na L-alvo em geral, houve bastante dificuldade. Esse problema transpareceu no questionário respondido pelos alunos após o segundo fórum. Nesse fórum as mensagens deveriam ser inseridas somente em espanhol e não como idioma opcional, como da primeira vez. Ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas em relação ao uso da língua espanhola, o problema da produção de textos escritos destacou-se dentre as três principais categorias mencionadas. Dentre os 34 alunos participantes, 19 indicaram dificuldades no uso do espanhol no segundo fórum, conforme apresenta o quadro 7:

Questionários pós-fórum: Dificuldades no uso do espanhol no segundo fórum	No. Alunos
Dúvidas sobre a escrita, vocabulários e verbos	15
Problemas de compreensão do espanhol	03
Confusão com o português	01

Quadro 7: Dificuldades no uso do espanhol no segundo fórum

De fato, a composição das mensagens na língua espanhola não foi tarefa fácil para os alunos de nível básico. Sabemos que o processo de construção de um texto em LE envolve vários aspectos que devem ser dominados, tais como: vocabulário, ortografia, pontuação, estrutura da língua entre outros. E, no caso dos alunos, havia vários conteúdos que ainda não tinham sido abordados em sala de aula. No questionário respondido após o segundo fórum, em uma questão sobre como os alunos resolveram as dificuldades em relação ao uso do espanhol, as soluções mais recorrentes foram:

Questionários pós-fórum: Soluções buscadas para as dificuldades no uso da língua espanhola no segundo fórum	No. Alunos
Consulta de dicionário <i>on-line</i> e impresso	12
Ajuda do interlocutor argentino	04
Ajuda dos colegas	04
Substituição de palavras por outras mais familiares	04
Busca na Internet	03
Consultando mensagens dos colegas no fórum	02

Quadro 8: Soluções buscadas para as dificuldades no uso da língua no segundo fórum

Nas soluções encontradas no contexto digital por um terço da classe estão a consulta de dicionário *on-line* e a busca na Internet, seja por palavras, expressões, usos gramaticais entre outros. Nesse ponto, é interessante abrir um parêntese para ressaltar a estratégia utilizada pelo aluno B17 no uso dos recursos digitais para a escrita, mencionada durante a entrevista após o segundo fórum:

Excerto 12:

B17: Faltou fluência para escrever o espanhol, mas a própria tecnologia te ajuda a corrigir. Você vê no Word quando aponta um erro e você busca no dicionário a palavra.

A fala do aluno B17 indica as vantagens da transferência da prática da escrita do papel para o meio digital. Além dos recursos do próprio processador de textos de corrigir os erros, existe também as vantagens da conectividade da Internet: o rápido acesso a

dicionários *on-line* e ferramentas de busca na *web* entre outros. Essa velocidade tecnológica do ambiente parece facilitar a produção de textos em geral e, em específico, na L-alvo. Futuras investigações poderiam aprofundar mais essa questão na utilização de textos escritos para interagir com falantes da L-alvo.

Retomando, então, o meu pressuposto de que a proximidade das línguas e o auxílio dos argentinos pudessem facilitar a interação e o desnível na compreensão da L-alvo e sua cultura, creio ser possível dizer que está correto para a compreensão das mensagens em espanhol e, em parte, para a sua produção. É inegável que existem semelhanças entre as duas línguas e isso certamente auxilia. Entretanto, escrever as mensagens em espanhol aparentemente foi uma tarefa bastante difícil para aprendizes principiantes. Além disso, deve-se considerar que se os argentinos estivessem em contextos formais de ensino, participando do fórum sob as pressões normais de avaliação de aprendizagem da L-alvo, como os universitários alemães da pesquisa de Belz (2002) ou os mestrados franceses do estudo de Hauck (2007), o resultado poderia ser negativo. Essa pode ser considerada uma vantagem de interagir com pessoas de contextos informais, que participam de uma experiência intercultural motivadas pelo simples prazer de comunicar-se com pessoas de outras culturas e para ampliar suas amizades. Porém, pode haver inconvenientes também, conforme discutido no próximo item.

3. Diferenças no contexto e objetivos da interação dos participantes

Todos os estudos sobre experiências interculturais pelo meio digital apresentados na revisão de literatura (cap. 2) foram realizados dentro de contextos formais de ensino, compreendendo alunos universitários ou mestrados de vários países. Nesses estudos, os

objetivos das atividades foram estabelecidos dentro de disciplinas curriculares cursadas pelos alunos. Para O'Dowd (2003), as interações entre alunos dentro de contextos formais oferecem a vantagem de ter-se um *feedback* do parceiro docente do outro lado e de haver um intercâmbio de informações entre os dois professores. Essa troca de informações pode ser útil para analisar a experiência e fazer ajustamentos, se necessário.

A minha pesquisa apresentava uma outra realidade. Havia uma diferença nos contextos e objetivos dos participantes brasileiros e argentinos na interação intercultural. Da parte dos alunos brasileiros, era um contexto formal de ensino e a atividade foi estabelecida dentro da disciplina de língua espanhola, com alguns critérios de desempenho. Da parte dos participantes argentinos, o contexto era informal, visto que não eram estudantes, mas profissionais já graduados. Tinham como objetivo fazer novas amizades com os brasileiros, assim como falar sobre a cultura argentina de maneira descontraída.

Eu enfrentava, assim, duas dificuldades: a falta de um docente parceiro comprometido com a atividade para me ajudar na atividade do lado argentino (nem sempre possível de encontrar); e a divergência de objetivos dos interlocutores argentinos e os alunos brasileiros—uma questão problemática apontada no estudo de Hauck (2007). Conforme já apresentado na pesquisa desse autor (cap. 2, seção 2.1.3), foi observado que os universitários britânicos, que participavam da interação *on-line* somente pelo prazer de interagir com os americanos e franceses, sem serem avaliados na disciplina, pareciam ter menos engajamento na atividade.

No meu contexto, acreditava ser possível que as diferenças existentes quanto ao contexto e objetivos na interação poderiam ser contornadas, tendo em vista que se tratavam

de jovens argentinos profissionais e, portanto, com mais maturidade e comprometimento. O que pude perceber, porém, é que alguns deles, aparentemente, eram também bastante ocupados em suas profissões e não participaram das interações como combinado. De fato, houve problemas de permanência dos falantes nativos no fórum, causando bastante frustração e desânimo entre os alunos dos respectivos grupos. Descrevo em mais detalhes, nos próximos parágrafos, essa questão da participação dos argentinos nas interações e, posteriormente, discuto as causas desse problema.

No primeiro fórum, com a ajuda de um conhecido que tinha vários amigos na Argentina, conseguimos contatar nove jovens profissionais, amigos dele, que concordaram em participar do fórum. A cada argentino foi designado um grupo de cinco a seis alunos e eles discutiriam sobre um bairro escolhido pelo próprio grupo. Enviei um email para cada argentino com instruções de como entrar no ambiente do fórum, na plataforma Moodle, e o nome de usuário e número de senha. Cinco deles entraram e participaram regularmente das atividades, postando mensagens e respondendo as perguntas dos alunos. Três nunca entraram no fórum e nem responderam aos e-mails que enviei para saber o que estava acontecendo. E um participou parcialmente, ou seja, começou a participar e, depois, desapareceu sem dar notícias, deixando os alunos na incógnita, sem saber o que aconteceu com o interlocutor argentino.

No segundo fórum, confirmei previamente dentre os cinco que participaram se poderiam novamente interagir com os alunos nessa segunda etapa. Quatro confirmaram a participação, porém, uma vez que o fórum começou, dois deles nunca acessaram o ambiente do fórum e nem me enviaram nenhum e-mail para dar alguma explicação. Assim, somente dois grupos do segundo fórum tiveram a participação normal dos interlocutores

argentinos. Nos grupos sem interlocutor argentino, os alunos ficaram interagindo entre eles mesmos sobre o tema que lhes foi designado e podiam observar a discussão dos fóruns dos colegas.

O efeito desse problema sobre os alunos dos grupos afetados foi frustração e desânimo, emergindo nas suas anotações reflexivas e questionários pós-fórum. Nas anotações reflexivas do primeiro fórum, por exemplo, essa foi a segunda dificuldade mais mencionada pelos alunos, segundo já apresentado no quadro 5. Do mesmo modo, nos questionários após o primeiro fórum, a terceira maior dificuldade enfrentada pelos alunos, apresentada anteriormente no quadro 6, foi em relação à ausência do participante argentino. Os alunos B10 e B30, nas suas anotações reflexivas, exemplificam a frustração dos alunos sobre a participação parcial do interlocutor argentino do seu grupo, segundo indicam os excertos abaixo:

Excerto 13:

B10: Logo que comecei a entrar na Internet, me pareceu uma experiência legal, mas a medida que o tempo passava me desagradava, porque a pessoa que nos foi designada acabou não entrando em contato conosco.

Excerto 14:

B30: O que desanima a todos é que a pessoa do outro lado custa responder nossas perguntas. Com isso muitos sentem-se desanimados. A gente escreve e não tem resposta.

É interessante abrir um parênteses sobre a estratégia para compensar a falta do falante nativo. Cada aluno interagiu com seu grupo, mas na ausência de alguns interlocutores argentinos, os alunos prejudicados puderam acessar a discussão dos outros grupos para acompanharem a interação deles. Ficou acordado de não interferirem nos cinco grupos para não desestabilizar a discussão já engrenada deles e gerar alguma confusão entre os participantes. Assim, no primeiro fórum, composto por nove grupos, os alunos dos

quatro grupos que ficaram sozinhos leram as mensagens dos outros cinco fóruns. Um ponto positivo nesse caso é que os alunos prejudicados puderam acessar e acompanhar os outros fóruns, expondo-se, assim, a uma quantidade maior de informação do que originalmente planejado. Esse fator pôde compensar um pouco o problema que enfrentaram, mas não solucioná-lo, conforme as anotações da aluna B31 feitas durante o primeiro fórum:

Excerto 15:

B31: Está monótono os diálogos de Palermo, mas dos outros bairros está muito interessante. A minha vontade é conversar com os outros, já que a A6 [nome da argentina] não dá notícias. [duas semanas depois em outra anotação:] A A6 não entrou. Continuo observando outros diálogos. Estou ficando triste. Parece que temos de nos contentar com as nossas próprias pesquisas.

Apesar de ter acesso aos outros diálogos, a frustração e a tristeza da aluna de não ter interagido com o falante nativo permaneceu. Visto que nas primeiras duas semanas ainda tínhamos esperança que os argentinos participassem, já que não nos confirmaram o contrário, ficou difícil depois de encaixar esses alunos em outros grupos, pois a discussão já estava bem entrosada entre si mesmos. Assim, eles se limitaram a observar os outros grupos.

Continuando a discussão, os dados desta pesquisa apresentaram quase 50% de desistências com os participantes argentinos provenientes de contextos informais. Ao refletir sobre essa questão, constatei primeiramente que não basta criar a interação, mas deve existir o desejo de conhecer a cultura-alvo e uma necessidade comunicativa que motive e envolva os participantes no diálogo. De modo mais específico, havia um interesse dos alunos de conhecer a cidade de Buenos Aires e a cultura Argentina, que poderia ter gerado interlocução entre os participantes. Como professora, talvez, faltou despertar nos alunos mais curiosidade sobre certos temas culturais, por exemplo, o questionamento de

estereótipos de um e outro, deixando-os com dúvidas e perguntas que gerassem conversas para levar à interação.

Parece-me que a superficialidade do assunto no fórum, com uma lacuna de necessidade comunicativa mais elaborada, pode ter facilitado o abandono da atividade pelo participante do contexto informal. Isso pode justificar, provavelmente, a desistência do argentino que abandonou a atividade no meio do caminho (um somente). Porém, para os outros falantes nativos que nunca entraram no fórum (três no primeiro fórum e dois no segundo), segundo apontado pelos registros da plataforma *Moodle*, o motivo pode ser outro. Possivelmente os compromissos de trabalho e a falta de tempo podem ser as razões. Se estivessem em contextos formais de ensino, a própria pressão da obrigatoriedade faz com que a interação aconteça e a discussão possa fluir mais. Por outro lado, a vantagem já apresentada no tópico anterior, é que tais participantes, uma vez que se engajam, parecem ser mais flexíveis em lidar com problemas de desnível de compreensão da cultura e da L-alvo, se possuem familiarização com a outra cultura.

Sintetizando esta discussão sobre diferenças de contextos entre os participantes, creio ser possível dizer que, havendo possibilidade, a experiência intercultural entre alunos de instituições educacionais (contextos formais de ensino), com objetivos semelhantes, parece oferecer mais vantagens e apoio para alcançar o objetivo da atividade. Parece-me que os riscos são menores. Além do mais, em contextos formais, existe a possibilidade de o professor ter uma parceria com o outro docente, do lado dos falantes nativos, a fim de receber *feedbacks* para fazer ajustes ou para solucionar algum problema.

No meu caso, senti falta desse apoio. Essa parceria, porém, deve ser acompanhada do mesmo grau de comprometimento entre os professores envolvidos, segundo enfatizou Fustenberg et al. (2001). Creio que, desse modo, pode fluir melhor a interação entre seus participantes e, possivelmente, haja maior facilidade de se contornar resultados indesejáveis. Assim, esse pode ser um passo mais seguro para manter os participantes engajados, do que simplesmente contar com a boa vontade de falantes nativos do contexto informal.⁴⁶

4. Ausência do professor como mediador na interação intercultural

Os estudos de Mangenot e Tanaka (2008) salientam o importante papel do professor como mediador entre interlocutores de duas diferentes culturas. Segundo os autores, esse papel parece oferecer uma vantagem significativa, visto que o professor pode ter uma familiaridade com a cultura-alvo e, em geral, tem um grau de reflexão refinada. Essa mediação pode esclarecer dúvidas e mal-entendidos e prevenir conflitos entre os participantes de uma experiência intercultural.

A realidade da minha pesquisa, porém, não contemplava essa possibilidade. Como professora, não tinha familiaridade com a cultura argentina para exercer o papel de mediadora. Percebi que essa situação me deixou, de fato, numa posição mais fragilizada. A falta de conhecimento da cultura-alvo não me permitia instigar temas culturais mais significativos e motivadores para gerar uma discussão mais aprofundada no fórum, como por exemplo sobre as diferenças de comportamentos e os estereótipos das culturas argentina

⁴⁶ Para informações sobre criar parceria entre classes de dois países para uma aprendizagem intercultural, ver nota de rodapé o site <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/stats-eng.html>, mantido pela Ruhr-University Bochum, Alemanha. O site oferece também recursos gratuitos da *International Tandem Network e sugestões de atividades para e-Tandem*.

e brasileira. Avaliei na época que, provavelmente, não teria o conhecimento para promover temas mais complexos.

Há dois aspectos que podem ser destacados sobre o assunto da mediação no contexto desta pesquisa. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que no Brasil, no ensino superior em geral, é difícil encontrar um professor que seja falante nativo da LE que ensina e que esteja familiarizado com a cultura dessa língua. Torna-se, portanto, bastante difícil exercer o papel de mediador em uma interação intercultural com falantes nativos da L-alvo. Uma das possibilidades para resolver essa questão é o próprio professor fazer uso da Internet para entrar em contato com falantes nativos da L-alvo e, através disso, tentar compreender melhor aquela cultura. Entretanto, conforme discutido no capítulo teórico (O'DOWD, 2010), tais atividades não está incluído nos programas curriculares, nem tampouco em sua carga horária (O'Dowd, 2010). Diante dessa realidade, há sempre a possibilidade de o professor, assim como ocorrida neste estudo, ser apenas o facilitador da interação, colocando o aluno em contato direto com o interlocutor da L-alvo e dar maior autonomia ao aprendiz para desenvolver esse conhecimento. É verdade que pode resultar em uma interação mais superficial, contudo, como no caso desta pesquisa, a participação dos argentinos através do fórum ajudou a esclarecer informações que, de outra maneira, eu não saberia responder em sala de aula. Veja por exemplo os excertos abaixo, que apresenta a dúvida dos brasileiros e os esclarecimentos dos argentinos. O excerto 16 apresenta mensagens postadas no primeiro fórum e o excerto 17 são comentários do segundo fórum:

Excerto 16:

B15: Yo voy hablar con usted em português ok! Oi “A4”, sou a “B15” e quero te dar boas vindas e que juntas possamos aprender um pouco mais principalmente sobre Argentina, especialmente Calle Florida. *A informação que tivemos é que Calle Florida era um bairro, mas em busca na Internet percebi que é apenas uma*

Rua, estou certa? Mande-nos detalhes. Ficarei agradecida, e espero que seja o início de uma grande amizade.

A4: Oi “B15” como vai você? Tomara que tudo bem!!! Bom, eu vou contar um pouco. Aqui em Buenos Aires nos temos um bairro chamado Florida, tal vez você procuró [procurou] na internet, e encontrou isso, mais esse bairro não tem nada a ver com a pesquisa que vocês tem que fazer. *Calle Florida é uma RUA que tem 11 blocos de extensão [extensão]. É uma rua muito conhecida que fica no centro da cidade. Ai você pode encontrar muitas lojas onde pode comprar artículos de couro (chaquetas, sapatos, etc.), também tem centros comerciais, o mais conhecido é chamado Galerías Pacifico que é muito chiqui!!! Beijos pra você e pra as outras meninas!!!*

No excerto acima, o argentino esclarece a dúvida sobre a Calle Florida e expande a informação para o que ele acha relevante nessa rua para os brasileiros. No próximo excerto, o interlocutor argentino responde a pergunta da aluna brasileira provendo a informação solicitada e fazendo uma discreta correção no vocabulário da aluna:

Excerto 17:

B24: Olá “A5”! Digame, donde seria lo mejor lugar para comprar ropas de niños? [...] Ah, y *brinquedos* (no me recuerdo se escribe así).

A5: Hola “B24”!! Te cuento que hay varias marcas de ropa para chicos. [...] En cuanto a los *juguete*s (*brinquedos*), hay *jugueterías* muy grandes como “El mundo del *juguete*” o “Cebra”. También las encontrarás en los shoppings o en sus alrededores. Besos.

Vale a pena ressaltar, no excerto 17, que o interlocutor argentino recebeu minhas orientações por email para fazer correções ou intervenções em relação aos aspectos linguísticos das mensagens dos alunos, segundo já descrito no capítulo anterior. Porém, todos os participantes argentinos adotaram uma postura bastante discreta quanto à correções. Perguntei-lhes por email sobre isso, no final do último fórum, porém somente dois me responderam e um deles disse que os erros não atrapalhavam a comunicação e, portanto, achou desnecessário corrigi-los. O segundo respondeu que não queria inibir ou constranger os alunos brasileiros perante os colegas. Por essas razões, preferiram agir dessa

maneira. Percebe-se, portanto, que, apesar da falta de um mediador, a interação com os participantes argentinos foi útil para esclarecer informações culturais e linguísticas entre outros.

Finalmente, o último ponto a ser destacado em relação à falta do professor mediador, é embasado no estudo de O'Dowd (2003), apresentado na fundamentação teórica. Nesse estudo, o autor indicou a manifestação de sentimentos de rejeição e estereótipos negativos de alguns alunos em relação à cultura-alvo, mesmo com a presença do professor mediador familiarizado com ambas as culturas. Ou seja, somente a presença de um mediador não é suficiente para reduzir tensões em relação à outra cultura. Há outros elementos que afetam a interação intercultural, como discutido no próximo tópico.

5. Aspectos afetivos dos participantes em relação à cultura-alvo

De acordo com as pesquisas de Ballou (2002) e O'Dowd (2003), os aspectos afetivos dos participantes em relação à cultura-alvo, sejam positivos (como curiosidade, admiração ou interesse) ou negativos (rivalidade, preconceito, discriminação etc.), podem transparecer e influenciar a interação intercultural. Segundo alguns estudos que focalizaram o fator afetivo nas interações interculturais (SERCU, 2004; KEALEY E RUBEN, 1983), ocorrem menos problemas quando os interlocutores apresentam traços de personalidade como empatia, respeito, interesse pela cultura, flexibilidade, tolerância, iniciativa, sociabilidade e autoimagem positiva.

No contexto da minha pesquisa é conhecido o sentimento negativo que pode haver entre brasileiros e argentinos, expresso principalmente em piadas e assuntos de futebol. Porém, avaliei que a interação não seria tão tensa, tendo em vista o interesse dos alunos em

conhecer mais sobre Buenos Aires e a cultura argentina e a boa disposição dos jovens argentinos que gostavam do Brasil e sua cultura. Além do mais, eles ainda falavam um pouco de português e aceitaram de bom grado interagir com os alunos pelo fórum digital.

Analisando as mensagens postadas nos fóruns, pude perceber que, da parte dos alunos brasileiros, apesar do interesse deles pelo tema da discussão, imagens estereotipadas e/ou negativas do argentino transpareceram nas mensagens, porém não abertamente, mas de modo mais velado através de perguntas, como uma desconfiança. Essa teria sido uma oportunidade para o professor explicitar o estereótipo na sala de aula para provocar mais discussão no fórum. Os excertos dos alunos abaixo exemplificam a desconfiança que possuíam:

Excerto 18:

B16: Hola! Yo gostaria de saber se nosotros formos a Buenos Aires, se reciben bien a los brasileiros?

Excerto 19:

B17: ¿Es verdade que los argentinos generalmente no les gustan a los brasileños?

Excerto 20:

B3: Muchos extranjeros piensan que Argentina és el pais del machismo. ¿Es verdade?

Através das perguntas acima, os alunos tentam desvendar a parte submersa do iceberg, buscando esclarecer suas ideias preconcebidas através de questões. Da parte dos participantes argentinos, eles aparentemente não revelaram preconceitos encobertos em suas mensagens, pelo contrário, por várias vezes expressaram sentimentos positivos em relação ao Brasil. Eles apreciavam a cultura brasileira e manifestaram isso nas mensagens dos fóruns, conforme os excertos a seguir extraídos dos fóruns:

Excerto 21:

A1: Oi galera, mi nombre es A1, soy argentina, amo Brasil y su gente. Desde aqui trataré de mostrarles todo sobre el barrio de San Telmo. besos. [em outra mensagem de A1 sobre San Telmo:] Parece brincadeira mas não é: o local que eu mais gosto de San Telmo é um bar de musica brasileira rrsrrs.

Excerto 22:

A5: [...] Respondiendo a lo que me preguntaban, les cuento que estuve en vários lugares de Brasil: Florianópolis, Ferrugem, Garopaba, Río de Janeiro, Buzios, Angra dos Reis, Fortaleza, Jericoacoara, Cumbuco, Canoa Quebrada, Porto Seguro, Arraial D’Ajuda, Morro de São Paulo y Salvador, ciudad que adoro y a la que siempre quiero volver [voltar]. De São Paulo sólo conosco [conheço] el aeropuerto de Guarulhos, por ahora! Me gusta mucho bailar, especialmente música brasileña: axé, zouk, forró y un poco de samba. Acá hay muchos lugares donde se pueden bailar estos ritmos y aprenderlos. Les mando un beso grande a todos!

Excerto 23:

A4: [...] Conozco alguns lugares de Brasil: Florianópolis, Río, Buzios, Angra (ilha Grande), Salvador, Praia do Forte (al norte de Salvador), Bello Horizonte, Ouro Preto, y zonas cercanas, y TODO me pareció “DIVINO”, como decimos acá. Y la gente es lo mejor de todo!

Excerto 24:

A2: [...] la verdade es los Argentinos quieren mucho [gostam muito] a Brasil.

Nesses exemplos, os participantes argentinos parecen manifestar carinho pelo Brasil e pelos brasileiros através das expressões: “amo Brasil y su gente”, “Salvador, ciudad que adoro”, “me gusta mucho bailar, especialmente música brasileña”, “todo me pareció DIVINO”, “la gente [brasileira] es lo mejor de todo!”, “los Argentinos quieren mucho a Brasil”.

Além disso, os argentinos quiseram ter um contato mais pessoal com os alunos através do MSN, Orkut (mais popular no Brasil na época), e-mails, conforme exemplifica as mensagens abaixo:

Excerto 25:

A4: [...] En lo que pueda ayudarlas, cuenten conmigo. Mi e-mail es xxxx@hotmail.com.

Excerto 26:

A5: [...] Les passo mi dirección de hotmail por si me quieren agregar al msn: yyy@hotmail.com.

Excerto 27:

B3: Sabia que te achei no Orkut? Só falta vc me aceitar... Besos, B3. [a argentina A1 aceitou e mantiveram contato por esse meio].

Em classe, vários alunos confirmaram que estavam se comunicando com os interlocutores argentinos fora do fórum e estavam bastante animados. E durante as 14 entrevistas realizadas com os alunos após os fóruns, seis alunos afirmaram que se comunicaram com os argentinos mediante outros meios extra-fórum. Desse modo, parece-me que essas demonstrações de interesse pela cultura brasileira influenciaram positivamente os alunos em relação aos argentinos, facilitando a interação e a amizade entre eles e, talvez, o conhecimento da cultura em um outro contexto.

Esse aspecto transpareceu, ainda, nas anotações reflexivas dos alunos após o primeiro fórum. Ao escreverem sobre os fatores que mais estavam apreciando no fórum, a “amizade com os interlocutores argentinos” superou a própria atividade de conhecer mais sobre o tema pesquisado, conforme apresenta o quadro 9:

Anotações reflexivas do primeiro fórum: Fatores apreciados no fórum	No. Alunos
Amizade com os interlocutores argentinos	16
Conhecer os lugares com ajuda do falante nativo	12
Ver as imagens do lugar extraídas da Internet	01

Quadro 9: Fatores apreciados no primeiro fórum

Além disso, um dos alunos que havia perguntado se os argentinos gostavam dos brasileiros (ver excerto 19), inseriu no último fórum uma mensagem com a foto abaixo extraída da Internet, da bandeira argentina e brasileira incorporadas uma à outra, sugerindo um tipo de união entre os dois países:



Fig. 9: Imagem da bandeira argentina e brasileira

Nessa mesma direção, na entrevista após o segundo fórum, o aluno B30, ao responder sobre as vantagens e dificuldades da interação com os falantes nativos, expressou sua experiência ao relacionar-se com os argentinos:

Excerto 28:

B30: [...] Normalmente a gente pensa que o argentino não é de conversa ou relacionamento. Mas ali a gente viu que as pessoas demonstravam carinho através das palavras, nos tratavam super bem e víamos a atenção deles com a gente.

No excerto acima, o aluno B30 revelou a imagem que possuía dos seus interlocutores, mas o contato direto com os argentinos através do fórum lhe apontou outra realidade: um argentino mais amigo. Creio ser possível dizer que a interação ajudou o aluno a amenizar seu preconceito e criar uma base de aceitação cultural baseado na própria experiência, e não em ideias concebidas a partir da crença de sua sociedade.

Para concluir esta parte, é importante ressaltar dois aspectos. Primeiro, vale destacar a influência positiva que é exercida, quando os interlocutores manifestam respeito, empatia, interesse pela cultura do outro, sociabilidade entre outros, conforme aponta os estudos de Sercu (2004), Kealey e Ruben (1983) e O'Dowd (2003). Nesta pesquisa, parece que foi de fundamental importância a postura em relação à cultura e ao povo brasileiro revelada nas mensagens dos participantes argentinos, tendo em vista, principalmente, a aparente desconfiança inicial dos alunos brasileiros. Provavelmente o resultado dessa experiência

poderia ter sido bastante tenso se os alunos, já desconfiados, se deparassem com interlocutores frios e indiferentes.

Em segundo lugar, é importante reconhecer que os dados desta pesquisa não permitem inferir quantos alunos passaram pela mesma experiência de amenizar as barreiras de preconceito, como o aluno B30. Porém, sabemos que, pelas anotações reflexivas, muitos estavam contentes com a amizade manifestada pelos argentinos. Sabemos também que, através do relato do aluno B30 (excerto 29), o contato direto com o falante nativo permitiu uma humanização do argentino, ou seja, conhecê-lo enquanto pessoa e não se baseando em estereótipos.

Num contexto mais amplo, isso pode ser bastante significativo, uma vez que sugere que a compreensão de qualquer indivíduo sobre outras culturas deve se pautar pela interação e pelo diálogo. Acredito que essa possibilidade, aliado aos recursos oferecidos pelo ambiente digital, pode ser um ponto de partida para desenvolver estratégias de interação que colaborarão para a compreensão da cultura dos falantes nativos da L-alvo.

4.1.3 O desenvolvimento da sensibilidade intercultural

A terceira e última parte de análise sobre os efeitos da experiência intercultural busca saber em que níveis situam-se as reações dos alunos em contato com a cultura argentina à luz da teoria de desenvolvimento da *sensibilidade intercultural*—conforme definido por Bennett (1993).

Esse autor preconiza que, segundo apresentado no capítulo anterior (ver seção 2.1.4), quando um indivíduo entra em contato com uma cultura diferente da sua, ele pode

ter diversas reações às diferenças culturais. Esse processo envolve seis estágios, agrupados em três primeiros (negação, defesa e minimização) da fase etnocêntrica (quando a própria cultura é considerada superior às demais), e três últimos (aceitação, adaptação e integração) da fase etnorrelativista de maior sensibilidade cultural (quando o indivíduo aceita outros padrões culturais e são capazes de adaptar seu comportamento e suspender julgamentos sobre os da outra cultura). Considerarei, pois, essas etapas ao analisar o nível de sensibilidade intercultural alcançado pelos alunos através das interações com os interlocutores argentinos. Creio que o uso desse modelo torna-se interessante na medida em que tenta examinar, em termos de níveis, as reações dos alunos ao entrar em contato com a cultura-alvo, assim como o potencial do fórum digital—uma comunicação assíncrona, como propiciador dessa experiência.

O primeiro nível do modelo de desenvolvimento intercultural é a negação, em que a cultura-alvo é completamente negada e o indivíduo procura, ainda, levantar barreiras físicas e psicológicas para impedir o contato intercultural. Entendo que essa reação pode se manifestar sobretudo em contexto de imersão no país da cultura-alvo. Em contexto de sala de aula, esse nível seria manifestado, em última instância, por uma falta de interesse do aluno pela outra cultura. No contexto deste trabalho, os alunos estavam interessados em conhecer a cultura-alvo e interagir com os argentinos. Isso revela que, nessa experiência intercultural, os alunos não passaram pela fase de negação dentro do modelo teórico analisado.

A segunda fase é a defesa, em que o indivíduo considera sua própria cultura superior e se coloca em estado defensivo em relação à outra; as diferenças culturais do outro grupo são categorizadas de forma negativa. Nesse aspecto, através da análise de

algumas mensagens postadas pelos alunos nos fóruns, pode-se cogitar que esse comportamento parece ter emergido entre os participantes brasileiros. Conforme discutido no final da seção 4.1.2, os alunos revelaram ideias preconcebidas negativas da cultura argentina que buscavam clarificar de modo dissimulado através de perguntas, como já apontado nos excertos 18, 19 e 20: “se nosotros formos a Buenos Aires, se reciben bien a los brasileiros?”; “¿Es verdade que los argentinos generalmente no les gustan a los brasileños?”; ou “Muchos extranjeros piensan que Argentina és el pais del machismo. ¿Es verdade?”.

A boa disposição dos interlocutores argentinos parece ter amenizado essas imagens da cultura argentina, como exemplifica o aluno B30, já mencionado no excerto 28, em que descreve sua mudança de opinião sobre os argentinos—ele pensava que eram frios e distantes, mas deparou-se com pessoas mais amigas. Além disso, as anotações reflexivas dos aprendizes apontaram, também, que o fator mais apreciado nos fóruns foi a “amizade com os interlocutores argentinos”, acima do próprio objetivo de pesquisa da classe—conhecer sobre Buenos Aires e a cultura argentina. Essas características indicam que, aparentemente, os alunos passaram para a terceira fase dentro do modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural, a minimização.

Nessa fase, segundo Bennett (1993), minimiza-se as diferenças culturais e ressalta-se as similaridades entre os comportamentos dos membros de ambas as culturas. Isso é tido como mais importante que as diferenças culturais. No entanto, visto que todo comportamento humano não acontece fora de seu contexto social, o indivíduo usará seus próprios padrões culturais para interpretar o comportamento das pessoas da outra cultura, não levando em conta os valores culturais do outro.

Refletindo sobre as particularidades dessa fase, pode-se perceber que alguns alunos podem ter presumido que o comportamento dos argentinos não era muito diferente do brasileiro em geral. Em relação a minimizar as diferenças interculturais, ou seja, não dar importância a elas, Bennett (1993) destaca que isso ocorre quando o indivíduo percebe que existem tais diferenças. Nesse ponto, é necessário considerar que tipo de diferenças culturais foram percebidas pelos alunos através dessa experiência intercultural.

Para isso, é interessante recuperar os dados discutidos na primeira parte deste capítulo (seção 4.1.1), sobre os aspectos culturais que foram abordados no fórum. A análise das mensagens dos fóruns indicou oito categorias de informações culturais ali discutidas que apresentaram produtos culturais visíveis ou tangíveis da cultura argentina—comidas, danças, música, roupas, produção artística entre outros, e apenas algumas mensagens apresentaram traços do comportamento dos argentinos, que apontaram certos valores da sua cultura.

Tendo em perspectiva a analogia da cultura de uma sociedade como um iceberg, e considerando que a grande parte submersa são seus atributos implícitos, como o papel da família, crenças religiosas, conceitos de justiça, de beleza, educação, percepção de hospitalidade, amizade, valores éticos entre outros, revelados através do comportamento de seus membros, pode-se considerar que os alunos tiveram uma apreensão superficial das diferenças culturais da cultura-alvo.

A interação com os falantes nativos permitiu uma melhor familiarização dos aspectos tangíveis da cultura, mas não um aprofundamento suficiente para os alunos distinguirem muitas diferenças existentes entre as duas culturas. Parece-me, assim, que o

estágio em que podemos situar os alunos brasileiros nesse modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural é a parte inicial da minimização.

Isso torna-se mais evidente se considerarmos as características da próxima etapa do modelo, a aceitação, em que as diferenças nos valores e padrões culturais são compreendidos, aceitos, respeitados e considerados alternativas válidas de representação da realidade. De fato, a análise dos dados coletados não nos permite afirmar que os alunos alcançaram essa fase do etnorrelativismo, etapa em que as pessoas começam a ser capazes de adaptar seu comportamento à padrões culturais diferentes dos seus.

Na conclusão da resposta desta pergunta de pesquisa, é importante destacar algumas reflexões sobre o modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural utilizado nesta análise. Esse modelo parece mostrar ser um tanto amplo e complexo. Os seis estágios que ele compreende, agrupados nas fases etnocêntricas e etnorrelativista, parecem requerer um real contexto de imersão na cultura. E, ainda assim, dependendo do indivíduo, esses estágios talvez não sejam todos alcançados ou, provavelmente demorarão vários anos para passar de uma etapa para outra, até o último estágio.

Além disso, parece-me que o pressuposto de um processo contínuo, passando de um estágio para outro, não ocorre necessariamente em todas as experiências de interação intercultural. Acredito que falta nesse modelo a possibilidade de uma pessoa pular etapas nesse processo de interação com outra cultura. Nesta pesquisa, por exemplo, os alunos não passaram pela primeira fase do processo, a de negação, seja pelo contexto de não-imersão ou pela ausência de conflitos interculturais. Além disso, creio, também, que merece ser contemplado nesse modelo, a probabilidade de um indivíduo retroceder dentro dos estágios

contemplados. Por essa razão, entendo que esse modelo deveria ser retomado e melhor investigado para sua aplicação em contexto de interações interculturais *on-line*.

Vimos, portanto, nesta primeira parte do capítulo de análise e discussão dos dados, os efeitos da experiência intercultural que resultaram das interações com os falantes nativos da língua espanhola através do fórum digital. A segunda parte desta análise visa responder as duas últimas perguntas desta pesquisa, que busca investigar a natureza das interações *on-line* que contribuíram para a compreensão da cultura e da língua-alvo.

4.2 Análise da natureza e a dinâmica das interações no fórum digital

4.2.1 A natureza das interações interculturais

Com o objetivo de compreender a dinâmica e a natureza das interações ocorridas nesta experiência intercultural, busco classificar as interações entre os alunos brasileiros e os participantes argentinos. Essa análise pode ser relevante para examinar que tipos de interações contribuíram para essa experiência. Baseando-se na tipologia de interações virtuais de Moore (1989) e os estudos de Hirumi (2006) sobre a classificação das interações, busco responder a seguinte pergunta: Que tipos de interações contribuíram para a experiência intercultural dos alunos?

Conforme discutido na fundamentação teórica deste trabalho (seção 2.2.2), a literatura aponta diferentes tipos de interações no meio digital. Para facilitar a visualização dessas interações e, embasando-se nos estudos de Moore (1989) e Hirumi (2006) e no gráfico proposto por Anderson e Garrison (1998), busquei sintetizar a discussão teórica sobre o assunto através da ilustração da figura 4 (seção 2.2.2), ampliando o modelo

proposto por Anderson e Garrison (1998). Dentre as categorias contempladas na figura 4, esta pesquisa focalizou as seguintes interações, que nortearão a análise dos dados: aluno/professor, aluno/aluno, aluno/outro, aluno/conteúdo, outro/conteúdo. Alguns tipos de interações não foram abordados porque não ocorreram, devido ao desenho do fórum digital. As categorias aluno, professor e outro com a interface também não serão tratadas, pois fogem do escopo deste estudo e, para serem examinados adequadamente, necessitaria de uma pesquisa dedicada a essa dimensão interacional.

Neste estudo, nas interações aluno/outro e outro/conteúdo, o elemento que está sendo considerado como o “outro” é o interlocutor argentino que interagiu com os alunos brasileiros. E, em relação às categorias aluno/conteúdo e outro/conteúdo, conforme já apresentado na descrição da metodologia (cap. 3, seção 3.4.2), o conteúdo indicado para ser pesquisado e consultado pelos alunos no contexto dessa experiência intercultural era a *web* e seus recursos. Desse modo, ao classificar as mensagens como aluno/aluno ou aluno/outro, aquelas que continham material extraído da *web* (texto, link, imagem, vídeo entre outros), apresentando claros indícios da interação do participante com conteúdos da Internet, eram também computadas como aluno/conteúdo ou outro/conteúdo. Vale ressaltar, conforme já discutido na primeira parte deste capítulo, que o uso desse material da Internet extraído pelos alunos lhes facilitaram a comunicação na L-alvo, pois eles se apropriaram desses recursos para se expressarem no fórum.

A partir da análise do conteúdo das 307 mensagens dos fóruns que tiveram a participação regular dos interlocutores argentinos, as interações foram classificadas de acordo com as categorias estabelecidas. No primeiro fórum, que durou seis semanas, foram enviadas 207 mensagens; o segundo teve a duração de três semanas com 100 mensagens

inseridas no fórum. As mensagens foram classificadas de acordo com a saudação inicial a quem elas eram dirigidas. Todas as mensagens dos alunos enviadas ao participante argentino continham o nome deste último na saudação inicial e foram classificadas como aluno/outro. As mensagens dos alunos com saudações explícitas aos colegas foram classificadas como aluno/aluno; e as suas mensagens sem saudação inicial foram consideradas como enviadas aos colegas também, visto que, do contrário, eles explicitavam no início o nome do interlocutor argentino. As interações aluno/professor corresponde às minhas mensagens iniciais inseridas no início do fórum, saudando os alunos e motivando-os a conhecerem o participante argentino.

O resultado da análise dessas interações são apresentadas nos quadros 10 e 11. Para fins de comparação da dinâmica das interações entre o primeiro e o segundo fórum, os dados são também apresentados em porcentagem para facilitar a leitura:

Classificação das interações dos fóruns digitais - I					
Fóruns		Aluno/Prof.	Aluno/Aluno	Aluno/Outro	Total de interações
1o. Fórum	Total	06	117	84	207
	%	3%	57%	40%	100%
2o. Fórum	Total	02	21	77	100
	%	2%	21%	77%	100%

Quadro 10: Classificação das interações ocorridas nos fóruns digitais - I

De acordo com os resultados do quadro 10, no primeiro fórum, a interação do aluno com seus colegas foi maior (57%) que com o falante nativo (40%). Porém, no segundo fórum, esses números se invertem grandemente. As mensagens dos alunos aos colegas caem para 21% somente, mas aquelas dirigidas ao participante argentino teve uma acentuada alta—77% do total das mensagens inseridas no fórum. Uma possível explicação

para essa dinâmica nas interações do primeiro fórum, ou seja, os alunos interagindo principalmente entre si, poderia ser entendido, talvez como uma estratégia de evitar constrangimentos (*to save face*). Ou seja, tiveram o receio de não entender alguma expressão ou palavra na L-alvo ou cometer muitos erros.

No segundo fórum, os interlocutores argentinos já haviam tido a oportunidade de revelar que gostavam da cultura brasileira e do povo brasileiro, derrubando as imagens preconcebidas de alguns alunos. Os alunos, então, parecem se sentir mais confiantes, arriscando mais na comunicação com o falante nativo. A partir daí, a interação aluno/outro se amplia, pois torna-se mais interessante a ajuda do participante argentino que a dos seus colegas. Como resultado, o número das interações aluno/outro (77%) resulta em mais que o triplo das comunicações aluno/aluno (21%).

Essa mudança refletiu-se, também, na interação do aluno com o conteúdo da *web*. O quadro 11, abaixo, aponta o número de interações do aluno e do participante argentino com o material da Internet no primeiro e no segundo fórum. O quadro indica, também, o número de mensagens em ambos os fóruns que não continha material explícito extraído da rede digital.

Classificação das interações dos fóruns digitais - II					
Fóruns		Aluno/ Conteúdo (web)	Outro/ Conteúdo (web)	Mensagens sem conteúdo explícito da <i>web</i>	Total de interações (media)
1o. Fórum	Total	72	10	125	207
	%	35%	5%	60%	100%
2o. Fórum	Total	10	05	85	100
	%	10%	5%	85%	100%

Quadro 11: Classificação das interações ocorridas nos fóruns digitais - II

Pode-se notar no quadro 11, que os participantes argentinos mantiveram o mesmo número de interações com os conteúdos da Internet nos dois fóruns. A mudança aconteceu com a interação aluno/conteúdo, que diminuiu de 35% para 10% no segundo fórum, ou seja, os alunos diminuíram suas pesquisas sobre Buenos Aires e a Argentina nas páginas da *web* e passaram a apoiar-se mais no interlocutor argentino. Isso refletiu-se, conseqüentemente, no número de mensagens sem conteúdo explícito da *web*, que subiu de 60% para 85% no segundo fórum. Para facilitar a leitura desses dados, assim como do quadro 11, pode-se visualizar a imagem desses resultados através da figura 10 abaixo:

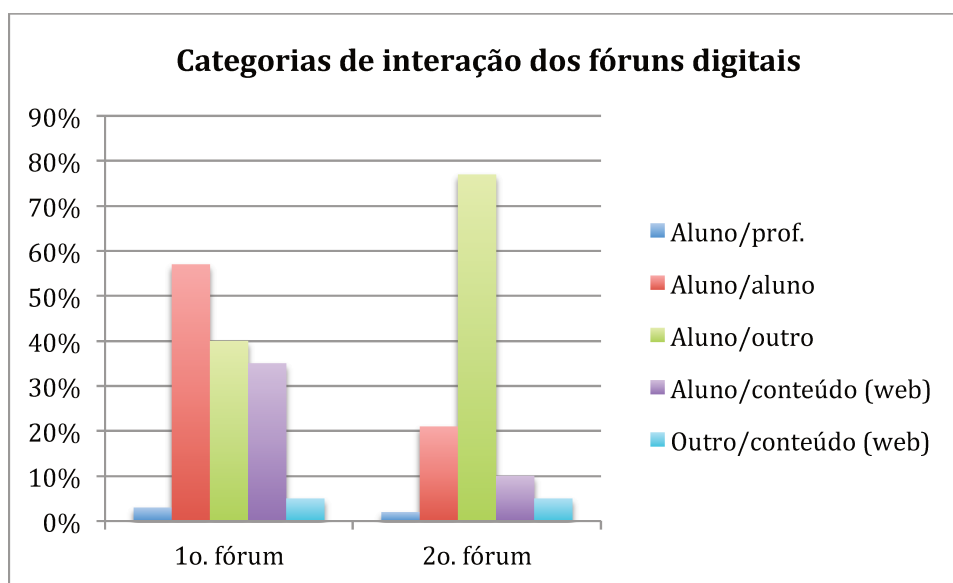


Fig. 10: Gráfico dos resultados das interações dos fóruns digitais

Percebe-se claramente através da figura 10, a mudança ocorrida nas três colunas centrais do gráfico. A coluna central, representando a interação aluno/outro, aumentou acentuadamente no segundo fórum, enquanto as duas laterais, aluno/aluno à esquerda e aluno/conteúdo à direita ficaram bem reduzidas. Duas razões prováveis para essa alteração das fontes de informações culturais exploradas pelos alunos nos fóruns já foram apresentadas nos parágrafos anteriores. Ou seja, uma vez que os alunos conheceram melhor seus interlocutores, eles recorreram, sobretudo, aos falantes nativos para extrair

informações sobre Buenos Aires e a Argentina, reduzindo, assim, a procura pela ajuda dos colegas e a busca nos *sites* da Internet.

Em relação à diminuição de pesquisa de informações na *web*, pode existir, ainda, outra provável explicação. A análise dos dados dos questionários, respondidos após o segundo fórum, ressaltou um problema que foi enfrentado pelos alunos: a falta de tempo. Segundo os resultados coletados através desse questionário, os três maiores problemas indicados pelos alunos são apresentados no quadro 12:

Questionários pós-fórum: Problemas no segundo fórum	No. Alunos
Falta de tempo para acessar a Internet	09
Problemas de acesso à Internet	03
O interlocutor argentino não respondeu as mensagens	02

Quadro 12: Problemas no segundo fórum apontadas nos questionários pós-fórum

É importante lembrar que, sendo estudantes do período noturno, quase todos os alunos tinha trabalhos regulares durante o dia. Isso gerava a dificuldade de ter pouco tempo disponível para acessar o fórum, buscar fotos e outras informações e postá-las no ambiente digital. Veja abaixo, por exemplo, o comentário dos alunos B24 e B34, ao discorrer sobre as dificuldades enfrentadas naquele semestre no questionário pós-fórum:

Excerto 29:

B24: O fórum toma bastante tempo para pesquisar, comentar etc. Especialmente pra mim foi difícil por causa do trabalho, da maternidade etc; o livro didático parece mais cômodo.

B34: [...] As aulas centradas no livro dá menos trabalho, mas também aprendemos menos e é menos divertido.

As observações dos alunos acima deixam transparecer, entre outros, a dificuldade do aluno, limitado pelo tempo, de realizar as atividades da interação intercultural pelo

fórum digital. Para vários, o livro didático e suas tarefas corriqueiras tornam-se mais fáceis e cômodo. Esse é um desafio para os professores de LE que planejam utilizar os recursos digitais para ampliar a compreensão da cultura-alvo. Creio, no entanto, que essa dificuldade não impediria a experiência intercultural dos alunos, mas indica que ela deve ser prevista no programa de ensino, a fim de se adequar aos diferentes contextos educacionais.

Retomando a análise da descrição das interações, busquei examinar, ainda, a soma de informações culturais veiculadas nas categorias aluno/aluno e aluno/outro, a fim de conhecer a contribuição de cada categoria para a compreensão da cultura argentina. É interessante lembrar que a primeira parte deste capítulo focalizou, entre outros, uma descrição detalhada dos aspectos culturais abordadas nos fóruns (seção 4.1.1). O quadro 4, ali apresentado, delinea as 318 informações culturais extraídas das mensagens dos fóruns de acordo com a sua categoria e subcategoria cultural. Além disso, apresenta o modo como esses aspectos culturais foram transmitidos na mensagem (textos escritos, fotos, sites dentre outros). O objetivo, agora, é apresentar em que tipo de interação veicularam essas informações. O resultado da análise é apresentado no quadro 13 e, de modo visual, através da figura 11, respectivamente:

Total de informações culturais veiculadas por categoria de interação.				
Período	Aluno/aluno	Aluno/outro	Total do grupo	Total
1º fórum	133 (65%)	72 (35%)	205 (100%)	318 (100%)
2º fórum	19 (17%)	94 (83%)	113 (100%)	

Quadro 13: Total de informações culturais veiculadas por categoria de interação

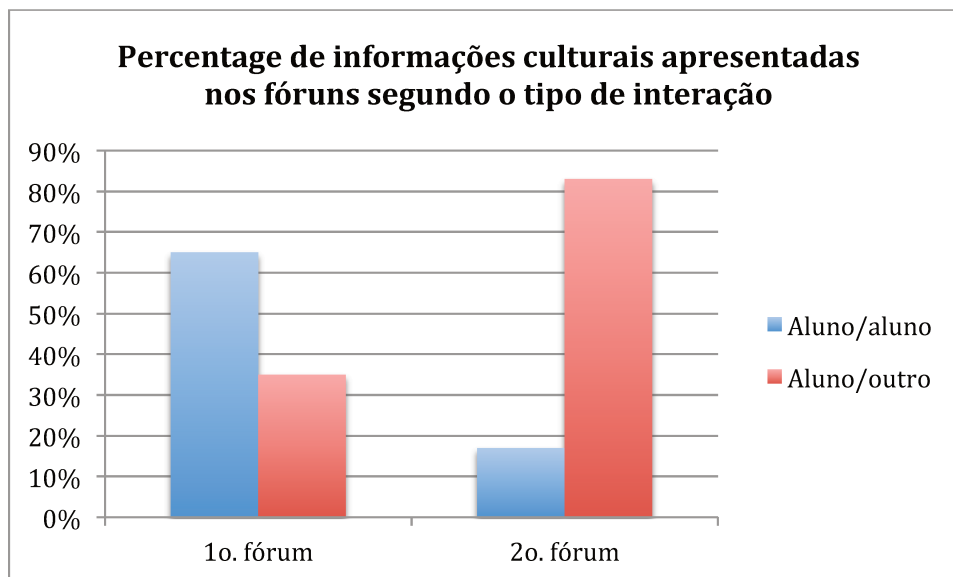


Fig. 11: Gráfico do total de informações culturais veiculadas por categoria de interação

O quadro 13 e a figura 11 refletem a mesma dinâmica que ocorreu nos resultados que apresentam a classificação dos tipos de interações em ambos os fóruns (quadros 10 e 11 e fig. 10). De modo mais específico, do primeiro para o segundo fórum houve uma queda acentuada nas interações aluno/aluno e, como consequência, as informações culturais veiculadas nessa categoria reduziram-se de 65% para 17%. Por outro lado, o significativo aumento no número das mensagens entre o aluno e o participante argentino no segundo fórum resultou, igualmente, na elevação das informações culturais trocadas entre si—de 35% para 83%. Esses são os resultados de acordo com as 307 mensagens analisadas dos dois fóruns em que participaram os interlocutores argentinos.

Entretanto, é importante neste ponto fazer uma ressalva. Conforme já destacado neste capítulo (seção 4.1.2, item 5), vários alunos interagiram com os participantes argentinos de modo extra-fóruns, através de e-mails, MSN, Orkut entre outros. Em classe, os alunos confirmaram essa informação e, dentre os 14 alunos entrevistados, seis igualmente afirmaram que usaram um desses meios para se comunicarem com o falante

nativo. Isso significa que há um conjunto de interações que extrapolaram os fóruns, o qual não teve acesso.

Transpondo essa realidade para o campo teórico, pode-se afirmar que os estudos de Moore (1989), Anderson e Garrison (1998) e Hirumi (2006), nos quais embasamos as categorias analisadas, preveem que as interações no contexto de aprendizagem *on-line* tem limites. Contudo, quando se migra para a experiência intercultural desta pesquisa, através do fórum digital, percebe-se que as interações ganham ramificações não contempladas na teoria. Isso reforça o fato que, talvez, algumas categorias de interação estabelecidas na teoria vão além do contexto do ambiente virtual, fora do alcance do professor.

Acredito, também, que foi a partir dessas interações que os alunos e os argentinos tornaram-se verdadeiramente interlocutores nessa interação intercultural. De modo mais específico, nas comunicações que ocorreram no fórum, pela superficialidade dos assuntos tratados, os argentinos, talvez, pudessem ser considerados, até então, como meros informantes privilegiados de sua cultura. Se assim consideramos, é, provavelmente, a partir das interações extra-fóruns que os alunos e os argentinos se reconhecem como pares possíveis de interlocução.

Por último, creio ser possível dizer que a crescente procura do aluno pela interação com o participante argentino nesta experiência, seja mediante interações extra-fóruns ou como apontado no segundo fórum, pode ser considerado bastante positivo. O contrário, talvez, poderia ser preocupante. Em outras palavras, a interação intercultural, que começou de modo tímido, marcado por uma reserva e desconfiança dos alunos, “floresceu” para um

maior contato com o falante nativo e “ramificou” para fora do fórum digital. Dessa forma, é possível considerar que o resultado da experiência tenha sido positivo.

Sintetizando, portanto, nesta seção analisamos a dinâmica e as categorias de interações que contribuíram para a experiência intercultural dos alunos. Os resultados apontaram uma contribuição gerada, no primeiro fórum, principalmente entre os próprios alunos. Para o segundo fórum, as interações entre os alunos e os interlocutores argentinos foram dominantes, trazendo suas contribuições para a experiência intercultural. A próxima seção completará esta pesquisa, apresentando a análise qualitativa das interações digitais.

4.2.2 Classificação qualitativa das interações

Para a análise qualitativa do conteúdo das mensagens dos participantes, busquei responder, de acordo com as cinco fases do Modelo de Análise de Interações (GUNAWARDENA, LOWE E ANDERSON, 1997), a última pergunta deste estudo: Que etapas podem ser identificadas no processo de interação com os falantes nativos para a compreensão da cultura-alvo?

Conforme mencionado no capítulo 2, o Modelo de Análise de Interações consiste em cinco fases da construção do conhecimento, iniciando-se do mais elementar para o mais complexo: 1) Partilha e comparação de informações; 2) Descoberta e exploração de discordâncias; 3) Negociação de significado e co-construção de conhecimento; 4) Teste e modificação da síntese proposta; 5) Concordância e aplicação do conhecimento (ver cap. 2, quadro 2).

É importante destacar, segundo discutido na fundamentação teórica, que os estudos de Gunawardena, Lowe e Anderson (1998), em sua natureza, não contemplam aspectos interculturais ou contextos de aprendizagem de LE⁴⁷, focalizados nesta pesquisa. Todavia, em termos de interação no ambiente digital, esses trabalhos tornam-se interessantes na medida em que compartilham algumas características importantes com meu estudo. De modo mais específico, eles buscam, dentro de um contexto social de aprendizagem, identificar as etapas alcançadas no processo de interação em grupo (realizado também através de modos de comunicação assíncronos), com o objetivo de analisar qualitativamente o conteúdo das mensagens dos participantes.

Por essa razão, na realidade da minha pesquisa, pareceu-me promissor a utilização do Modelo de Análise de Interações. Por meio desse modelo, investigamos em que níveis ocorreram as mensagens das interações entre os participantes do fórum digital e quais foram as etapas alcançadas. Ou seja, possibilitou compreender um pouco mais a natureza qualitativa dessas interações *on-line*.

Utilizando como unidade de análise cada mensagem inserida na discussão, busquei saber em que níveis evoluíram as 307 interações dos participantes dos fóruns que interagiram regularmente com os participantes argentinos. Através da análise de conteúdo e o método de comparação constante, cada mensagem foi analisada à luz das categorias oferecidas pelo modelo teórico. Foram categorizadas na fase 1 as mensagens que compartilhavam informações culturais escritas, fotos ou vídeos, uma observação ou opinião

⁴⁷ No contexto de LE, Long (1983) e Pica (1994) estudam detalhadamente interações com falantes nativos e apresentam trabalhos interessantes sobre o tema. Contudo, o foco desses estudos concentram-se somente nos aspectos linguísticos durante a aquisição da L-alvo, principalmente no processo de negociação de significados, divergindo assim do objetivo desta pesquisa.

e exemplos corroborativos. As incidências da fase 2 foram classificadas pela identificação de uma discordância ou pergunta e resposta para clarificar a discordância. Na fase 3, as mensagens foram categorizadas pelo reconhecimento de algum tipo de negociação ou clarificação do significado de termos. A fase 4 abrange as incidências que apontam algum tipo de teste de propostas feitas no fórum e, por último, a fase 5 envolve a aplicação do novo conhecimento.

Ocasionalmente, a mensagem que continha duas ou mais ideias ou comentários distintos eram codificadas em duas ou mais fases do modelo. Por esta razão, o total de incidências não foi o mesmo número das mensagens—307, mas, sim, 332. Depois de analisadas todas as mensagens, os dados coletados foram computados e sintetizados no quadro 14 e figura 12, respectivamente:

Classificação das mensagens usando o Modelo de Análise de Interação						
Período	FASE I Partilha de inform.	FASE II Descoberta de discord.	FASE III Negociação de significados	FASE IV Modificação da proposta	FASE V Aplicação do conhecimento	TOTAL
1o. fórum	211	04	03			218
	97%	2%	1%			100%
2º. fórum	91	02	17		04	114
	80%	2%	15%		3%	100%

Quadro 14: Classificação das mensagens usando o Modelo de Análise de Interação

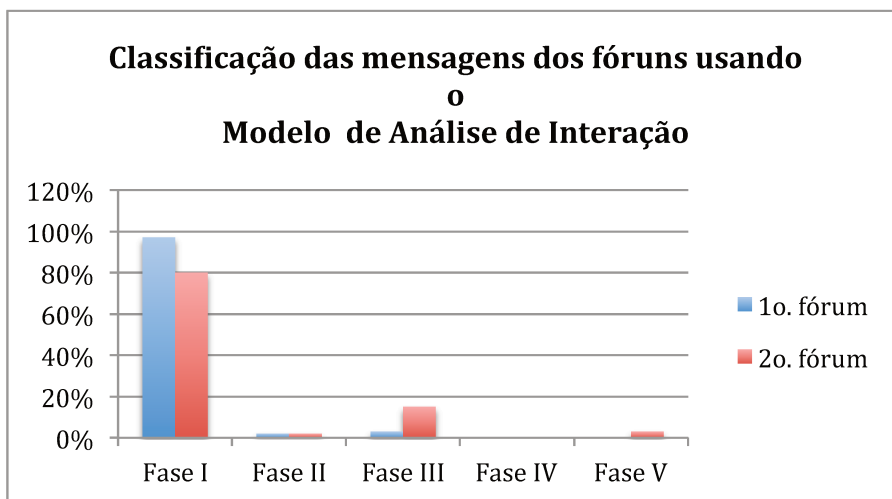


Fig. 12: Gráfico da classificação das mensagens usando o Modelo de Análise de Interação

Os resultados apresentados no quadro e figura acima apontam que houve uma predominância de mensagens na etapa elementar do processo da construção do conhecimento—fase 1—em ambos os fóruns, com 97% e 80%, respectivamente.

Esse resultado, aparentemente, tem relação com os dados do quadro 4 deste capítulo, que indicou os aspectos culturais apresentados no fórum como predominantemente situados na parte visível da cultura. Esses produtos culturais tangíveis podem ser facilmente apreendidos, sem a necessidade de uma explicação ou argumentação mais aprofundada. Se o assunto da interação intercultural focalizasse estereótipos e comportamentos dos membros das culturas envolvidas, adentrando no campo de valores, crenças ou normas culturais, talvez pudesse haver algum conflito, discordâncias e mais incidências nos outros níveis do processo da construção social do conhecimento que ocorre através do ambiente virtual. Futuras investigações poderiam examinar essa possibilidade.

Na fase 2, descoberta e exploração de discordâncias, a percentagem manteve-se baixa nos dois fóruns—2%. A explicação mais provável seria devido ao conteúdo discutido

na interação—por serem aspectos culturais mais óbvios, não emergiu muitas discordâncias.

Um exemplo de discordância que ocorreu no fórum encontra-se no excerto abaixo:

Excerto 30:

B3: [uma aluna respondendo a outra colega sobre onde comprar roupas em Buenos Aires:] Si lo busca es ropa de marca, tienes que ir a la Avenida Cordoba. Si por el contrario, necesitas ropa de media calidad y no de marca, puedes ir a la Av. Avellaneda.

A5: Es correcto lo que decís Tatiane, pero la Avenida Avellaneda nos es un lugar recomendable para visitar: hay muchísima gente, los negocios son chiquitos, no tienen probadores y muchos de ellos sólo venden al por mayor [no atacado] [...].

Por sua vez, a fase 3, negociação de significado, subiu de 1% de incidências no primeiro fórum para 15% no segundo fórum. Tendo em vista que nesse fórum os alunos começaram a interagir mais intensamente com os interlocutores argentinos, esse resultado parece refletir essa realidade. O excerto 31 apresenta uma negociação de significado que ocorreu no fórum, em que se clarifica uma palavra:

Excerto 31:

B17: En el segundo mensaje, “A2” ha dicho sobre el “dulce de membrillo”. Me he quedado curioso sobre que es el dulce, de que frutas es. Yo pienso que sea como nuestro marron glacê.

A2: Hola “B17”. Mira, ese dulce es riquíssimo! En general es usado como relleno de facturas (croissant, etc), pastelitos, tortas. El membrillo es el “marmelo”.

Em relação à fase 4, não houve nenhuma incidência em nenhum dos dois fóruns. Creio que, dentro de um contexto de interação entre alunos e falantes nativos da L-alvo, essa fase parece que dificilmente se aplicaria. Outras pesquisas que utilizaram esse modelo de análise de interações igualmente apontaram uma baixa incidência dessa fase (KANUKA E ANDERSON, 1998; LOPEZ ISLAS, 2003) ou nenhuma ocorrência (LANG, 2010).

Por último, na fase 5, sobre a aplicação do novo conhecimento, foram classificadas somente 3% do total das incidências e ocorreu somente no segundo fórum. O excerto 32 apresenta um exemplo dessa fase. O interlocutor argentino usa uma expressão desconhecida aos alunos—BAires, que, uma vez compreendida, eles passam a usá-la em suas mensagens:

Excerto 32:

A2: [...] BAires es una forma cariñosa de decir Buenos Aires [...].

B17: [9hs depois da mensagem do A2:] Será un gran placer viajar para BAires!

B7: [um dia depois da mensagem do A2:] Bueno, a mi me gustan mucho los helados [...]. El Vesuvio es la más antigua heladería de BAires, estoy cierta, A2?

Sintetizando esta seção, como se pode observar nessa análise, o nível de construção social de conhecimento nos dois fóruns foi sobretudo no nível elementar, fase 1, com pouquíssimas incidências nos níveis superiores. Entretanto, é importante destacar, também, que a alta incidência na primeira fase desse Modelo de Análise de Interações e a baixa ou não ocorrência nas últimas fases é uma constante em outros estudos.

As pesquisas mencionadas nesta seção que o usaram, aplicando-o a diferentes experiências de interação *on-line* de modo assíncrono, também apontaram essa tendência nas últimas fases. Resultado semelhante foi também observado pelos próprios autores do modelo ao investigarem interações *on-line* assíncronas que precederam a XVI World Conference of the International Council on Distance Education (GUNAWARDENA, LOWE e ANDERSON, 1997).

Além dos problemas mencionados, é importante sublinhar que o Modelo de Análise de Interação, apesar de ser um referencial de análise relevante, parece revelar outra inconsistência. Aparentemente, a construção de suas categorias reflete uma visão dicotômica de análise, tendo como pressuposto a noção que todo fórum começará na fase a, passando pela fase b e assim por diante até a última fase. Isso parece não ocorrer necessariamente em interações via fórum. Creio que esse ponto deve ser considerado nessa proposta teórica de construção social do conhecimento.

A seguir, no próximo capítulo, contemplaremos um panorama geral sumarizado deste trabalho e as implicações para o ensino de línguas.

5. SÍNTESE DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

A presente tese buscou contribuir para as reflexões sobre o uso do fórum digital para interações interculturais no ensino de línguas. A dimensão cultural no ensino de LE tem crescido e se tornado mais relevante nos últimos anos. Influentes publicações têm enfatizado a importância de aprofundar a compreensão dos aspectos culturais da língua-alvo (KRAMSCH, 1994; BYRAM ET. AL., 2002; SERCU, 2004; BELZ E THORNE, 2006). Nesse sentido, as tecnologias digitais favorecem e potencialmente ampliam as trocas interculturais, conforme indicado na literatura.

Considerando esse contexto, o presente estudo objetivou analisar a experiência intercultural entre alunos universitários brasileiros, aprendizes da língua espanhola e falantes nativos da Argentina através do fórum digital, buscando compreender seus impactos, assim como a dinâmica e a natureza das interações *on-line*. As perguntas que nortearam esta investigação estão organizadas em dois eixos teóricos: as três primeiras priorizam as questões culturais na prática do ensino de LE e as duas últimas enfocam a dinâmica das interações em fóruns digitais. Na sequência, apresento a síntese dos resultados encontrados para cada pergunta e, então, são apresentadas as implicações teóricas e pedagógicas para o ensino de línguas.

5.1 Síntese dos resultados

A primeira pergunta buscou verificar que aspectos culturais foram abordados nas interações virtuais entre os alunos brasileiros e os falantes nativos da Argentina.

A análise mostrou que a interação investigada privilegiou aspectos culturais explícitos—a ponta visível do iceberg (HALL, 1976), abordando os elementos culturais tangíveis e mais superficiais como comidas, roupas, música, danças, produção artística, expressões linguísticas entre outros. Raramente foram tocadas questões de valores e normas culturais, que representam a parte submersa do iceberg, e os poucos comentários que tentam abordar essa questão parecem registrar generalizações estereotipadas. Aparentemente, as principais razões para esse resultado foram o pouco tempo de interação entre os participantes, evitando uma familiarização mais ampla da cultura-alvo; a falta de um mediador para prover um direcionamento mais específico na interação; e a dificuldade de se apreender os aspectos culturais menos perceptíveis, que estão incorporados no comportamento dos membros da cultura-alvo (BENNETT e BENNETT, 2004).

Os dados apontam, ainda, que os aspectos culturais foram veiculados no fórum mediante textos escritos, fotos, links entre outros, refletindo a proposta da interação. No que diz respeito às fotos e aos links, a grande maioria foram contribuições dos próprios alunos. Isso indica que os alunos se apropriaram dos recursos de comunicação multimodal do ambiente digital não somente para compreender o outro, mas, também, para expressar-se através da inserção dos *links* escolhidos e das fotos postadas.

Visto que os aprendizes estavam no nível iniciante, a Internet como meio de comunicação na L-alvo tornou-se um contexto privilegiado para a exposição à insumos e o uso da L-alvo. Isso confirma a discussão teórica apresentada no capítulo 2 (seção 2.2.2), que faz referência a vários estudos (BRAGA, 2004a; GUNAWARDENA, 1999, entre outros) que apontam as vantagens do meio digital como contexto de ensino/aprendizagem.

A segunda pergunta da pesquisa visava saber que fatores afetaram positiva ou negativamente a experiência intercultural dos alunos.

Na revisão da literatura, foram apontados diversos fatores que podem afetar o bom êxito da experiência intercultural via *web* no ensino de línguas. O contexto da minha pesquisa continha vários elementos que poderiam potencialmente influenciar a interação dos aprendizes com os interlocutores argentinos mediante o fórum digital, visto que eram alunos de Letras no período noturno e com pouca fluência na L-alvo. Este trabalho buscou fazer um recorte de cinco fatores que são especificados a seguir, juntamente com os resultados obtidos na análise dos dados.

1. Efeitos da interação assíncrona para alunos de nível iniciante. Esse fator foi analisado à luz do pressuposto que as interações assíncronas parecem ser mais eficazes para alunos com baixo nível de proficiência (HAUCK, 2007).

Essa premissa não foi totalmente confirmada em minha pesquisa. Se por um lado alguns alunos comprovam as vantagens do formato assíncrono para o nível de proficiência deles, por outro, oito alunos (24% do total) manifestaram o desejo de interagir em tempo real com os falantes nativos, apesar do pouco domínio na L-alvo. Acredito, portanto, que o pressuposto apresentado por Hauck (2007) é bastante relativo—depende do perfil de cada aprendiz— e precisa ser melhor estudado com um foco em interações assíncronas entre interlocutores de línguas próximas, como o espanhol e o português.

Seria importante, ainda, investigar a possibilidade de oferecer algumas oportunidades de interação em tempo real para os alunos de nível iniciante. É interessante indicar aqui que as interações assíncronas para esse nível de fluência pode oferecer

dificuldades na composição do texto escrito, conforme abordaremos no tópico seguinte. E por último, para as interações síncronas ou assíncronas, seria interessante planejar algumas atividades prévias de familiarização e descontração com os interlocutores argentinos, a fim de diminuir o nervosismo na interação dos alunos de nível iniciante com os falantes da L-alvo.

2. Desnível de familiarização da cultura e domínio da L-alvo entre os participantes. A literatura (BELZ, 2002; HAUCK, 2007) aponta que a existência de um desnível quanto à familiarização da cultura e domínio da L-alvo entre os participantes de uma interação intercultural podem gerar problemas na atividade. No contexto desta pesquisa havia esse desnível entre os alunos brasileiros e os interlocutores argentinos. Constatou-se, pela análise das mensagens dos fóruns, que os argentinos, que já conheciam o Brasil e falavam um pouco de português, fizeram ajustes linguísticos nas mensagens, facilitando a interação. Palavras que eles julgavam difíceis ou desconhecidas para os aprendizes eram traduzidas entre parênteses ou explicadas em espanhol na própria mensagem, facilitando a compreensão do texto.

Por outro lado, a composição da mensagem escrita em espanhol foi uma tarefa mais complexa para os alunos de nível básico, visto que o processo de construção de um texto em LE envolve vários aspectos que devem ser dominados e que ainda não tinham sido abordados em sala de aula, tais como: vocabulário, ortografia, pontuação, estrutura da língua entre outros.

Para lidar com essa dificuldade, alguns alunos recorreram à própria tecnologia, usando o processador de texto para encontrar erros nos seus textos e buscando a palavra

certa em dicionários digitais e *on-line*. Essa estratégia indica a influência da tecnologia no aprendizado de LE, assim como as vantagens da transferência da prática da escrita do papel para o meio digital. A velocidade tecnológica de rápida correção e o acesso aos recursos digitais, aliados às vantagens da conectividade da Internet, parecem facilitar a produção de textos em geral e, em específico, na L-alvo.

3. Diferenças no contexto e objetivos da interação dos participantes. A revisão de literatura abordou estudos realizados dentro de contextos formais de ensino e os objetivos das interações eram estabelecidos dentro de disciplinas curriculares cursadas pelos alunos de ambas as culturas envolvidas. Tais interações oferecem a vantagem de ter-se um *feedback* do parceiro docente do outro lado e, se necessário, fazer ajustes linguísticos na atividade (O'DOWD, 2003). Nesta pesquisa, porém, os interlocutores argentinos já eram profissionais graduados, fora do contexto formal de ensino, e tinham como objetivo fazer novas amizades com os aprendizes brasileiros. Os alunos, por sua vez, participavam da interação dentro da disciplina de língua espanhola, com alguns critérios de desempenho. Essa divergência pode ser problemática por apresentar falta de engajamento da parte dos participantes do contexto informal (HAUCK, 2007).

Quanto à esse aspecto, de fato, os dados apresentaram problemas de permanência dos falantes nativos no fórum, com a desistência de quase 50% deles, causando bastante frustração e desânimo entre os alunos dos grupos atingidos. Talvez o abandono dos argentinos se justificasse pela falta de um objetivo comum entre os interlocutores, por exemplo, aumentar, também, a compreensão da cultura brasileira.

No primeiro fórum, cinco dos nove argentinos participaram regularmente, três nunca entraram no fórum e um participou parcialmente e depois desapareceu sem dar notícias. No segundo fórum, quatro dentre os cinco argentinos que interagiram na primeira vez confirmaram a participação, porém dois nunca acessaram o fórum e nem se justificaram.

Cada aluno interagia com seu grupo, mas, na ausência de alguns interlocutores argentinos, os alunos prejudicados puderam acessar a discussão dos outros grupos para acompanharem a interação deles. Assim, no primeiro fórum, composto por nove grupos, os alunos dos quatro grupos que ficaram sozinhos leram as mensagens dos outros cinco fóruns. Um ponto positivo nesse caso é que os alunos prejudicados puderam acessar e acompanhar os outros fóruns, expondo-se, assim, a uma quantidade maior de informação do que originalmente planejado em atividades na sala de aula. Esse fator pôde compensar um pouco o problema que enfrentaram, mas não solucioná-lo. Poderia, também, ter sido interessante contrastar a compreensão da cultura-alvo desses alunos com os que interagiram com os argentinos para verificar se houve diferenças significativas.

Constatei que colocar interlocutores em contato nos canais digitais não é uma condição suficiente para motivar a interação entre eles. Deve existir previamente uma necessidade comunicativa comum entre os participantes que os motive e os envolva no diálogo. A ausência desse objetivo comunicativo claro talvez explique a desistência de um dos falantes nativos que abandonou a interação sem maiores explicações.

Creio que, havendo possibilidade, a experiência intercultural entre alunos de instituições educacionais com objetivos semelhantes parece oferecer mais vantagens e

menores riscos de desistência. Esse pode ser um passo mais seguro para manter os participantes engajados, do que simplesmente contar com a boa vontade de falantes nativos que não tenham um comprometimento formal.

4. Ausência do professor mediador na interação intercultural. O professor que tem familiaridade com a cultura-alvo pode exercer o importante papel de mediador entre interlocutores de duas diferentes culturas (MANGENOT e TANAKA, 2008). O contexto desta pesquisa, porém, não contemplava essa possibilidade, visto que eu não tinha familiaridade com a cultura argentina para exercer o papel de mediadora. Essa situação me deixou, de fato, numa posição mais fragilizada. A falta de conhecimento da cultura-alvo me inibiu de instigar temas culturais mais significativos para gerar uma discussão mais aprofundada no fórum. Apesar disso, a participação dos argentinos através do fórum ajudou a esclarecer várias informações que, de outra maneira, eu não saberia responder em sala de aula. Isso apontou para um aspecto positivo da interação com os argentinos, ao suprir as lacunas da compreensão da cultura-alvo do professor.

5. Aspectos afetivos dos participantes em relação à cultura-alvo. De acordo com as pesquisas de Ballou (2002) e O'Dowd (2003), os aspectos afetivos dos participantes em relação à cultura-alvo, sejam positivos (como curiosidade, admiração ou interesse) ou negativos (rivalidade, preconceito, discriminação etc.), podem transparecer e influenciar a interação intercultural.

No contexto da minha pesquisa, avaliei que a interação não seria tão tensa, apesar do sentimento negativo que possa haver entre brasileiros e argentinos, e, tendo em vista

também, o interesse dos alunos em conhecer mais sobre Buenos Aires e a cultura argentina e a disposição dos jovens argentinos que gostavam do Brasil e sua cultura.

Pela análise das mensagens, percebi que os brasileiros possuíam imagens preconcebidas da cultura-alvo que transpareceram no fórum por meio de perguntas. Como uma tentativa de desvendar a parte submersa do iceberg, eles buscaram clarificar tais imagens em forma de questões. Os argentinos, aparentemente, por várias vezes expressaram sentimentos positivos em relação ao Brasil. Eles também tiveram um contato mais pessoal extra-fórum com os alunos mediante e-mails, MSN e redes sociais. Essa postura parece que foi fundamental para os alunos criarem uma base de aceitação cultural, apontando possíveis caminhos para desenvolver estratégias de interação *on-line* para a compreensão da cultura-alvo.

A terceira pergunta buscou verificar que estágio de desenvolvimento da *sensibilidade intercultural* (BENNETT, 1993) os alunos atingiram através dessas interações.

A análise dos dados, à luz das seis fases sequenciais do modelo teórico, sugere que houve uma progressão pequena nesse desenvolvimento, atingindo a parte inicial da terceira etapa—a minimização. Nessa fase, as similaridades entre comportamentos de ambas as culturas são ressaltadas e as diferenças minimizadas, e o indivíduo usará seus próprios padrões culturais para interpretar o comportamento das pessoas da outra cultura

Os resultados sugerem que perceber similaridades e diferenças entre comportamentos de culturas diferentes não é um processo simples, mas requer uma reflexão aprofundada sobre o outro e sobre si mesmo. Aparentemente, o tema muito

generalizado abordado na interação, a falta de mediação, a não-imersão na cultura e as poucas semanas de fórum não permitiram avançar muito nesse processo.

Em relação ao modelo teórico utilizado, de Bennett (1993), a análise dos dados parece sugerir que o pressuposto de um processo contínuo do modelo, passando de fase em fase, não ocorre necessariamente em todas as experiências de interação intercultural. Os dados indicam que não se pode ter como uma premissa básica a sequência sucessiva das etapas do modelo. A possibilidade de um indivíduo pular uma fase em contato com outra cultura parece ser viável. Creio, também, que deve ser conjecturado nesse modelo, a probabilidade de um indivíduo retroceder dentro dos estágios contemplados.

Por último, o modelo parece mostrar ser um tanto amplo e complexo. Os seis estágios que ele compreende, agrupados nas fases etnocêntricas e etnorrelativista, está orientado para um real contexto de imersão na cultura. E, ainda assim, dependendo do indivíduo, esses estágios talvez não sejam todos alcançados ou, provavelmente, demorarão vários anos para passar de uma etapa para outra, até o último estágio. Por essa razão, entendo que esse modelo deveria ser melhor investigado para sua aplicação em contexto de interações interculturais *on-line*.

A quarta pergunta que norteou este trabalho enfocou a dinâmica das interações digitais e buscou examinar que tipos de interações contribuíram para a experiência intercultural dos alunos.

A análise do conteúdo das 307 mensagens dos fóruns, que tiveram a participação regular dos interlocutores argentinos, focalizou as seguintes interações passíveis de serem analisadas nesta pesquisa: aluno/professor, aluno/aluno, aluno/outro—interlocutor

argentino, aluno/conteúdo—material da *web* e seus recursos, outro/conteúdo (MOORE, 1989; HIRUMI, 2006; ANDERSON E GARRISON, 1998; ver também figura 4 do capítulo teórico).

Os resultados apontaram que, no primeiro fórum, a interação do aluno com seus colegas foi maior (57%) que com o falante nativo (40%). Esse dado poderia ser entendido, talvez como uma estratégia de evitar constrangimentos (*to save face*) ou receio em interagir com desconhecidos. No segundo fórum, porém, esses números se invertem grandemente. As mensagens dos alunos aos colegas caem para 21% e aos participantes argentinos sobe para 77% (mais que o triplo de 21%). Provavelmente, pelo fato de se familiarizarem mais com os participantes da L-alvo, os alunos ficaram mais confiantes para interagir. A partir daí, parece que a ajuda dos falantes nativos tornou-se mais interessante que a dos colegas e, possivelmente, foi a razão da queda de pesquisas na internet pelos alunos no segundo fórum—de 35% para 10%. Ou seja, os aprendizes passaram a apoiar-se mais no interlocutor argentino para buscar informações e não na *web*.

Em relação à essa diminuição de pesquisa na *web*, outra explicação adicional pôde ser extraída pela análise dos dados dos questionários respondidos após o segundo fórum. Os dados ressaltaram que os alunos, estudantes do período noturno e com trabalhos regulares durante o dia, tinham pouco tempo disponível para acessar o fórum, buscar fotos e outras informações e postá-las no ambiente digital. Para alguns, o livro didático e suas tarefas corriqueiras eram mais fáceis e cômodo que as atividades no fórum. Esse é um desafio para os professores de LE que planejam utilizar os recursos digitais para ampliar a compreensão da cultura-alvo. Creio, no entanto, que essa dificuldade não impediria a

experiência intercultural dos alunos, mas indica que ela deve ser prevista no programa de ensino, a fim de se adequar aos diferentes contextos educacionais.

A análise da dinâmica das interações destacou outro ponto interessante. Conforme já mencionado no item 5 da pergunta 2, vários alunos interagiram com os participantes argentinos de modo extra-fóruns, por e-mails, MSN e redes sociais. É provável que tenha sido a partir dessas interações que os alunos e os argentinos se reconheceram como verdadeiramente interlocutores nessa experiência intercultural.

Isso significa, ainda, que há um conjunto de interações que extrapolaram os fóruns, e ficaram fora do alcance do professor. Transpondo essa realidade para o campo teórico, pode-se afirmar que os estudos de Moore (1989), Anderson e Garrison (1998) e Hirumi (2006), nos quais embasamos as categorias analisadas, preveem que as interações no contexto de aprendizagem *on-line* tem limites. Contudo, quando se migra para a experiência intercultural desta pesquisa, por meio do fórum digital, percebe-se que as interações ganham ramificações por outros canais de comunicação da Internet. Isso não está contemplado na teoria e reforça o fato de que, talvez, algumas categorias de interação estabelecidas no âmbito teórico possam ser encontradas em outras interações ocultas para o analista.

Creio ser possível dizer, ainda, que a crescente procura do aluno pela interação com o participante argentino em interações extra-fórum nesta experiência possa ser considerada bastante positiva. Ou seja, uma interação intercultural, que começou de modo tímido, marcado por uma reserva e desconfiança dos alunos, “floresceu” para um maior contato com o falante nativo e “ramificou” para fora do fórum digital.

A quinta e última pergunta desta pesquisa, enfocando uma classificação qualitativa das mensagens, visava saber que etapas podem ser identificadas no processo de interação com os falantes nativos para a compreensão da cultura-alvo.

Utilizando como unidade de análise cada mensagem inserida na discussão, buscou-se saber, à luz do Modelo de Análise de Interações (GUNAWARDENA, LOWE e ANDERSON, 1997), em que níveis evoluíram as 307 interações dos participantes dos fóruns que interagiram regularmente com os participantes argentinos. Esse modelo é constituído por cinco fases da construção social do conhecimento, iniciando-se do mais elementar para o mais complexo.

Os dados apontaram que o nível de construção social de conhecimento nos dois fóruns foi sobretudo no nível elementar, fase 1, com pouquíssimas incidências nos níveis superiores. Esse resultado, por um lado, parece ter relação com a falta de um direcionamento mais específico da cultura-alvo na proposta desta tese. Por outro lado, é importante destacar, também, que a alta incidência na primeira fase desse Modelo de Análise de Interações e a baixa ou não ocorrência nas últimas fases é uma constante em outros estudos. Mesmo os próprios autores do modelo indicaram resultados semelhantes em seus estudos (GUNAWARDENA, LOWE e ANDERSON, 1997).

É interessante sublinhar, ainda, que no Modelo de Análise de Interação, apesar de ser um referencial de análise relevante, existe outro ponto que talvez necessite ser reavaliado. Aparentemente, a construção de suas categorias reflete uma visão dicotômica de análise, tendo como pressuposto a noção que todo fórum começará na fase a, passando pela fase b e assim por diante até a última fase. Isso parece não ocorrer necessariamente em

interações via fórum. Creio que esse ponto deva ser considerado nessa proposta teórica de construção social do conhecimento ou, ainda, a pertinência de sua aplicação para interações interculturais no ensino de LE.

Em vista dos resultados apresentados nesta pesquisa, algumas implicações teóricas e pedagógicas no desenvolvimento da dimensão cultural no ensino de línguas podem ser discutidas, conforme apresentado abaixo.

5.2 Implicações teóricas e pedagógicas para o ensino de línguas

Embora vários autores (KRAMSCH, 1993; TANG, 1999; KERN, WARE E WARSCHAUER, 2004; BYRNES, 2010) sustentem que a dimensão cultural da L-alvo tornou-se relevante na perspectiva comunicativa de ensino de línguas, ainda há lacunas sobre como promover essa compreensão cultural na aula de língua estrangeira. Diferentes estudos (O'DOWD, 2003; BELZ, 2002; HAUCK, 2007) têm utilizado o meio digital para desenvolver um olhar mais informado e crítico sobre a dimensão cultural da L-alvo, porém vários elementos ainda necessitam ser estudados e esclarecidos.

Um desses elementos seria, por exemplo, investigar melhor os recursos pedagógicos para realizar atividades prévias (1) de preparação para a interação, como por exemplo, uma pesquisa pelos alunos sobre a cultura-alvo em busca de diferenças e similaridades; e (2) de familiarização e descontração com os interlocutores da L-alvo, como algumas dinâmicas de socialização que poderiam ser adaptadas para o meio digital. Acredito que tais recursos ajudarão a criar um vínculo maior para a interlocução, assim como poderá amenizar possível nervosismo e desconforto de estar interagindo com o falante da L-alvo.

Outro aspecto levantado nesta pesquisa a ser aprofundado é a questão da interação síncrona ou em tempo real com aprendizes de nível iniciante. Provavelmente, para alguns alunos, as interações mais dinâmicas, com intervenções espontâneas e que demanda uma atenção mais focada dos participantes, seja algo desejável. Refletindo sobre o contexto desta pesquisa, creio que seria interessante investigar esse aspecto em interações de alunos brasileiros e falantes de espanhol. Os dados gerados poderiam informar melhor esse aspecto.

Além disso, nesta pesquisa, em relação à superficialidade dos aspectos culturais contemplados na interação, a literatura apresentada (FUSTENBERG et al., 2001; BYRAM et al., 2002; entre outros) aponta que as interações *on-line* com falantes nativos proveem um contexto rico para o desenvolvimento da dimensão cultural da L-alvo. Contudo, percebeu-se que a compreensão da cultura-alvo não foi um produto obtido automaticamente na interação com interlocutores argentinos. De fato, este trabalho mostrou que colocar interlocutores em contato nos canais digitais não é uma condição suficiente para motivar a interação entre eles. Não basta interagir somente. Deve existir uma necessidade comunicativa comum entre os participantes que os motive e os envolva no diálogo.

Existe, ainda, a dificuldade de se apreender os aspectos culturais menos perceptíveis, que estão incorporados no comportamento dos membros da cultura-alvo (BENNETT E BENNETT, 2004). Nesse aspecto, esta pesquisa mostrou, também, a necessidade de um professor-mediador e sua importância para conduzir ou, mesmo, direcionar as discussões. Isso parece fundamental para esclarecer registros significativos no fórum que, de outra maneira, passariam despercebidos. Futuras investigações poderiam

examinar se, a partir dessa abordagem, os diálogos entre os participantes da interação intercultural *on-line* seriam, de fato, mais significativos.

Não podemos ignorar, contudo, que essas atividades de professor-mediador deveriam estar incluídas na sua carga horária de trabalho, mas, em geral, não estão. Isso implica em adicional esforço para o docente. Porém, entendo que, apesar das dificuldades, tais atividades reúnem duas áreas de grande interesse para o ensino de línguas.

Primeiramente, elas viabilizam um ambiente natural para a prática comunicativa no ensino de LE, como sugere a perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Essa possibilidade torna-se significativa tendo em vista que a oportunidade de interagir na L-alvo é um dos 10 princípios fundamentais para a aprendizagem de línguas (Ellis, 2005).

Em segundo lugar, essas experiências interculturais podem facilitar, acima de tudo, o desenvolvimento da dimensão cultural da L-alvo, que atualmente é contemplado nas diretrizes para o currículo de LE de vários países (ACTFL, 2006; COUNCIL OF EUROPE, 2001). Acredito que a crescente conscientização sobre a importância de uma educação intercultural no ensino de LE, aliada aos recursos oferecidos pelo ambiente digital, colaborará, sobretudo, para uma melhor formação do aprendiz de línguas, preparando-o melhor para atuar na sociedade globalizada contemporânea.

6. REVENDO UM PERCURSO COMO PROFESSORA E INVESTIGADORA

A pesquisa científica tem por meta testar hipóteses, pressupostos, na busca de abrir ou fechar perspectivas explicativas sobre a realidade estudada. Revendo o percurso deste trabalho, gostaria de ponderar sobre os caminhos percorridos e algumas questões que julgo importante ressaltar para os professores de línguas e/ou futuros pesquisadores interessados no tema aqui abordado. De modo específico, a discussão que se segue centra-se no aspecto metodológico e teórico desta tese e sintetiza o meu aprendizado ao longo deste estudo. Insiro aqui meu olhar, retrospectivo e crítico, sobre meu movimento como professora e pesquisadora, no corpo deste tese.

Primeiramente, focalizo a questão dos instrumentos secundários de coleta de dados. Meu estudo foi centrado em um corpus de dados composto de mensagens dos fóruns. Além disso, explorei dados secundários obtidos por meio de questionários, anotações reflexivas dos alunos e entrevistas. Esses instrumentos secundários foram criados de acordo com as minhas perspectivas da pesquisa na época em que foram realizados os fóruns, no início do meu estudo. Nessa época eu ainda tentava consolidar o arcabouço teórico deste trabalho e a questão cultural ainda não era uma preocupação na minha investigação. Isso explica o fato desse item não ter sido devidamente focado nesses instrumentos de coleta. Nem sempre os percursos de estudo são lineares e progressivos. Nesta pesquisa, terminados os fóruns e coletados os dados, a revisão de literatura me levou a perceber que seria interessante explorar o aspecto cultural no ensino de língua e priorizar a análise da experiência intercultural dos alunos. Entendo que, se fosse refazer esse estudo hoje, seguramente esses instrumentos secundários seriam modificados, afinando-os com questões mais específicas sobre aspectos culturais que poderiam elucidar melhor as questões levantadas pelas

perguntas de pesquisa e os dados fornecidos pelas mensagens do fórum digital, nosso principal instrumento de coleta.

Visto que o foco do estudo foi o aspecto cultural, nesta pesquisa não houve, também, uma discussão detalhada sobre o aspecto linguístico. O fato de interagir no fórum levou os alunos a desenvolverem maior domínio da língua alvo? É fato que o uso do fórum gerou uma atividade extraclasse que levou os alunos a usarem a L-alvo em uma situação nova e diferente da que estavam habituados. Conforme já mencionado, houve o caso de seis alunos que se comunicaram com os interlocutores argentinos fora do fórum. Nesse sentido, pode-se dizer que é possível que tenha havido uma maior oportunidade de exposição à língua—o que favorecia a aprendizagem. Eu poderia, ter testado, talvez, esse desenvolvimento na situação presencial, analisando, por exemplo, o desempenho desses alunos no início do estudo e no final da pesquisa. Essa coleta não foi feita, impossibilitando análises nessa direção. Mas, certamente, esse é um caminho promissor para estudos futuros.

Além disso, incluo também nesta reflexão crítica o próprio uso do fórum nesta pesquisa. O fórum *on-line* é considerado um gênero digital utilizado como um espaço de discussão coletivo, onde são inseridas perguntas, respostas e opiniões sobre um determinado tópico. Porém, da maneira como foi desenhada a proposta da interação, algumas vezes o fórum foi utilizado mais como um suporte digital, e não como gênero. Ou seja, muitas vezes, as informações coletadas na Internet eram simplesmente exibidas no fórum dando-lhe a função de um mural de informações. Conseqüentemente, não geravam respostas ou opiniões sobre o tema, descaracterizando o propósito comunicativo do gênero, que é colocar um ponto para ser discutido. Isso poderia ter sido evitado, se eu tivesse colocado questões específicas para debate. Uma das perguntas que poderiam ser discutidas

seria, por exemplo, como os argentinos fariam para um brasileiro se divertir em Buenos Aires? Essa questão poderia gerar deslocamentos e discussão entre os participantes. Resumindo, não basta os alunos terem acesso ao ambiente do fórum para que haja discussão. Dependendo da atividade, esse ambiente pode transformar-se em um mural ou questionário *on-line*. E, refletindo nisso, penso que como professores pensamos, às vezes, de forma simplista sobre a natureza e demanda de gêneros específicos.

No caso do fórum, há um aspecto importante que merece ser apontado aqui. Por sua forma e propósito, para se ter uma discussão coletiva é necessária a presença de um gerenciador ou mediador. Por essa razão, acredito que o fato de eu ter me ausentado do fórum foi crítico e poderia ter contornado muitos dos problemas que descrevi neste estudo. Minha ausência nas discussões se justificou pela confiança equivocada na literatura, que propõe a participação de mediadores que possuam uma compreensão da cultura-alvo (O'DOWD, 2003; MANGENOT e TANAKA, 2008) ou que sugere que a presença do professor na discussão do fórum pode intimidar a participação dos alunos (KEAR, 2011). Ainda que eu não tivesse tal familiaridade, sabia qual era meu objetivo como professora e poderia ter ousado e transitado mais no fórum, instigando e incentivando a discussão. Ou, também, poderia ter interagido como simples interlocutora, saindo da posição de autoridade que exercia no papel de professora. Sendo uma interlocutora não nativa, não sei quão fácil seria isso, mas essa mudança de papéis que cobra a participação e exposição do professor já está sendo impulsionada pela tecnologia no contexto educacional e temos de nos ajustar à ela.

É necessário pontuar, ainda, que essa mediação ou participação do professor em contextos digitais demanda tempo do professor de línguas e esse fato nem sempre está claro

para as instituições educacionais. A estrutura do ensino superior nem sempre comporta iniciativas como essa no ensino de línguas. Usar as tecnologias, sobretudo para a formação de professores, é um processo multiplicador, na medida que forma o futuro docente que poderá também usar tecnologias em sua aula, e pode ter um retorno muito produtivo em termos educacionais. Porém, as atividades que acarretam não devem ser consideradas extras às exigidas pelo programa curricular oficial, como meras atividades extraclases, mas, sim, classificadas como uma carga horária para ensino a distância ou, se for o caso, dentro dos 20% previstos pela lei (Resolução n. 10/2006). Acredito que as instituições de ensino podem não estar avaliando com a devida seriedade a sobrecarga de trabalho real que as iniciativas de educação a distância implicam.

Finalmente, para completar essa breve reflexão crítica, focalizo dois aspectos fundamentais nesta tese: a noção de língua e o conceito de cultura. Quando iniciei este estudo, como professora de línguas do ensino superior de uma instituição privada, apoiava-me na abordagem de ensino comunicativo de LE (KRASHEN, 1982; ALMEIDA FILHO, 2002), que concebe língua como uma prática social e focaliza, sobretudo, seu uso na comunicação. Sob essa perspectiva conduzi este trabalho.

Além disso, minha análise de dados embasou-se, ainda, na noção de cultura segundo os *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, publicado pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 2006), uma organização expressiva composta por professores, pesquisadores e administradores da área de ensino de línguas.

Percebi, porém, no final desta pesquisa, que a concepção de cultura adotada apresenta uma visão genérica. Além disso, de modo implícito, ela apresenta uma dicotomia entre língua e cultura. Revisitando os *Standards* observei que expressões como “a natureza da língua e da cultura” ou “a complexidade da interação entre a língua e a cultura” (ACTFL, 2006: 57) aparecem com frequência. Segundo Kramsch (1994), essa dicotomia entre língua e cultura é uma característica arraigada no ensino de línguas em todo o mundo, “seja denominada (Fr.) *civilisation*, (G.) *Landeskunde*, ou (Ing.) *culture*, a cultura é muitas vezes vista como uma mera informação veiculada pela linguagem, não como uma particularidade da própria linguagem.”⁴⁸ Essa fato, provavelmente, justificaria essa visão dicotômica implícita em artigos resenhados na revisão de literatura e que parece ter emergido também neste trabalho, apesar da discussão sobre a relação língua e cultura apresentada na seção 2.1.2, do capítulo 2.

Ao finalizar este estudo e refletir nos resultados, observo que a noção de língua e o conceito de cultura adotados parecem não abarcar toda a complexidade que existe nessa esfera de estudos interculturais. Ao iniciar meus estudos, embasei minhas reflexões em uma literatura que tem tradicionalmente norteado as pesquisas na área de língua estrangeira. Busquei aprofundar ao máximo minha compreensão desses estudos e testar o poder explicativo das orientações que eles ofereciam. Revendo os resultados obtidos nesta pesquisa, percebi que, possivelmente, eu teria o potencial de extrair resultados interessantes, e aumentar a compreensão do tema estudado, se realizada à luz de outros referenciais teóricos interpretativos, que apresento na discussão que segue.

⁴⁸ Texto original: “Whether it is called (Fr.) *civilisation*, (G.) *Landeskunde*, or (Eng.) *culture*, culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself.”

Uma visão contemporânea da Linguística Aplicada (LA), que tem se tornado relevante nos últimos anos e que poderia ser bastante útil para uma outra interpretação dos dados desta pesquisa, é a vertente crítica da LA. De acordo com Mattos e Valério (2010), em um artigo publicado na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, essa perspectiva é desenhada a partir da teoria crítica social e apoia-se nos pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire e sua visão de linguagem como elemento libertador. As autoras fazem uma comparação entre o ensino comunicativo e a visão crítica no ensino de línguas, salientando que ambos destacam a centralidade do papel do aluno no processo de aprendizagem, suas necessidades e interesses. Porém, para o primeiro, a língua é um instrumento de socialização e visa o desenvolvimento da competência comunicativa. Para a perspectiva crítica, porém, a língua é um instrumento de poder e de transformação social.

Também chamada de LA ideológica e “mestiça” (MOITA LOPES, 2006: 14, 21) ou LA crítica (PENNYCOOK, 2001), essa abordagem difere da LA tradicional no sentido de que leva em consideração a dimensão político-ideológica da linguagem e da educação. Ela reconhece como pontos fundamentais em sua base teórica as questões de desigualdades e transformações sociais na sociedade, e estende essa visão para o espaço educacional através do uso da linguagem. Para Rajagopalan (2006), a vertente crítica da LA não se distanciou da natureza social da linguagem, apenas ressalta o aspecto político da pesquisa. De fato, é parte intrínseca desse enfoque contemporânea da LA, “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social” (MOITA LOPES, 2006: 22).

Em seu estudo sobre o estado da arte do ensino de línguas, Kumaravadivelu (2006) assinala que, sob o ponto de vista metodológico, a visão crítica e sua concepção de linguagem como forma de ação política, social e cultural trouxe novos olhares para as

práticas da sala de aula. Como resultado, novos horizontes passam a ser explorados sobre tópicos até então negligenciados. O autor revela, contudo, que entre vários linguistas aplicados essa perspectiva teórica não é consensual e enfrenta resistência. Ele menciona, por exemplo, os autores do volume *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, organizado por Kaplan (2002, apud KUMARAVADIVELU, 2006), que ressalta em seu prefácio a exclusão da LA crítica no volume, argumentando que ela não possui uma visão neutra de pesquisa, entre outras razões.

Essa perspectiva crítica também não emergiu nos estudos de diferentes autores da área de LE, com enfoques em interações interculturais *on-line*, que abordei nesta pesquisa, sejam brasileiros (BENEDETTI, 2010; TELLES, 2009), europeus (O'DOWD, 2010; HAUCK, 2007; SERCU, 2004) ou norte-americanos (GARRETT-RUCKS, 2010; BELZ e THORNE, 2006; WADE, 2005), para citar alguns.

Kumaravadivelu (2006) explica que a linguística aplicada foi uma das últimas disciplinas das ciências sociais a adotar a visão crítica, mas ocorre um rápido avanço entre os pesquisadores da área. A LA tradicional, ao se distanciar das questões ideológicas e políticas, tende a ignorar as questões de raça, classe social, cultura, etnia, identidade, política entre outros, bastante presentes na sociedade contemporânea (PENNYCOOK, 2001, 2006). Para Moita-Lopes (2006: 25), a LA tradicional tem “situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem” (MOITA LOPES, 2006: 25).

Nesse contexto, refletindo sobre o percurso desta pesquisa, julgo que seria bastante interessante se fosse utilizado referenciais teóricos interpretativos que se ancorassem na perspectiva crítica da LA ou dialogassem com seus pressupostos. Em seu escopo teórico, os estudos de Bakhtin privilegiam aspectos fundamentais da linguagem dentro da visão contemporânea e, dentre seu abrangente arcabouço, há duas abordagens teóricas que me parecem bastante apropriadas para o desenho desta tese.

Na minha pesquisa, por exemplo, as mensagens registradas nos dois fóruns constituíram a base fundamental dos dados. A unidade de análise que informou o tratamento dos dados foi o enunciado da mensagem. Contudo, se revisitarmos a análise dos dados de outra forma, à luz de alguns conceitos bakhtinianos, possivelmente emergiriam outros dados não contemplados neste trabalho.

De modo sintético⁴⁹, orientar-se por premissas teóricas de Bakhtin significaria, sobretudo, reconhecer a natureza dialógica e social da linguagem. Para o autor, a linguagem não é neutra, mas ideologicamente marcada por intenções, valores, ideias consensuais e conflitantes. Além disso, em seu entendimento, o enunciado não é produzido de forma isolada e solitária, mas ele é “um elo na cadeia da comunicação discursiva”, ligado aos elos precedentes e aos subsequentes, que se desenvolve “em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2006 [1979]: 289, 294). Assim, o discurso que produzimos é, em maior ou menor grau, uma resposta a outros enunciados—imediatos ou distantes, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos, e essas reações implicam um juízo de valor.

⁴⁹ Para uma compreensão mais detalhada, ver Bakhtin (2006 [1979]: 261-366).

Se aplicasse essa visão enunciativa de linguagem para o contexto da minha pesquisa e, em específico, para o seu procedimento metodológico, a interpretação dos dados poderia tornar-se mais significativa se fosse considerada, não o enunciado da mensagem como unidade de análise, mas toda a interlocução em que ocorreu o enunciado. Ou seja, seria necessário analisar não somente o que está sendo dito, mas o conjunto de trocas de mensagens. Em outras palavras, separar o enunciado do seu contexto impossibilita fazer a correlação com os outros “elos” da cadeia comunicativa discursiva. Isso dificulta a análise e a interpretação mais aprofundada da questão. O foco na interlocução, pelo contrário, permitiria uma melhor compreensão de elementos como (1) intenções, (2) valores e (3) conflitos expressos pelos participantes na troca das mensagens. Acredito que seria interessante, ainda, a partir desses elementos, criar possíveis categorias de análise para verificar suas ocorrências em interações interculturais, com base no conteúdo das interlocuções. Creio, portanto, que essa abordagem de análise das mensagens é um ponto bastante relevante a ser considerado.

Outra abordagem teórica de Bakhtin, que me parece interessante e útil para refletir no contexto desta pesquisa, enfoca o campo da cultura. Em sua concepção, existe também uma relação dialógica entre as culturas. Elas não são círculos fechados com fronteiras absolutas; pelo contrário, possuem uma natureza aberta. E, nesse contexto, acontece uma espécie de diálogo entre elas, não um diálogo amável e, sim, tenso e de confronto, porém enriquecedor, pois, em seu entendimento, a distância e a visão conflitiva do outro “é a alavanca mais poderosa da compreensão”, e sublinha ainda:

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de *outra* cultura.[...] Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos

responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido.[...] Neste encontro dialógico de duas culturas elas não se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2006 [1979]: 366, ênfase no original)

Nesse sentido, Maher (2007) expande a ideia da relação e confronto entre as culturas e aporta uma interessante perspectiva para o contexto educacional, atrelada à visão crítica da LA. Seu foco de estudo são os grupos minoritários, mas os princípios e os conceitos apresentados são, também, apropriados para a proposta desta pesquisa e julgo bastante elucidativos para as questões deste trabalho.

A autora compreende cultura como um “processo ativo de construção de significados” (MAHER, 2007: 262) e através dela definimos “palavras, conceitos, categorias, valores”, que orientam nossos pensamentos e ações. Ela explicita ainda, que “o grande desafio não é descrever as crenças e os comportamentos de um dado grupo cultural; é entender a lógica por detrás dessas crenças e comportamentos.” Além disso, embora usemos um termo geral para nos referirmos à cultura, na prática ela é sempre plural (culturas) e seus pressupostos não são compartilhados uniformemente pelos seus membros. Além disso, os pressupostos e valores culturais se constroem em um eixo sócio-histórico, dinâmico e, justamente por isso, nenhuma cultura é estática: culturas sempre permeáveis à outras culturas, embora essa relação na sociedade ocorra de modo desigual e assimétrico.

Nessa direção, Maher (2007) reflete sobre o problema da diversidade cultural na sociedade, enfatizando que dentro da cultura nacional existem diferentes culturas locais e regionais que confluem para o espaço educacional. Nesse espaço, é necessário pensar na educação para a interculturalidade, ou seja, “conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes.”

(MAHER, 2007: 258). Por essa razão, o diálogo que se concretiza entre elas é complexo, competitivo, difícil e tenso.

Sendo assim, não se deve assumir uma visão de “tolerância das diferenças” ou “congruência entre culturas” (MAHER: 2007: 265) e tratar de forma superficial essa heterogeneidade. Pelo contrário, é imprescindível dar visibilidade à questões de poder que estão imbricadas nas diferenças culturais. Por exemplo, Maher sublinha que, ainda que as culturas se influenciem mutuamente, esse processo nunca ocorre de forma simétrica e cita um exemplo bem evidente: o impacto da cultura estadunidense sobre as demais e a pouca influência dessas na norte-americana. Desse modo, é premente abrir espaço na educação para desenvolver nos alunos uma visão crítica e reflexiva desse diálogo pluricultural⁵⁰, e trazer para o centro do debate as questões de diferenças de poder entre grupos culturais.

É importante explicitar esse ponto porque, como afirmado no início desta reflexão, é função da pesquisa também “questionar caminhos” mais estabilizados nas práticas cotidianas. Assim, transpondo essas premissas teóricas para o meu trabalho, considero que a visão generalizada de cultura adotada nesta tese previu mais um “congruência entre culturas” que embates interculturais conflitivos e enriquecedores. Tal perspectiva tampouco corresponde com o contexto contemporâneo em que vivemos, o qual não podemos ignorar no ensino de línguas e nas interações interculturais viabilizadas hoje pela tecnologia. Do contrário, a influência assimétrica e desigual de uma cultura sobre as outras continuará se perpetuando.

⁵⁰ A ênfase no diálogo pluricultural reflexivo e crítico no ensino é abordada por vários autores, dentre eles Silva (2005), Rojo (2009), Rocha (2010), para citar alguns.

É esse olhar competitivo e tenso de poder entre as culturas que, acredito, poderia expor questões não previstas na minha revisão da literatura, e trazer à tona aspectos não contemplados na análise dos dados deste trabalho, enriquecendo sua interpretação. Reconheço, também, que é de extrema relevância desenvolver nos alunos do curso de Letras, sujeitos da minha pesquisa e futuros professores participantes de um processo multiplicador, essa visão norteadora, reflexiva e crítica em relação ao diálogo pluricultural. Assim como Maher (2007: 258), entendo que esse objetivo é imperativo,

Porque se antes as culturas estavam mais ilhadas e, por isso mesmo, mais protegidas, o fato é que a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas as outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente.

Finalmente, ao concluir essa reflexão crítica, acredito que esta pesquisa foi elaborada com a preocupação clara de oferecer novas alternativas para a compreensão da cultura-alvo no ensino de línguas. Apliquei na prática, através do estudo empírico, os pressupostos teóricos sobre interações interculturais no meio digital que nortearam este trabalho. Testei caminhos, percorrendo o longo percurso da minha pesquisa. Os resultados obtidos neste trabalho apontam novas trilhas a serem aprofundadas ou exploradas, assim como caminhos solidamente embasados na teoria vigente, mas que precisam ser revistos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTFL. *Standards for foreign language learning in the 21st century*. 3. ed. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project, 2006
- ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ANDERSON, T.; GARRISON, D. Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In: GIBSON, C. (ed.). *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing, pp. 97-112, 1998.
- ANDERSON, T. Getting the mix right again: Un updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 4 (2), pp. 1-14, 2003.
- ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In: MOORE, M.; ANDERSON, W. (eds.) *Handbook of distance education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 129-144, 2003b.
- BALLOU, E. Teaching language and culture with computer-mediated communications technologies. Tese de Doutorado inédita, University of Massachusetts, Amherst, EUA, 2002.
- BAUER, B. et al. The *Cultura* project. In: BELZ, J.; THORNE, S. (2005). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Thomson Heinle, pp. 31-62, 2005.
- BELZ, J. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, v. 6 (1), pp. 60-81, 2002.
- BELZ, J.; THORNE, S. (eds). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Heinle & Heinle, 2006.
- BENEDETTI, A. M. (2009). Projeto Telemático: Teletandem Brasil Línguas Estrangeiras para Todos. Disponível em <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/RELATORIOBENEDETTI2.pdf>. Acesso em: 03/03/2010.

- BENEDETTI, A.M. (2010). Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Moderna Sprak*, v. 104 (1), pp. 42-58. Disponível em: <http://ojs.uib.gu.se/ojs/index.php/modernasprak>. Acesso em 20/09/2010.
- BENNETT, M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: PAIGE, M. (ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Maine: Intercultural Press, pp. 21-71, 1993.
- BENNETT, J.; BENNETT, M. J. Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: LANDIS, D. et al. (eds.) *Handbook of Intercultural Training*. Londres: Sage Publications, pp.147-165, 2004.
- BLAKE, R. The Use of Technology for Second Language Distance Learning. *The Modern Language Journal*, 93 (suplemento 1), pp. 822-835, 2009.
- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. (orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais. Novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, pp. 144-162, 2004a.
- BRAGA, D. B. Linguagem Pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 157-184, 2004b.
- BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in Tandem: The development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (eds.). *Autonomous language learning in Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, pp. 27-33, 2003.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1993.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol, PA: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M. et al. (2002). Developper la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em: <http://bit.ly/eAk3Ud>. Acesso em: 10/11/2010.
- BYRAM M. *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2008.

- BYRNES, H. Revisiting the role of culture in the foreign language curriculum. *The Modern Language Journal*, v. 94 (2), pp. 315-336, 2010.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing. *Applied Linguistics*, v. 1 (1), pp. 1-47, 1980.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf. Acesso em: 01/11/2010.
- DEWEY, J. ([1938] 2001). *Experience and education*. Pennsylvania State University: Penn State Electronic Classics Series Publication. Disponível em: <http://bit.ly/IVOGbE>. Acesso em: 05/11/2010.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by “collaborative learning”? In: DILLENBOURG, P. *Collaborative Learning. Cognitive and Computacional Approaches*. Oxford: Pergamon, pp. 1-19, 1999.
- ELLIS, R. Principles of instructed language learning. *System*, v. 33, pp. 209-224, 2005.
- FERNANDES, F. R. Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE *in-tandem*: aprendizagem de língua francesa em contexto digital. Dissertação de mestrado inédita. Unesp, Campus São José do Rio Preto, SP, 2008.
- FURSTENBERG, G. et al. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura Project. *Language Learning & Technology*, v. 5(1), pp. 55-102. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/>. Acesso em: 03/11/2010.
- GARRETT-RUCKS, P. French language learners’ intercultural competence in online classroom discussions. Tese de Doutorado inédita, University of Wisconsin, Madison, EUA, 2010.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONSALVES, E. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea Editora, 2001.
- GUNAWARDENA, C. N. The challenge of designing and evaluating “interaction” in web-based distance education. *WebNet 99 World Conference on the WWW and Internet Proceedings*. Honolulu, Havaí, outubro 24-30, 1999.
- GUNAWARDENA, C. N.; LOWE, C.; ANDERSON, T. Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social

- Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, v. 17 (4), pp. 397-431, 1997.
- GUPTA, V. et al. (2002). Cultural clusters: methodology and findings. *Journal of World Business*, v. 37, pp. 11-15. Disponível em: <http://bit.ly/eXhZQU>. Acesso em: 15/10/2010.
- HALL, E. *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press, 1976.
- HALL, E.; HALL, M. *Understanding Cultural Differences*. Garden City, NY: Intercultural Press, 1987.
- HAMMER, M.; BENNETT, M.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 27, pp. 421-423, 2003.
- HANNA, B. E.; DE NOOY, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, v. 7 (1), pp. 71-85. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html>. Acesso em: 17/11/2010.
- HARASIM, L. et al. *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- HAUCK, M. Critical success factors in a TRIDEM exchange. *ReCALL*, v. 19 (2), pp. 202-223, 2007.
- HELM, F. Language e culture in an online context: what can learner diaries tell us about intercultural competence? *Language and Intercultural Communication*, v. 9 (2), pp. 91-104, 2009.
- HILLMAN, D. et al. Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, v. 8 (2), pp. 30-42, 1994.
- HOVEN, D. (2006). *Communicating and Interacting: An Exploration of the Changing Roles*. *CALICO Journal*, v. 23 (2), pp. 233-256. Disponível em: https://calico.org/html/article_114.pdf. Acesso em 24/01/2011.

- HIRUMI, A. Analysing and Designing E-learning Interactions. In: JUWAH, C. *Interaction in Online Education: Implications for Theory and Practice*. London: Routledge, pp. 46-71, 2006.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293, 1972.
- KANUKA, H.; ANDERSON, T. Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction. *Journal of Distance Education*, v. 13 (1), pp. 57-74, 1998.
- KAPLAN, R. *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2002.
- KEALEY, D.; RUBEN, B. Cross-Cultural Personnel Selection Criteria, Issues, and Methods. In: LANDIS, D.; BRISLIN, R. *Handbook of Intercultural Training, Volume 1, Issues in Theory and Design*. Nova York: Pergamon Press, pp. 155-175, 1983.
- KEAR, K. *Online and Social Networking Communities. A Best Practice Guide for Educators*. Nova York: Routledge, 2011.
- KEAR, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Crossing Frontiers: new directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, pp. 243-260, 2004.
- KEARSLEY, G. (1995). The nature and value of interaction in distance learning. Paper presented in the third distance education research symposium. Pennsylvania State University, PA. Disponível em: <http://bit.ly/ifiVVK>. Acesso em: 10/01/2011.
- KERN, R. Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *Tesol Quarterly*, vol. 40, n. 1, março de 2006, pp. 183-210, 2006.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- KRAMSCH, C. In search of intercultural. *Journal of Sociolinguistics*, v. 6 (2), pp. 275-285, 2002.
- KRASHEN, S. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Londres: Pergamon Press, 1982.
- KRESS, G. *Literacy and language teaching*. London: Routledge, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, v. 40 (1), pp. 59-81, 2006.

- LAMY, M.; GOODFELLOW, R. (1999). Reflective conversation in the virtual language classroom. *Language Learning & Technology*, v. 2 (2), pp. 43-61. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol2num2/article2/>. Acesso em: 03/02/2010.
- LANG, Q. Analysing high school students' participation and interaction in an asynchronous online project-based learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 26 (3), pp. 327-340, 2010.
- LEVY, M. Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93 (suplemento 1), pp. 769-782, 2009.
- LIBBEN, G.; LINDNER, O. (1996). Second culture acquisition and second language acquisition: faux amis? Disponível em: <http://bit.ly/gUe8Dt>. Acesso em: 14/02/2011.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage Publications, 1985.
- LOPEZ ISLAS, J. Collaborative learning at Monterrey Tech-Virtual University. In: DUFFY, T.; KIRKLEY, J. (eds). *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education*. New Jersey: Lawrence Earlbaum, pp. 297-320, 2003.
- LUSTIG, M.; KOESTER, J. *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. 5. ed. Boston: Pearson Education, 2006.
- MAHER, T. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (orgs). *Linguística Aplicada, suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 255-272, 2007.
- MANGENOT, F.; TANAKA, S. (2008). Les coordinateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne: le cas d'un échange franco-japonais. *Alsic*, v. 11 (1), pp. 33-59. Disponível em: <http://alsic.revues.org/index472.html>. Acesso em: 12/11/2010.
- MARRA, R., MOORE, J., KLIMCZAK, A. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research & Development*, v. 52(2), pp. 23-40. Disponível em: <http://www.springerlink.com/index/10.1007/BF02504837>. Acesso em: 20/04/2011.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications, 1998.
- MATTOS, A.; VALÉRIO, K. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 10, pp. 135-158, 2010.

- MERRIAM, S. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Meyer, M. Developing transcultural competence: Case study of advanced foreign language learner. In: Buttjes, D.; Byram, M. (eds.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages. Foreign languages and higher education: new structures for a changed world. *Profession*, pp. 234-245, 2007.
- MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-44, 2006.
- MOORE, M. Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3 (2), pp. 1-7, 1989.
- MULLER-HARTMAN, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning & Technology*, v. 4 (2), pp. 129-147. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol4num2/muller/default.html>. Acesso em: 17/11/2011.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- NUNAN, D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.
- O'DOWD, R. (2003). Understanding the “other side”: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, v. 7 (2), pp. 118-144. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/>. Acesso em: 10/06/2009.
- O'DOWD, R. (2010). Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education? *Language Teaching*, Plenary Speeches, Cambridge University Press, pp. 1-13. Disponível em: <http://bit.ly/ieRZ9H>. Acesso em: 24/01/2011.
- O'DOWD, R.; RITTER, M. Understanding and working with “failed communication” in telecollaboration exchanges. *CALICO Journal*, vol. 23 (3), pp. 623-642, 2006.

- OXFORD, R. Preface. Why is culture important for language learning strategies? In: OXFORD, R. (ed.). *Language Learning Strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai, pp. ix-xv, 1996.
- PAIGE, R. et al. (1999). Culture learning in language education: a review of literature. Disponível em: <http://carla.umn.edu/culture/resource/litreview.pdf>. Acesso em: 15/02/2011.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.
- PRINSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9 (5). Disponível em: <http://www.marcprinsky.com>. Acesso em: 20/10/2010.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 149-168, 2006.
- ROCHA, C. H. Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese de Doutorado inédita. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SERCU, L. Intercultural communicative competence in foreign language education. In: VAN ESCH, K.; ST. JOHN, O. (eds.) *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 115-130, 2004.
- SILVA, A.C. O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol). Dissertação de Mestrado inédita. UNESP, Campus S.J. do Rio Preto, SP, 2008.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- STICKLER, M.; EMKE, M. (2011). LITERALIA: Towards developing intercultural maturity online. *Language Learning & Technology*, v. 15 (1), pp. 147-168. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/february2011/stickleremke.pdf>. Acesso em: 05/03/2011.

- TANG, R. (1999). The place of “culture” in the foreign language classroom: a reflection. *The Internet TESL Journal*, vol. V (8). Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Tang-Culture.html>. Acesso em: 02/14/2011
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning *in-tandem*: *Teletandem* as an alternative proposal in CALLT. *The EsPecialist*, 27 (2), pp. 189-212, 2006.
- TELLES, J.A. (2008). Projeto temático: Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos. Relatório científico de pesquisador principal relativo ao período 30/04/2007-29/04/2008. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/RELATORIO1.pdf>. Acesso em: 13/10/2009.
- TELLES, J. A. (org.) *Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.
- THANASOULAS, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*. Disponível em: <http://bit.ly/934Bxn>. Acesso em: 02/14/2011.
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume 1 Scope*. Strasbourg, França: Council of Europe. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp. Acesso em: 10/12/2010.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.). *Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.
- VYGOTSKY, L. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
- WADE, E. Enhancing German Language Learners’ Intercultural Communicative Competence Through the Online Exchange Project ICE. Tese de Doutorado inédita, University of California, Santa Bárbara, EUA, 2005.
- WAGNER, E. In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, v. 8 (2), pp. 6-29, 2005.
- WARE, P. (2005). “Missed” communication in online communication: Tensions in a German-American Tellecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 9 (2),

pp. 64-89. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol9num2/ware.pdf>. Acesso em 05/01/2011.

YANG, Y. (2011). Learner interpretations of shared space in multilateral English blogging. *Language Learning & Technology*, v. 15 (1), pp. 122-146. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/february2011/yang.pdf>. Acesso em 05/03/2011.

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO PRÉ-FÓRUM

1. Possui computador em casa? Sim Não
2. Possui internet em casa? Sim Não
- Se sim: Banda larga Conexão discada
- Se não, onde acessa a internet?
- Laboratório Unasp Lan House Trabalho Casa de amigos
- Outro: _____
3. Com que frequência você acessa a internet por semana:
- diariamente 2 vezes/semana 3-5 vezes/semana outro: _____
10. Quantas horas você usa o computador por semana?
- 0-2h 3h-6h 7h-10h Acima de 10h
11. Que programas e serviços você tem familiaridade?
- Word PowerPoint Excell Orkut outros: _____
- Msn/Chat Skype Google You Tube
12. Como você classifica seu conhecimento de computador?
- iniciante médio avançado

Outras observações ou informações complementares:

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PÓS-FÓRUM

Nome: _____ Email: _____ Data: _____

Eu gostei de participar do fórum porque _____

Eu não achei produtivo o fórum porque/para _____

O que menos gostou? _____

Eu preferia que as aulas fossem centradas no livro didático porque _____

Que sugestões você poderia dar em relação a esse tipo de atividade on-line para a disciplina de espanhol? _____

6. Que tópico lhe interessaria discutir na disciplina de espanhol? _____

APÊNDICE 3
ANOTAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE O FÓRUM

Nome _____

Escreva em português suas impressões sobre o fórum com os argentinos sobre Buenos Aires. Que dificuldades você enfrenta nestas semanas? O que tem gostado? Quais as vantagens que você vê nessa atividade? E as desvantagens? Que sugestões você dá? Fale tudo o que quiser sobre essa atividade, seja positivo ou negativo.

Semana de 04 a 11 de outubro _____

Semana de 12 a 19 de outubro _____

Semana de 20 a 27 de outubro _____

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO PÓS-FÓRUM (use o verso se necessário)

Nome _____ e-mail: _____ telef.: _____

1. Em relação ao uso do espanhol no fórum, quais foram as dificuldades que enfrentou?

2. Como você solucionou esses problemas? _____

3. Que outros problemas enfrentou? _____

4. Que pontos positivos você poderia destacar? _____

5. Em relação a corrigir o espanhol ou ser corrigido pelos colegas, qual é a sua opinião? _____

6. Você poderia dar uma rápida entrevista (20 mins.) sobre sua experiência nos fóruns? _____ Se sim, que **dia, local e hora** lhe seria mais adequado? _____

APÊNDICE 5 ENTREVISTA PÓS-CURSO

(ROTEIRO)

- 1) Que vantagens você observou ao comunicar-se com um falante nativo de espanhol, em termos de aquisição da língua-alvo? E as dificuldades?
- 2) Comparando com o primeiro fórum, em que as mensagens dos brasileiros poderiam ser escritas em português, com o segundo fórum, em que todos deveriam escrever somente em espanhol, quais foram as dificuldades enfrentadas?
- 3) E os benefícios?
- 4) Na sua opinião, quais foram as vantagens e desvantagens de as interações serem por escritos, de modo não simultâneo?
- 5) Comparando linguisticamente as trocas virtuais na língua-alvo e o material e as tarefas propostas pelo livro didático adotado na disciplina de Espanhol, houve diferenças qualitativas na adoção dessa atividade (*fórum on-line*)?
- 6) Que vantagens existem em trabalhar em grupo? E as dificuldades?
- 7) Você interagiu com um ou mais participantes do grupo, sobre o tema do fórum, mediante outra ferramenta digital (MSN, e-mail, Orkut etc)? Explique um pouco sobre isso, caso positivo.
- 8) Em relação à participação dos membros do grupo nas trocas virtuais, qual foi a experiência de seu grupo? Houve problemas? Como foi solucionado?
- 9) Você prefere grupos maiores, de 10-11 alunos, ou grupos menores, de 4-5 alunos? Justifique.
- 10) Em relação à tecnologia (internet, computador, ambiente *Moodle* etc.), você teve alguma dificuldade?
- 11) Você tem alguma sugestão ou crítica sobre o fórum?

APÊNDICE 6

TERMO DE CONSENTIMENTO

Para fins de pesquisa acadêmica, que será realizada de modo anônimo, autorizo o uso de minhas mensagens postadas nos fóruns on-line sobre Buenos Aires, realizados na disciplina da língua espanhola no segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009.

Compreendo que eu posso retirar minha participação a qualquer hora sem nenhuma pressão, embaraços ou impacto negativo. Entendo que minhas participações serão mantidas anônimas.

Assinatura: _____

Nome completo: _____

Data: _____