

SOBRE A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E IDENTITÁRIAS  
EM INTERAÇÕES *ONLINE* EM PORTUGUÊS ENTRE ESTUDANTES FRANCESES,  
FRANCO-PORTUGUESES E BRASILEIROS

---

LILIANE SANTOS\*

---

RESUMO

Em sua versão franco-brasileira, o projeto *Teletandem Brasil* ([www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)) reúne alunos de português da Universidade de Lille 3 (França) e alunos de francês da Universidade Estadual Paulista (Unesp, campus de Assis), para, de acordo com os princípios do tandem e do *webtandem*, participarem de um processo de aprendizagem colaborativa de suas línguas e culturas respectivas. Nosso trabalho apresenta observações preliminares sobre a construção das representações identitárias e culturais dos alunos envolvidos nesse processo, a partir da análise dos temas por eles tratados e, mais precisamente, da preponderância do Brasil como tema das sessões em português. Também veremos os possíveis conflitos decorrentes da confrontação entre uma identidade portuguesa muitas vezes reivindicada pelos alunos franceses e uma identidade francesa que lhes é atribuída pelos alunos brasileiros, o que nos permitirá perceber que somente aqueles que têm uma relação apaziguada com sua cultura têm condições de desenvolver uma parceria bem-sucedida.

**PALAVRAS-CHAVE:** português língua estrangeira, aprendizagem de línguas *in-tandem*, aprendizagem de línguas à distância, representações culturais e identitárias.

---

1 APRESENTAÇÃO

Desde o início do ano letivo 2006-2007, a área de Português da Universidade de Lille 3, com o apoio do Centro de Recursos Multimídia para o aprendizado de línguas, propõe aos alunos inscritos

---

\* Professora Doutora da Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, Villeneuve d’Ascq (França); UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langage” (CNRS), Paris, França.  
E-mail: [liliane.santos@univ-lille3.fr](mailto:liliane.santos@univ-lille3.fr)

em português (como disciplina principal ou como opção) a participação no projeto *Teletandem Brasil* (TTB). Esses alunos, assim, participam de um processo de aprendizagem colaborativa das respectivas línguas e culturas, baseado nos princípios de autonomia e reciprocidade, ou seja, desenvolvido de acordo com os princípios do tandem (BRAMMERTS, 2002; HELMLING, 2002) e do *webtandem* (APPEL E MULLEN, 2000; BETHOUX, 2006; BRAMMERTS, 1995; DELILLE et al., 1996). Esse ambiente lhes dá a possibilidade de utilizar a língua estrangeira em interações autênticas, por meio de uma abordagem socioconstrutivista (KOLB, 1984; SALOMON E PERKINS, 1998; VYGOTSKY, 1998; WILLIAMS E BURDEN, 1997). Os alunos interagem por intermédio de aplicativos de videoconferência (principalmente *Skype*), uma ou duas vezes por semana, ao ritmo de uma hora por língua. Mais precisamente, os alunos podem trabalhar uma vez por semana, durante duas horas, ou duas vezes por semana, durante uma hora a cada sessão.

Os parceiros organizam as sessões de maneira autônoma ou parcialmente autônoma (principalmente no início da parceria), podendo ser acompanhados por um tutor. Em Lille 3, esse tutor é a professora coordenadora do projeto, enquanto na Unesp os tutores são estudantes experientes, que já praticaram a aprendizagem de línguas *in-tandem* (em face a face e/ou à distância).

Os alunos de Lille 3 são convidados a redigir um diário de bordo (DdB), no qual registram os principais elementos de cada sessão (questões fonéticas, lexicais e gramaticais, temas abordados, avaliações e comentários sobre a sessão e sobre a relação com o parceiro). Além disso, no final da parceria, redigem um relatório no qual apresentam um balanço da parceria e da aprendizagem. Esses DdB e esses relatórios – que são majoritariamente redigidos em português – constituem a base de nosso *corpus*, que também compreende emails trocados com os alunos e anotações feitas por ocasião de discussões informais com eles a respeito do projeto e da parceria.

Centrado na análise dos DdB e dos relatórios dos alunos de Lille 3, nosso trabalho, que retoma e aprofunda a reflexão que iniciamos em Santos (2009) e que prolongamos em Santos (2010, 2012, 2013), divide-se em duas partes. Na primeira, apresentaremos brevemente a metodologia de coleta e análise do *corpus*;<sup>1</sup> na segunda, passaremos à análise propriamente dita do *corpus*, centrando nossa atenção na

relação entre os parceiros, por intermédio da análise dos comentários dos alunos sobre os temas tratados. Mais precisamente, nossa análise será construída em torno dos comentários sobre o Brasil – tema preponderante nas interações que estudamos –, passando rapidamente por alguns exemplos de eventuais conflitos e suas possíveis soluções. Dispondo de um *corpus* restrito (ver *infra*), chamamos a atenção para o fato de que nossas observações constituem, por enquanto, intuições, cujo aprofundamento somente poderá ser alcançado com o aumento do volume dos dados.

Ao final dessa análise, que incluirá algumas considerações sobre a construção das representações identitárias dos sujeitos da interação, estaremos em condições de apresentar os elementos necessários para uma parceria bem-sucedida, tanto do ponto de vista cultural quanto da perspectiva da relação entre os indivíduos. Em nossas considerações finais, veremos que, quando as condições individuais permitem, o *teletandem* pode ser a ocasião de um verdadeiro encontro, individual e cultural.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Coleta dos dados

O *corpus* utilizado neste trabalho provém de diferentes fontes. São elas:

- 28 relatórios e DdB redigidos pelos alunos de Lille 3 ao longo dos três anos letivos considerados neste trabalho (de 2006 a 2009), correspondendo a um total de 229 sessões;
- 102 e-mails trocados com os alunos ao longo desse mesmo período;
- 43 anotações feitas a partir de conversações informais com os alunos a respeito do projeto e da parceria, também ao longo dos três anos em questão.

Os DdB concentram-se nas atividades em língua portuguesa, isto é, na aprendizagem desta língua. Mas, na medida em que a participação dos alunos foi irregular, o número de sessões por aluno também é irregular, podendo ir de duas a 48. Assim, com 28 alunos e

229 sessões, chegamos a uma média de 8,1 sessões por aluno. Quanto a nossas anotações, convém observar que, feitas durante discussões com os alunos, seu objetivo era registrar aquilo que eles geralmente não indicavam nos DdB e relatórios.

## 2.2 Análise do *corpus*

Para a análise do *corpus*, utilizamos a perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo (AC), que se define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 4; nossa tradução), que “aposta grandemente no rigor do método para não se perder na heterogeneidade de seu objeto” (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005, p. 308). É por essa razão que, de acordo com Bardin (op. cit., p. 47; nossa tradução), a AC visa obter, “por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos enunciados, [...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desses enunciados”.

A AC trabalha, portanto, com *vestígios* e *índices* (PUGLISI E FRANCO, 2005), o que permite estudar o não dito ou o “dito nas entrelinhas”. Nesse sentido, a AC não se limita ao tratamento quantitativo dos elementos que ocorrem nas diferentes categorias: “um retorno à natureza das características do material classificado em cada uma das categorias também é essencial” (L’ÉCUYER, 1990, p. 11; nossa tradução). Também é nesse sentido que Bardin (op. cit., p. 39; nossa tradução) se refere à *inferência* como um “procedimento intermediário”, que permite “a passagem da descrição à interpretação dos conteúdos da mensagem” (L’ÉCUYER, op. cit., p. 12; nossa tradução). Sendo uma abordagem ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, a AC utiliza “tanto a frequência de ocorrência dos elementos quanto indicadores não frequenciais, pois a *presença* ou a *ausência* de um item (palavra, frase, expressão) pode constituir um indicador no mínimo tão significativo quanto a sua frequência de ocorrência” (BARDIN, op. cit., p. 146; nossa tradução, sublinhado pela autora).

Para escolher a técnica a utilizar no tratamento dos dados, convém, inicialmente, proceder a pelo menos duas distinções. Primeiramente, determinar o que se deseja conhecer (a informação e/ou seu produtor).

Em segundo lugar, distinguir entre, por um lado, o que é enunciado (e a maneira como é enunciado) e, por outro, o caráter quantitativo ou qualitativo do tratamento a dar aos dados.

Sem descrever em detalhes as diferentes etapas da análise,<sup>2</sup> convém observar que, no momento do tratamento e da interpretação dos resultados, o analista procede a análises estatísticas descritivas, com diferentes graus de complexidade (por exemplo, tabelas comparativas de frequência, análises de correspondências ou análises fatoriais), as quais permitem testar as hipóteses iniciais e ilustrar os resultados obtidos. De acordo com Robert e Bouillaguet (1997, p. 31; nossa tradução), analisar os resultados significa “apoiar-se nos elementos revelados pela categorização para fundamentar uma leitura do *corpus* que seja ao mesmo tempo original e objetiva”.

Assim, com o objetivo de delinear as tendências e orientações mais gerais do ponto de vista dos estudantes franceses praticantes do TTB, e sem procurar chegar a generalizações excessivas – mas, antes, procurando contribuir para a reflexão sobre essa prática alternativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras –, procedemos a uma análise dos dados quantitativa simples (baseada na porcentagem de ocorrência de elementos) e, ao mesmo tempo, qualitativa. Na medida em que trabalhamos com um *corpus* reduzido, essa abordagem permitiu-nos encontrar os temas predominantes nos textos dos alunos.

Nossa unidade de análise é o *comentário*, ou seja, um conjunto de enunciados de extensão variável sobre um mesmo tema. Essa noção aproxima-se da de *tópico de discurso* proposta por Reinhart (1982, p. 24): “local entries corresponding to sentence topics can be further organized under more global entries, thus constructing the discourse topics”.

### 3 ANÁLISE

#### 3.1 O Brasil como tema preponderante

Como indicamos em trabalhos anteriores (cf. SANTOS, 2009, 2012), os comentários a respeito dos temas tratados pelos parceiros do TTB representam a maior parte (54%) do total dos dados coletados.<sup>3</sup> Entre estes, e como indicamos acima, nota-se que o Brasil tem uma

presença preponderante, pois os temas ligados ao país representam um pouco mais de um terço (32,9%) do total dos comentários dos alunos sobre os temas abordados nas sessões de *teletandem*. Na medida em que a maior parte de nosso *corpus* (98,3% dos documentos) aborda unicamente as sessões em português, podemos fazer a hipótese de uma relação estreita entre a escolha da língua e a escolha dos temas abordados, como ressalta o comentário abaixo:<sup>4</sup>

(1) no transcurso das sessões, percebi que quando começávamos a falar em português, automaticamente tratávamos temas sobre o Brasil. (SR)

Embora não nos seja possível afirmar que o mesmo tenha ocorrido com todos os pares, pensamos que é o caso, tendo em vista a preponderância do Brasil entre os temas discutidos entre os parceiros. Mas, além da escolha da língua, acreditamos que outros fatores permitem explicar essa predominância de temas relativos ao Brasil (e principalmente dos temas “cultura” e “sociedade”). Em primeiro lugar, o interesse dos alunos franceses pelo Brasil e pela cultura brasileira:

(2) as sessões correspondem ao que eu desejava aprender, porque como já tenho um nível bom em português, queria saber mais sobre a cultura brasileira. (AR)

(3) conheço muito pouco o Brasil e ter informações sobre esse país por uma pessoa que vive lá é muito interessante. (SB)

Os dois extratos acima são representativos do desejo de conhecer melhor o Brasil e a cultura brasileira que muitos de nossos estudantes expressaram. No entanto, se temos nesses casos afirmações mais gerais (“saber mais sobre a cultura brasileira”, “ter informações sobre esse país”), isso torna-se mais claro quando examinamos exemplos que tratam de elementos mais precisos:

(4) há uma outra [festa] no mês de Janeiro, para festejar a chegada dos três reis depois do Natal. A gente dança também, mas anda a frente de cada casa com uma bandeira (com a imagem dum santo), dizemos que esta bandeira protege a casa. (VB)

(5) Nos dois gostamos muito de musica e então falavamos de musica. Conheço um conjunto brasileiro chamado Tribalistas

e a R conhece-o também. Então falavamos das músicas deles. E depois ela me fez conhecer um conjunto que era muito conhecido no tempo dos hippys, é um conjunto que se formou nos anos 1970. É um conjunto de que ela gosta mais e agora eu gosto também. Chama-se “Os Mutantes”. (LR)

Os dois exemplos acima mostram que os alunos franceses se interessam não somente pela língua, mas também pelo país e pela cultura dos parceiros. Nesse sentido, (4), que faz referência à Folia de Reis, mostra o interesse de seu autor pelos aspectos “exóticos” do país do parceiro. Em (5), podemos ver a conjugação de centros de interesse culturais (no caso, a música) entre jovens de mesma idade.

Além disso, a apresentação, pelos estudantes franceses, de descrições bastante detalhadas (a partir das indicações fornecidas pelos parceiros) mostra o interesse dos alunos brasileiros por sua própria cultura, o que parece ser um fator suplementar para explicar a preponderância dos temas ligados ao Brasil. Um outro elemento acentua essa tendência das duplas estudadas em tratar de temas ligados ao Brasil nas sessões em português: as comparações entre o Brasil e a França ocupam o quarto lugar entre os temas tratados, com 11,7% dos comentários analisados. De nosso ponto de vista, isso significa que os alunos de Lille 3, assim como os da Unesp, interessam-se por suas culturas respectivas e desejam que os parceiros as conheçam:

(6) B. falou de Raul Pompeia, seu autor favorito. [...] Eu falei de Molière, meu autor preferido. (MC)

Neste exemplo, vemos de que maneira os membros de um par podem se comunicar sobre suas culturas respectivas: mostrando ao parceiro os aspectos que consideram positivos (“seu autor favorito, meu autor preferido”).

### 3.2 Possíveis conflitos

Ao analisar os comentários dos alunos sobre o desenvolvimento do projeto e da parceria, percebemos que a categoria que identificamos como “comportamento do parceiro” é apresentada como a principal explicação para os problemas encontrados (31,6% dos comentários

sobre as dificuldades). Como podemos ver abaixo, atrasos e ausências repetidos, assim como o desrespeito do princípio de reciprocidade, são invocados pelos alunos:

- (7) o [primeiro] parceiro que tive não respeitava nenhum encontro, lhe perdoei várias vezes, mas quando vi que os meus amigos avançavam com os seus parceiros brasileiros, decidi alterar de parceiro. (RA)
- (8) não fiquei contente porque a minha parceira me deixava esperar por ela e não vinha. (GN)
- (9) desde a primeira sessão eu perguntei quais eram os objetivos dela, mas ela não me respondeu, apesar da minha insistência. Eu lhe falei das minhas dificuldades em português, mas ela não prestou muita atenção. Durante a segunda sessão, eu tentei de novo falar sobre os nossos objetivos, mas uma vez mais ela mudou de conversa e não me respondeu. (SR)

Ao contrário do que RA indica em (7) – o fato de ter pedido para que lhe fosse atribuído um novo parceiro –, GN e SR não mencionam as consequências da situação que descrevem, mas mostram sua insatisfação, sendo evidente, no caso de SR, seu sentimento de não ser ouvida pela parceira.<sup>5</sup> Incidentes desse tipo podem originar mal-entendidos e desavenças cujas consequências vão variar, ao longo do tempo e de acordo com o temperamento de cada um. GN, por exemplo, não pediu um novo parceiro, mas decidiu sair do projeto. RA, por sua vez, pediu um novo parceiro e participou do TTB até o final do semestre.

Em filigrana, exemplos como esses provocam questionamentos sobre o papel das representações do outro e de si mesmo na evolução da interação. Assim, (7), (8) e (9) mostram a construção de uma imagem do parceiro como uma pessoa pouco respeitosa, leviana e até mesmo irresponsável e pouco atenta às necessidades do outro. Em paralelo, em (9) SR constrói uma imagem de si mesma como uma pessoa respeitosa, responsável e exigente.

Embora pouco presente em nosso *corpus* (3,4% dos comentários sobre as dificuldades encontradas), a categoria “estrutura do TTB” é interessante porque diz respeito a uma dificuldade inerente à prática do *teletandem*:

(10)um dos princípios fundamentais do teletandem não foi respeitado: a reciprocidade [...] me pareceu que minha parceira não fazia tantos esforços quanto eu fazia [...]. A negociação do tempo, ou seja, o fato de indicar que tínhamos de começar a trocar de língua sempre era feito por mim, assim como o fato de parar as sessões. Minha parceira parecia não estar muito preocupada com o tempo (aliás ela chegava sempre atrasada) [...] era difícil a cada sessão para eu saber se o que eu tinha preparado ia ser tratado durante a hora em francês e também durante a hora em português. (SR)

Ao afirmar que a parceira não respeitou o princípio de reciprocidade, SR implica que algumas de suas expectativas não foram satisfeitas – e principalmente as que dizem respeito à gestão das sessões, gestão esta que, a partir do que seu texto permite deduzir, deveria, necessariamente, ter sido compartilhada. Mais do que isso, (10) ilustra um ponto que a maioria dos DdB (27 documentos num total de 30) não aborda de maneira explícita: a negociação sobre as modalidades da parceria – que, na maior parte dos casos, se fez de maneira implícita, por ajustes progressivos. De nosso ponto de vista, é justamente porque SR e a parceira não explicitaram suas expectativas que SR acabou por se encontrar numa situação em que tinha a impressão de ter que assumir sozinha a responsabilidade pelo desenvolvimento das sessões, quando não era o que desejava.

De um modo mais geral, esse tipo de exemplo coloca a questão da aprendizagem em autonomia em situação de reciprocidade e mostra, ao mesmo tempo, o peso das representações culturais na negociação da interação. Vejamos, para ilustrar este último ponto de maneira mais precisa, a continuação de (10):

(11)eu tinha a impressão de que ela me achava organizada demais e em consequência estrita demais. (SR)

Na medida em que nenhuma das parceiras explicitou suas expectativas (que eram extremamente diferentes), e como não estabeleceram um acordo explícito sobre a gestão da parceria e das sessões – de acordo com SR porque a parceira não respondeu a suas solicitações –,<sup>6</sup> criou-se um conflito latente (em nenhum momento SR menciona um conflito aberto), em que SR acreditava que a parceira tinha

dela uma imagem como “organizada demais” ou “estrita demais” – em outras palavras, excessivamente exigente. Mas, por uma espécie de “efeito de espelho”, podemos dizer que SR criou uma imagem de sua parceira como uma pessoa desorganizada e/ou negligente.

Além disso, a análise dos comentários desse tipo permite realçar uma parte dos comentários da categoria “comportamento do parceiro” e os conflitos culturais que podem deixar transparecer, o mais das vezes implicitamente. Lembremos que exemplos como (7) e (8), por um lado, e (9), por outro, mostram uma representação negativa do parceiro por parte dos alunos de Lille 3, parceiro ao qual são atribuídos comportamentos e atitudes considerados como “má vontade”, “desrespeito” ou “desinteresse”.

### 3.3 Superando as dificuldades

Em contraste com os exemplos da seção anterior, encontramos situações que nos permitem observar que, se o “comportamento do parceiro” pode ser responsável pelo fracasso da parceria, esse elemento também pode ser responsável por seu sucesso – desde que os dois membros do par mantenham boas relações:

- (12) aprendi a conhecer uma pessoa muito simpática, com quem vou continuar a falar mesmo se o teletandem acabou. (ACD)
- (13) Aprecio os conselhos da parceira porque não me julga quando não sei alguma coisa e me ajuda. (JMA)
- (14) a conversação se baseava numa verdadeira troca. (VB)
- (15) minha parceira era paciente; ela não hesitava em repetir ou escrever frases inteiras que eu não compreendia quando a ouvia. (MR)
- (16) minha parceira era muito simpática, com quem falei bem e com quem tínhamos sempre alguma coisa para dizer. Tínhamos sempre perguntas para fazer e resposta a dar, gostei muito dessa experiência. (HT)

A comparação entre esta série de exemplos e (10) e (11) mostra que a negociação explícita das modalidades da parceria não é uma

condição necessária para o estabelecimento de uma parceria bem-sucedida, já que isso não ocorreu em nenhum dos cinco casos acima.

No entanto, é ainda mais interessante observar que as dificuldades podem funcionar como o elemento deflagrador de uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem e sobre os meios para satisfazer os princípios da prática do tandem:

- (17) Aprendi muito. De fato, [a dificuldade] era dupla: ser capaz de construir o meu percurso de aprendizagem (meu papel de aprendiz) pedindo conselhos à minha parceira, e ser capaz de aconselhá-la para o percurso de aprendizagem dela (meu papel de tutora). (NP)

Evidentemente, não se trata, aqui, do mesmo tipo de dificuldade ilustrada pelos exemplos anteriores, uma vez que, como se vê, o obstáculo apontado não dificulta nem impede o funcionamento do projeto e da parceria. Ao contrário, enquanto elemento que provoca a reflexão, aquilo que, para alguns, poderia constituir um obstáculo, permite que NP progrida em sua aprendizagem.

Um outro elemento que merece destaque diz respeito ao fato de que, do mesmo modo como uma dificuldade pode provocar uma reflexão sobre o processo de aprendizagem em autonomia, algumas (outras) dificuldades podem funcionar como um trampolim para uma aprendizagem mais proveitosa e, em consequência, um trampolim para a autonomia do aluno, na medida em que lhe permitem justamente superar os obstáculos:

- (18) começamos durante as férias brasileiras, minha parceira não tinha então mais acesso ao material da universidade, principalmente a *webcam*. Tivemos, então, que nos contactar unicamente por escrito, via MSN, até o início das aulas no Brasil, pois minha parceira não tinha *webcam* em casa. Penso, no entanto, que isso permitiu que o contato ocorresse aos poucos, sem estarmos diretamente em contato visual. Também permitiu trabalhar a língua escrita, principalmente a ortografia. (NP)

Neste caso, também, o que foi visto por alguns como um obstáculo insuperável (problemas materiais e logísticos) revelou-se como um

trunfo para as parceiras, que souberam contorná-lo e, principalmente, utilizá-lo em seu favor.

Esse trecho também faz referência a um outro tipo de dificuldade, frequentemente mencionado pelos alunos: a utilização da *webcam*. Não se trata, neste caso, de uma dificuldade técnica, mas mais do incômodo ou da timidez provocados pelo fato de “se ver e ser visto”, como indicado por NP.<sup>7</sup> Podemos ver de que maneira NP e sua parceira souberam utilizar do fato de não se verem para entrar em contato de maneira mais suave e instaurar as bases de uma relação tranquila e respeitosa, sem mencionar o fato de terem aproveitado a ocasião para “trabalhar a língua escrita” – um dos objetivos do projeto e das parceiras.

Um outro tipo de dificuldade frequentemente mencionado pelos alunos é o fato de um dos parceiros ser iniciante na LE. Mas, também neste caso, é possível observar que esse tipo de obstáculo pode ser superado:

(19) começou a aprender francês este ano. Por isso nunca falou francês. Mas a última vez que nos conversamos ela falou francês. Era questões simples mas era interessante. Eu ajudei-la como ela ajudou-me para o português (Qual é o teu nome?, dia de aniversário?). (HT)

Ao contrário do que se poderia imaginar, o fato de ambas as parceiras serem iniciantes não provocou o fracasso da parceria, pois souberam construir uma relação que permitiu a cada uma dar os primeiros passos na língua da outra.

A esta altura, convém observar que essa capacidade para ultrapassar os obstáculos é mais frequente entre os alunos mais maduros, essa maturidade podendo ser consequência do nível de estudos ou da idade:

(20) Aluna do 2º ano de um Mestrado profissionalizante, não sou mais uma estudante, mas uma trabalhadora em formação contínua. [...] Isso me permitiu ajudar a minha parceira a ter mais confiança [...] em todo o caso, eu tentei encorajá-la da melhor maneira possível. (NP)

Do mesmo modo, alguns alunos podem ser mais maduros devido a uma vivência internacional ou intercultural:

(21) Eu [...] nasci em França e [...] vivi em Portugal durante a maior parte da minha infância e da minha adolescência. [...] Como vivi nos dois países, eu conhecia as dificuldades que podemos ter quando aprendemos outra cultura. (AD)

Mas essa maturidade pode também ser consequência da experiência profissional de um dos parceiros:

(22) ela ajudou-me especialmente, porque, como é professora, conhece os métodos para mostrar uma língua estrangeira. (JA)

Os três últimos exemplos mostram que as biografias dos alunos de Lille 3 (cf. (20) e (21)) e a do parceiro (ver (22)) são apresentadas de maneira bastante positiva na relação que estabelecem, pois permitem não somente que o aluno compreenda suas próprias dificuldades, mas também, e principalmente, que compreenda as dificuldades do outro: é isso o que permite a superação dos obstáculos.

A capacidade de ultrapassar as dificuldades pode vir, além disso, da instauração de uma relação de proximidade e confiança entre os parceiros:

(23) Eu me entendo muito bem com o M. Ele é muito agradável e respeitoso. [...] Ele faz de tudo para me enviar documentação e é recíproco. [...] Eu ajudo-lo também a construir as suas frases. [...] M. é um bom parceiro, maduro e paciente. (FD)

A apreciação positiva que FD faz do parceiro, somada à menção ao caráter recíproco da relação, explica por que, de seu ponto de vista, eles se entendem bem: não somente há ajuda mútua, mas, além disso, FD vê o parceiro como uma pessoa “madura e paciente”.

Evidentemente, não devemos deixar de lado a possibilidade de que dois ou mais dos fatores que acabamos de comentar (o nível de estudos, a idade, a experiência internacional, intercultural ou profissional, uma relação de confiança entre os parceiros) possam agir em conjunto para ajudar os parceiros a ultrapassar as dificuldades que eventualmente encontrem.

Convém, ainda, ressaltar que nossos exemplos evidenciam uma armadilha que os mais experientes (ou os mais compreensivos, ou os

mais flexíveis) sabem evitar: a dificuldade criada pelo fato de assumir uma posição segundo a qual a origem de todos os problemas se encontra no outro.

A análise do funcionamento do TTB, ao longo dos três anos estudados neste trabalho, permite observar que o impacto negativo do “comportamento do parceiro” sobre a decisão dos alunos de continuar ou não a parceria diminui ao longo dos anos: se é um fator de peso no primeiro ano do projeto, o mesmo não ocorre nos anos seguintes. 37,3% das avaliações sobre o TTB no primeiro ano do projeto são negativas – oito dos quatorze alunos participantes tendo abandonado o projeto. Por outro lado, nos dois anos seguintes, nenhum aluno abandonou o projeto, o que sem dúvida explica o fato de que, consideradas globalmente, as avaliações negativas do projeto e da parceria representam 14,5% das avaliações, ao passo que as avaliações positivas representam 76,9%.

### 3.4 Identidade, língua e cultura

O conjunto dos elementos analisados até este ponto deve ser posto em relação com o fato de que o tema “Portugal” somente ocorre de maneira marginal (3,4% dos temas tratados), ao contrário do que se poderia imaginar, na medida em que uma parte importante (aproximadamente um terço) dos alunos de Lille 3 considerados neste estudo é de origem portuguesa. Mas não podemos nos esquecer de que os alunos em questão se encontram diante de alunos brasileiros, com os quais eles interagem sobre o Brasil e que interagem com eles, enquanto *franceses*, sobre a França – o que deixa, evidentemente, pouca margem para conversações sobre Portugal e os portugueses.

Esses alunos franceses de origem portuguesa (geralmente de terceira geração) apresentam uma ligação com Portugal e com a cultura portuguesa que um olhar exterior poderia considerar tênue. No entanto, sua origem lusitana, reivindicada, coloca-os com frequência diante de um conflito: enquanto franceses, sentem-se atraídos pela cultura brasileira (cf. LIMA-PEREIRA, 2010), ao passo que, enquanto luso-descendentes, têm uma relação mais ambígua com essa mesma cultura (GOMES, 1998; LISBOA, 2008). Mas a ligação desses alunos com o país

dos pais e dos avós é justamente o eixo em torno do qual se constrói a relação entre as três culturas. Assim, para os alunos franceses, a prática da língua portuguesa pode ter uma dupla função: (i) a de um marcador identitário individual, na relação com a França; e (ii) a de um marcador identitário coletivo e afetivo, na relação com Portugal. É o que ilustra a seguinte afirmação, que ouvimos mais de uma vez: “nasci em França; não falo português, mas sou português(a)” – quer seja pronunciada em português, quer em francês. Como indicam Rey e Van Den Avenne (1998, p. 123; nossa tradução), “a língua pode ser vivida como um marcador identitário, mas a afirmação identitária não passa necessariamente pela prática dessa língua. É preciso, portanto, estabelecer uma distinção clara entre a prática de uma língua e a ligação com essa mesma língua, que se confunde com a ligação com o país de origem”.

Nesse sentido, podemos dizer que as interações mais bem-sucedidas ocorrem entre aqueles que têm uma relação apaziguada com sua identidade (francesa, portuguesa ou brasileira), pois ser português pode significar, para alguns, ter sentimentos ambíguos com relação ao Brasil – sentimentos que nascem, por exemplo, da situação do Brasil, de antiga colônia que ultrapassou a metrópole em termos econômicos. Quanto aos participantes brasileiros, é possível fazer a hipótese de que ser brasileiro pode significar ter, ao mesmo tempo, um sentimento de superioridade relativamente a Portugal, por razões similares às que acabamos de evocar,<sup>8</sup> e de inferioridade com relação à França (tendo em vista sua situação de país desenvolvido, que lembra aos brasileiros que ainda não pertencem inteiramente ao conjunto dos países ditos “de primeiro mundo”; cf. SCHILTZ, 2007).

Mas essas considerações devem ser examinadas à luz de ao menos dois outros elementos. Primeiramente, o fato de que dispomos de um *corpus* restrito (12 comentários sobre Portugal no total). Em segundo lugar, o fato de que 75% desses comentários têm como autora uma única estudante, AD, que, nascida na França, morou em Portugal durante uma parte da infância e adolescência. Convém não perder de vista, no entanto, que a importância desses comentários reside na ligação dos alunos com a cultura portuguesa, independentemente da prática da língua.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num trabalho anterior (SANTOS, 2009, p. 155), fazíamos observar que “os aspectos pragmáticos da interação<sup>9</sup> (e principalmente da interação à distância) são os que podem apresentar os mais elevados graus de dificuldade para os aprendizes”. A esse respeito, podemos observar que as interações entre não iniciantes podem ser de grande proveito, pois esses alunos podem ir muito além dos aspectos puramente linguísticos da interação, ao fazer dela o lugar de um verdadeiro encontro cultural.<sup>10</sup> Em outros termos, essa pode ser a ocasião não somente de aprender a conhecer estratégias interativas diferentes das de sua cultura,<sup>11</sup> mas também de se confrontar com diferentes maneiras de agir e de pensar. Pode, além disso, ser a ocasião de conhecer (ou de aprofundar os conhecimentos sobre) elementos culturais como os usos e costumes ou a literatura do país do parceiro – sem esquecer a possibilidade de perceber que os conhecimentos podem ser compartilhados em certos domínios (por exemplo, a música, como vimos no exemplo (5)).

Quanto às representações culturais e identitárias, pudemos observar que, para os alunos franceses que reivindicam uma origem portuguesa, o uso da língua dos pais pode funcionar como um marcador identitário, tanto do ponto de vista individual (na relação com a França), como do ponto de vista coletivo e afetivo (na relação com Portugal). Mas essa reivindicação de uma origem lusitana coloca-os, frequentemente, diante de um conflito. Em razão desse duplo pertencimento cultural, esses alunos podem desenvolver sentimentos ambivalentes com relação ao Brasil, mesclando atração (porque são franceses) e rivalidade (porque são portugueses). Do mesmo modo, os alunos brasileiros podem desenvolver sentimentos mesclados, feitos de superioridade com relação a Portugal e de inferioridade com relação à França. Parece-nos, portanto, que somente conseguem desenvolver parcerias bem-sucedidas aqueles que mantêm relações apaziguadas com sua identidade cultural.

À guisa de conclusão, gostaríamos de sublinhar o fato de que, na medida em que somente esboçamos os contornos dessas questões, seria interessante poder aprofundá-las. Nesse aprofundamento, poderíamos estudar, além da gestão da conversação e suas dificuldades, a construção das representações culturais e identitárias nas interações, por exemplo,

por meio da negociação dos sentidos. Esse estudo permitiria definir com maior acuidade os elementos determinantes nesse tipo de parceria e o lugar que nela ocupam.

ON THE CONSTRUCTION OF CULTURAL AND IDENTITY REPRESENTATIONS IN ONLINE INTERACTIONS IN PORTUGUESE AMONG FRENCH, FRENCH-PORTUGUESE AND BRAZILIAN STUDENTS

#### ABSTRACT

In its French-Brazilian version, the Teletandem Brasilproject ([www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)) enables students of Portuguese from the University of Lille 3 (France) and students of French from the São Paulo State University (Unesp, campus of Assis), to participate in a process of collaborative learning of their languages and cultures, according to the principles of tandem and webtandem. We present some preliminary remarks on the construction of identity and cultural representations by the students who took part in this process. We analyze some of the themes they discussed and, more precisely, the prominence of Brazil as a discussion theme during the sessions in Portuguese. We also study the possible conflicts arising from the confrontation between a Portuguese identity often claimed by the French students and a French identity, which the Brazilian students assign to them. This confrontation will allow us to perceive that only those who have a peaceful relationship with their own culture are able to develop a successful partnership.

KEY WORDS: portuguese as a foreign language, language learning in tandem, language learning at a distance, cultural and identity representations.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES CULTURALES E IDENTITARIAS EN INTERACCIONES ONLINE EN PORTUGUÉS ENTRE ESTUDIANTES FRANCESES, FRANCO-PORTUGUESES Y BRASILEÑOS

#### RESUMEN

En su versión franco-brasileña, el proyecto Tele-tándem Brasil ([www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)) reúne a alumnos de portugués de la Universidad de Lille 3 (Francia) y a alumnos de francés de la Universidad Estadual Paulista (Unesp, campus de Assis), para, de acuerdo con los principios del tándem y del web-tándem, participar en un proceso de aprendizaje colaborativo de sus lenguas y culturas respectivas. Nuestro trabajo presenta algunas observaciones preliminares sobre la construcción de las representaciones identitárias y culturales de los alumnos involucrados en ese proceso, a partir del análisis

de los temas por ellos tratados y, más precisamente, de la preponderancia de Brasil como tema de las sesiones en portugués. También veremos los posibles conflictos decurrentes de la confrontación entre una identidad portuguesa muchas veces reivindicada por los alumnos franceses y una identidad francesa que les es atribuida por los alumnos brasileños, lo que nos permitirá percibir que solamente aquellos que tienen una relación apaciguada con su cultura tienen condiciones de desarrollar con éxito una asociación.

PALABRAS CLAVE: portugués como lengua extranjera, aprendizaje de lenguas in tándem, aprendizaje de lenguas a distancia.

---

#### NOTAS

- 1 Cumpre observar que esses elementos já foram apresentados em profundidade em Santos (2009, 2010, 2012).
- 2 Remetemos, para tanto, a Santos (2012).
- 3 Os 46% restantes descrevem e analisam o funcionamento do projeto e da parceria.
- 4 Os exemplos produzidos pelos alunos foram transcritos tais quais, não tendo sido, portanto, editados ou corrigidos.
- 5 Lendo entre as linhas, podemos perceber que SR atribui esse comportamento da parceira ao fato de ser brasileira.
- 6 Ver o exemplo (8).
- 7 Note-se que falamos de um momento em que o uso da *webcam* não era tão comum como hoje.
- 8 Como mostra a repercussão, nos dois países, do artigo “Portugal and Brazil: role reversal”, publicado pelo jornal *Financial Times* em 25 de março de 2011. A partir de indicadores econômicos dos dois países, Edward Hadas (editorialista do *FT*) sugere, não sem ironia, que o Brasil anexe Portugal a fim de resolver os problemas econômicos do país europeu (ver HADAS, 2011a). Para uma entrevista (em vídeo) de Edward Hadas, intitulada “Brazil to annex Portugal?”, ver Hadas (2011b).
- 9 Por exemplo, a gestão dos estilos e dos turnos conversacionais.
- 10 Entendemos a noção de *cultura*, aqui, no seu sentido antropológico, isto é, as maneiras de sentir, agir e pensar de um grupo social, além de sua relação com a natureza, o homem, a técnica e a criação artística. Trata-se, em suma, dos modos de vida do grupo em questão.
- 11 Para a negociação de sentidos entre culturas diferentes em situação de *teletandem*, ver, por exemplo, Cappellini e Zhang (2013).

## REFERÊNCIAS

APPEL, C.; MULLEN, T. Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers & Education*, v. 34, n. 3-4, p. 291-308, 2000.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1997.

BETHOUX, C. Construction de compétences lexicales en e-tandem: une étude pour l'apprentissage de l'allemand. *Les Cahiers de l'Acedle*, n. 2, 2006. Disponível em: <[http://acedle.org/IMG/pdf/Bethoux-C\\_cah2.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Bethoux-C_cah2.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

BRAMMERTS, H. Tandem learning and the Internet. Using new technology to acquire intercultural competence. In: JENSEN, A. A.; JAEGER, K.; LORENTSEN, A. (Eds.). *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe*, v. II. The adult learner. Aalborg: Aalborg University Press, 1995. p. 209-222.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Dir.). *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002. p. 15-25.

CAPPELLINI, M.; ZHANG, M. Étude des négociations du sens dans un tandem par visioconférence. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, v. 10, n. 2, p. 27-59, 2013. Apprendre les langues autrement. Disponível em: <<http://acedle.org/spip.php?rubrique226>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

DELILLE, K. H. et al. (Dir.). *Manual de aprendizagem de línguas em tandem via Internet*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1996.

GOMES, A. N. Um amor de 500 anos: irmandade e ambiguidade nas relações entre Brasil e Portugal. *Oficina do Centro de Estudos Sociais*, n. 116, 1998. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/116.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

HADAS, E. Portugal and Brazil: role reversal. *Financial Times*, 2011a. Disponível em: <[http://www.ft.com/intl/cms/s/f0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a,Authorised=false.html?\\_i\\_location=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fcms%2Fs%2F3%2Ff0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a.html&\\_i\\_referer=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fintl%2Fflex#axzz1gLdlN8mR](http://www.ft.com/intl/cms/s/f0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a,Authorised=false.html?_i_location=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fcms%2Fs%2F3%2Ff0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a.html&_i_referer=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fintl%2Fflex#axzz1gLdlN8mR)>. Acesso em: 11 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Brazil to annex Portugal? *Financial Times*, 2011b. Disponível em: <<http://video.ft.com/v/865918178001/Brazil-to-annex-Portugal->>. Acesso em: 11 jan. 2012.

HEMLING, B. (Dir.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier, 2002.

KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Cleveland, Ohio: Case Western Reserve University, 1984.

L'ÉCUYER, R. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Montréal: Presses Universitaires du Québec, 1990.

LIMA-PEREIRA, R. Les médias et les clichés sur le Brésil: entre synthèse culturelle et sirène d'appel aux études universitaires en France. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 7, n. 14, p. 173-189, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpesoc/article/viewFile/571/325>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

LISBOA, W. T. Reminiscências coloniais e sentidos midiáticos: a identidade brasileira em Portugal. *Perspectivas de La Comunicación*, v. 1, n. 2, p. 30-38, 2008. Disponível em: <[http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista\\_2\\_2008/parte2\\_03.pdf](http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista_2_2008/parte2_03.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2005.

REINHART, T. *Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence topics*. Bloomington: IULC, 1982.

REY, V.; VAN DEN AVENNE, C. Langue et identité en situation migratoire: identité ethnique, identité linguistique. À chacun son bambara. In: CABEZA PEREIRO, C.; LORENZO SUÁREZ, A. M.; RODRIGUEZ-YANEZ, X. P. (Eds.). *Comunidades y individuos bilingües: actas do I Simpósio Internacional sobre o Bilingüismo*. Vigo: Universidad de Vigo, 1998. p. 120-131. Disponível em: <<http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/01/Rey.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2009.

ROBERT, A.D.; BOUILLAGUET, A. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1997.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

SALOMON, G.; PERKINS, D. Individual and Social Aspects of Learning. In: PEARSON, P.; IRAN-NEJAD, A. (Eds.). *Review of Research in Education*, n. 23, p. 1-24, 1998. Washington, DC: American Educational Research Association.

SANTOS, L. Ensino e aprendizagem de Português para estrangeiros *in-tandem* em contexto virtual: primeiros passos de um projeto franco-brasileiro. In: SANTOS, L.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Ensino de português e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Dialogarts, 2009. p. 147-160. Disponível em: <<http://www.dialogarts.uerj.br>>. Acesso em: 4 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira *in-tandem* em contexto virtual: o ponto de vista de estudantes franceses. In: MARÇALO, M. J. et al. (Orgs.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. O ensino de Português e as novas tecnologias. Évora: Universidade de Évora, 2010. v. 43, p. 46-68. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg43/05.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Projet Téletandem Brésil, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne: le point de vue des étudiants français. *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes de Communication)*, v. 15, n. 2, Spécial EPAL 2011, 2012. Disponível em: <<http://alsic.revues.org/2489>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. A construção de representações culturais e identitárias em interações *online* entre estudantes franceses e brasileiros: algumas observações. In: CASSEB GALVÃO, V. C. et al. (Orgs.). IV Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. *Anais... Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas*. Simpósio 33: O ensino de português e as novas tecnologias, p. 1506-1513. Goiânia: Funape, 2013. Disponível em: <<http://www.simelp.letras.ufg.br/anais.php>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

SCHILTZ, A. *Ruptures et continuités d'un champ migratoire*. Analyse de l'immigration brésilienne au Luxembourg. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.