

UM OLHAR PARA ALÉM DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS ESTÁVEIS EM ATIVIDADES TELECOLABORATIVAS

Rodrigo SCHAEFER*
Christiane HEEMANN**

- **RESUMO:** As representações culturais, para Risager (2007, p. 180), “transmitem imagens ou narrativas de cultura e de sociedade em contextos específicos”, permitindo às pessoas trocar ideias relativas a imagens pré-construídas sobre outras culturas. Na telecolaboração (que, para O’Dowd (2013, 2016), refere-se à utilização de tecnologias digitais no contexto de aulas de línguas estrangeiras geograficamente distantes), representações culturais emergem quando os indivíduos se encontram. Recorrendo a estudiosos como Byram (1997), Kramsch (1993, 2014), Risager (2007), Lopes e Freschi (2016) e O’Dowd (2019), este estudo qualitativo (PATTON, 1985) teve como objetivo discutir o modo pelo qual um olhar para além de representações culturais estáveis foi possível nas atividades telecolaborativas. Para a análise, foram incluídos dados de sessões de telecolaboração e de uma entrevista. Os excertos analisados representam três episódios interativos em que o seguinte tópico cultural foi discutido: “Programa Bolsa Família”. Os resultados revelaram que um olhar além das representações culturais estáveis foi possível através de mediação pedagógica, pois foram necessários questionamentos posteriores à sessão de telecolaboração para esse olhar. Pode-se afirmar que existe uma necessidade evidente para a discussão sobre representações culturais estáveis em atividades telecolaborativas, tendo em conta que tal discussão foi de suma importância em um olhar além de essencialismos culturais.
- **PALAVRAS-CHAVE:** representações culturais; telecolaboração; intercâmbios telecolaborativos; interculturalidade; mediação pedagógica.

Introdução

A Internet propiciou grandes mudanças na educação e especialmente nas aulas de línguas estrangeiras, uma vez que ampliou as oportunidades para praticar e aprender línguas. A este respeito, O’Dowd (2013, p. 123) evidencia que “uma das principais

* Instituto Federal Catarinense (IFC). Brusque – SC - Brasil. rodrigo.schaefer@ifc.edu.br. ORCID: 0000-0002-2349-0175.

** Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Itajaí – SC - Brasil. chrisheemann@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6828-2962.

contribuições da Internet para o ensino de língua estrangeira (LE) tem sido o seu potencial para possibilitar aos aprendizes de línguas o contato virtual com membros de outras culturas e falantes de outras línguas”^{1 2}. Da mesma forma, Liddicoat e Scarino (2013, p. 119) afirmam que as tecnologias digitais “têm o potencial de colocar os aprendizes em situação de comunicação intercultural em que eles podem explorar a língua e a cultura que estão aprendendo em interações no mundo real”³.

Os intercâmbios telecolaborativos surgiram devido às possibilidades advindas da utilização das tecnologias digitais. O’Dowd (2019) define telecolaboração como uma abordagem pedagógica em que grupos de estudantes participam, durante um determinado período, da interação e colaboração intercultural *online* com parceiros de outros contextos culturais, por exemplo, de outros países ou regiões do mesmo país.

As representações culturais emergem quando pessoas de culturas diferentes interagem. De acordo com Risager (2007, p. 180), estas representações “transmitem imagens ou narrativas de cultura e de sociedade em contextos específicos”⁴. Levando em consideração que a telecolaboração proporciona o contato entre pessoas de diferentes países e culturas (O’DOWD, 2013, 2019), este estudo visou discutir o modo pelo qual um olhar para além de representações culturais estáveis foi possível nas atividades telecolaborativas conduzidas. Para atingir este objetivo, delineamos a seguinte pergunta de pesquisa: como ocorreu um olhar para além de representações culturais estáveis nas atividades telecolaborativas?

Este texto está dividido em cinco seções. A primeira delas focou no objetivo da pesquisa e, além disso, apresentou uma breve contextualização do objeto de estudo. Na segunda seção, tratamos da literatura relevante para fundamentar este estudo, enquanto que na terceira abordamos a metodologia utilizada. Em seguida, na quarta seção, apresentamos a análise dos dados. Além disso, com base na análise dos dados, mostramos a forma como foi possível um olhar para além de representações culturais estáveis. Por último, na quinta seção tecemos considerações finais e oferecemos algumas sugestões para futuras pesquisas.

Telecolaboração e mediação pedagógica

Kramsch (2014) salienta que, recentemente, o contexto de ensino e aprendizagem de línguas mudou drasticamente, e isto como resultado do mundo globalizado. Para definir o conceito de globalização, a autora cita Blommaert (2010, p. 13), para quem tal

¹ Original: “*one of the major contributions of the internet to foreign language (FL) education has been its potential to bring language learners into virtual contact with members of other cultures and speakers of other languages*” (O’DOWD, 2013, p. 123).

² Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

³ Original: “*have the potential to place learners in a situation of intercultural communication where they can explore the language and culture they are learning in real world interactions*”. (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 119).

⁴ Original: “*convey images or narratives of culture and society in particular contexts*”. (RISAGER, 2007, p. 180).

termo se refere a uma “abreviação para fluxos intensificados de capital, bens, pessoas, imagens e discursos em todo o mundo, motivados pelas inovações tecnológicas, principalmente no campo dos meios de comunicação e das tecnologias de informação e comunicação”⁵. Na sequência desta mudança, a Internet facilitou “materiais autênticos disponíveis como nunca antes”⁶ e, por extensão, os intercâmbios telecolaborativos “aumentaram o acesso dos estudantes a falantes nativos reais em ambientes culturais reais” (KRAMSCH, 2014, p. 296).

A telecolaboração é definida por O’Dowd (2013) como o uso de tecnologias *online* para desenvolver habilidades de língua estrangeira e competência intercultural com estudantes que estão geograficamente distantes. Thorne (2006), por sua vez, esclarece que a telecolaboração, facilitada pela utilização de tecnologias, tais como correio eletrônico, videoconferência e plataformas digitais, oferece diferentes possibilidades para a interação e o diálogo, incluindo pequenos grupos de trabalho, troca de informações entre todos os estudantes da sala e trabalhos em duplas.

Um exemplo de telecolaboração é o teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2011, 2015a, 2015b). Telles (2015a, p. 604) resume teletandem da seguinte maneira:

Um modo de telecolaboração - um contexto virtual, colaborativo e autônomo de aprendizagem de línguas estrangeiras em que dois estudantes se ajudam mutuamente para aprender a sua própria língua (ou língua de proficiência). Eles fazem isso utilizando os recursos de texto, voz e imagem de webcam da tecnologia VOIP (como o Skype⁷).

O teletandem tem três princípios norteadores: reciprocidade, autonomia e uso separado de línguas (TELLES, 2015b). Reciprocidade, como diz Brammerts (1996), refere-se ao apoio mútuo e à interdependência entre os dois aprendizes, enquanto que autonomia se refere ao comprometimento de ambos interagentes⁸ no que diz respeito ao seu próprio processo de aprendizagem. Finalmente, o uso separado de línguas significa que as duas línguas não podem ser misturadas (TELLES, 2015b).

O projeto temático Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (doravante TTB), o contexto específico de telecolaboração neste estudo, foi criado em 2006 (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006). O projeto é conduzido numa universidade estadual no interior de São Paulo por pesquisadores, profissionais e

⁵ Original: “*shorthand for the intensified flows of capital, goods, people, images and discourses around the globe, driven by technological innovations mainly in the field of media and information and communication technology*”. (BLOMMAERT, 2010, p. 13).

⁶ Original: “*authentic materials available as never before [...] have increased students’ access to real native speakers in real cultural environments*”. (KRAMSCH, 2014, p. 296).

⁷ O Skype é um software que disponibiliza comunicações de voz e vídeo através da Internet.

⁸ “Interagentes” é o nome dado aos dois parceiros que estão aprendendo a língua um do outro em sessões de teletandem. Por vezes, faremos uso de “interagentes” em vez de “participantes”, ainda que, na maioria das vezes, utilizemos este último.

professores com o objetivo de permitir aos estudantes universitários do Brasil interagir com estudantes universitários de outros países.

Na maioria dos projetos de telecolaboração mencionados em pesquisas “os professores organizam a comunicação e as tarefas, motivam os estudantes, monitoram as atividades e fornecem *feedback* e apoio aos estudantes, mas a comunicação entre os estudantes não é normalmente moderada”⁹ (HELM, 2016, p. 151). Especificamente em relação ao contexto teletandem, as sessões *online* também não são moderadas por um professor-mediador. Como alternativa, em sessões de mediação (ROCHA; LIMA, 2009; ANDREU-FUNO, 2015; TELLES, 2015b, LEONE; TELLES, 2016; LOPES; FRESCHI, 2016), ou seja, momentos que acontecem depois das sessões *online* (LEONE; TELLES, 2016), os professores-mediadores podem facilitar, segundo Lopes e Freschi (2016), momentos de reflexão e o questionamento de visões essencialistas. Leone e Telles (2016, p. 244) entendem que, através da mediação do professor:

Os estudantes têm a oportunidade de dialogar e trocar experiências com um mediador - um professor de línguas estrangeiras. Estas discussões centram-se em (a) aspectos da língua, (b) cultura e (c) relação de parceiros. A atividade de mediação visa dar aos estudantes um contexto assistido por um professor (*scaffolding / andaime*) para refletir sobre o ensino e as experiências de aprendizagem durante a sessão de teletandem¹⁰.

Andreu-Funo (2015) observa que as sessões de mediação podem ocorrer tanto em momentos virtuais como *offline*, e em grupos, o mais comum, ou entre o professor-mediador e o participante. Além disso, as sessões podem ser organizadas com antecedência ou mesmo sem marcação prévia. Durante estes encontros, “o mediador deve ser, sobretudo, um guia para os parceiros” (ROCHA; LIMA, 2009, p. 234).

A seguir, apresentaremos uma revisão de dois estudos cujo foco foram sessões de mediação no contexto do teletandem.

O estudo de Telles (2015b, p.5) buscou mostrar como a Teoria da Performatividade¹¹ pode contribuir para a compreensão do modo pelo qual ocorre a constituição das identidades nacionais. O autor argumenta que “o discurso do teletandem é basicamente caracterizado por performances de diferenças”¹². Além disso, o autor alerta que as sessões de teletandem “podem constituir performances superficiais quanto a representações

⁹ Original: “*teachers organize the communication and tasks, motivate students, monitor activities and provide feedback and support for learners, but the communication between learners is not usually moderated*”. (HELM, 2016, p. 151).

¹⁰ Original: “*Students have the opportunity to dialogue and exchange experiences with a mediator - a teacher of foreign languages. These discussions focus on (a) aspects of language, (b) culture and (c) partners' relationship. The mediation activity aims at giving students a teacher supported context (scaffolding) to reflect on the teaching and the learning experiences during the teletandem session*”. (LEONE; TELLES (2016, p. 244).

¹¹ Para Kulick (2003 *apud* TELLES, 2015b, p.6), “performatividade é o processo através do qual o assunto emerge”. Original: “*performativity is the process through which the subject emerges*”.

¹² Original: “*teletandem discourse is basically characterized by performances of differences*” (TELLES, 2015b, p.5).

sedimentadas e pré-estabelecidas de si e de outros”¹³ (TELLES, 2015b, p. 1), o que significa dizer que as discussões em teletandem “envolvem senso comum, e são de natureza essencialista”¹⁴ (TELLES, 2015b, p. 4). A análise mostrou que o teletandem é um contexto onde os participantes podem expressar ideologias e suas subjetividades. Telles salienta que a mediação pedagógica pode desempenhar um papel na promoção do pensamento crítico, bem como “apreciação crítica de identidade e diferença”¹⁵ (TELLES, 2015b, p. 25).

O estudo de Lopes e Freschi (2016) procurou discutir a relevância da identificação de potenciais sequências para a aprendizagem intercultural (BORGHETTI; BEAVEN; PUGLIESE, 2015)¹⁶. Através da análise, Lopes e Freschi (2016) identificaram potenciais sequências, por exemplo, preconceitos e visões essencialistas de mundo, para a referida aprendizagem. As autoras afirmam que “aquilo que um interagente diz de si mesmo, de sua cultura e de seu povo não costuma ser questionado pelo parceiro” (LOPES; FRESCHI, 2016, p.55) nas sessões de teletandem. Lopes e Freschi (2016) indicaram a relevância de se abordar, em momentos de reflexão mais aprofundada entre o(s) participante(s) e o professor-mediador, os tópicos que foram previamente identificados nas sessões de teletandem.

Como é possível verificar, tanto no estudo de Telles (2015b) como no de Lopes e Freschi (2016) foi salientado que é necessária uma investigação que trate de representações culturais estáveis sob mediação pedagógica. Isto porque as sessões de telecolaboração podem ser um lugar para a construção de visões cristalizadas no que diz respeito a pessoas, países, referências culturais, e assim por diante.

Representações interculturais e interculturalidade

As representações culturais emergem quando os indivíduos se encontram em interações telecolaborativas. Jovchelovitch (2007, p. 11) afirma que “a realidade do mundo humano é na sua totalidade feita de representação: de fato, não há sentido de realidade para o nosso mundo humano sem o trabalho de representação”¹⁷.

Segundo Hall (1997, p. 15), “a representação é uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e compartilhado entre membros de uma cultura”¹⁸. O autor defende que as representações culturais permitem aos indivíduos construir as suas

¹³ Original: “*may fall into shallow performances of sedimented and pre-given representations of self and other*”. (TELLES, 2015b, p.1).

¹⁴ Original: “*involve common sense, and are essentialist in nature*”. (TELLES, 2015b, p.4).

¹⁵ Original: “*critical appreciation of identity and difference*”. (TELLES, 2015b, p.25).

¹⁶ Para Borghetti, Beaven e Pulguese (2015, p.44), essas potenciais sequências envolvem: “(1) *exemplifications and equivalences between phenomena*; (2) *communicating understanding to others and*; (3); *adapting to others' contributions*”.

¹⁷ Original: “*the reality of the human world is in its entirety made of representation: in fact there is no sense of reality for our human world without the work of representation*”. (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 11).

¹⁸ Original: “*representation is an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture*”. (HALL, 1997, p. 15).

identidades e intercambiar, de maneira intersubjetiva, significados sobre os mundos “reais” e “imaginários” ligados a pessoas, objetos e eventos. Nesta perspectiva, Dervin (2014, p. 194) esclarece que as pessoas expressam representações culturais para se posicionar e “reivindicar identidades comuns”¹⁹. Dervin acrescenta que quanto mais as pessoas interagem com outras em diferentes contextos, “mais representações variadas são co-construídas e reinterpretadas”²⁰. Apesar disto, Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 9 e p. 27) advertem que algumas representações culturais podem levar ao surgimento de estereótipos, que “se baseiam em sentimentos e não na razão”²¹.

De acordo com a abordagem intercultural (KRAMSCH, 1993, 2005, 2006, 2009a, 2009b, 2011, 2013, 2014; BYRAM, 1997; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; LIDDICOAT; SCARINO, 2013; GIL, 2016), a interação com pessoas de diferentes culturas inclui a capacidade de olhar para além das representações culturais estereotipadas, uma vez que, segundo Byram (1997), estas podem desencadear visões negativas de outros grupos. Para que isso seja possível, Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 25) defendem que o ensino de línguas estrangeiras deve “examinar e desafiar generalizações ou estereótipos, e sugerir ou apresentar outros pontos de vista”²². Além disso, os professores podem auxiliar os estudantes no processo de distanciamento “dos seus pressupostos e práticas preexistentes”²³ (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 26).

Um olhar para além de representações culturais estereotipadas, conhecimento dos valores e comportamentos de outras pessoas, respeito por outras culturas, adaptação a contextos diferentes, abertura a outros pontos de vista e desejo pessoal de conhecer outras culturas são aspectos relevantes quando se trata da construção da interculturalidade, aquilo que Byram (1997) chama de competência comunicativa intercultural. Para o autor, este termo está relacionado com a capacidade de utilizar a língua na interação com pessoas de outras culturas, e acrescenta que para o desenvolvimento dessa competência é primordial que os aprendizes de línguas “obtenham de um interlocutor conceitos e valores de documentos e acontecimentos”²⁴. (BYRAM, 1997, p. 53).

Byram (1997, p.34) propõe cinco componentes (ou o que ele designa como *savoirs*) para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, nomeadamente (1) atitudes (ou *savoir être*), que estão relacionadas com uma “disposição de suspender crenças segundo os significados e comportamentos de uma pessoa, e de analisá-los do ponto de vista dos outros com quem se está interagindo”²⁵; (2) conhecimentos (ou

¹⁹ Original: “to claim common identities”. (DERVIN, 2014, p. 194).

²⁰ Original: “the more varied representations one co-constructs and re-interprets”. (DERVIN, 2014, p. 194).

²¹ Original: “are based on feelings rather than reason”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9 e p. 27).

²² Original: “to examine and challenge generalizations or stereotypes, and suggest or present other viewpoints” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 25).

²³ Original: “their preexisting assumptions and practices” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 26).

²⁴ Original: learners “elicit from an interlocutor the concepts and values of documents and events” (BYRAM, 1997, p.53).

²⁵ Original: “willingness to suspend belief in one’s own meanings and behaviors, and to analyze them from the viewpoint of the others with whom one is engaging” (BYRAM, 1997, p.34).

savoirs), que se referem ao conhecimento de outras culturas e do eu nas interações sociais; (3) habilidades de interpretação e de relacionamento (ou *savoir comprendre*), ou seja, “a capacidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e das práticas culturais e a capacidade de operar conhecimentos, atitudes e aptidões sob as restrições da comunicação e da interação em tempo real”²⁶ (BYRAM, 1997, p. 61); (4) capacidades de descobrir e interagir (ou *savoir apprendre/faire*), o que significa que é necessário ter a capacidade de interpretar documentos ou eventos de outras culturas e relacioná-los com os seus próprios horizontes culturais; e (5) consciência cultural crítica (ou *savoir s’engager*), que representa o estudo e a interpretação das diferenças culturais.

Müller-Hartmann e Kurek (2016) afirmam que a competência simbólica (KRAMSCH, 2006, 2009a, 2009b, 2011, 2014; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008), que será apresentada adiante, pode ser considerada como uma extensão do modelo intercultural de Byram (1997), uma vez que proporciona uma atenção especial à realidade complexa e multifacetada dos encontros interculturais no mundo de hoje.

Para Kramsch (1993), a interação entre “o eu” e “o outro” pressupõe a desconstrução de representações culturais estáveis, bem como do próprio mundo. Para a autora, a reflexão sobre o eu e o outro pode conduzir à interculturalidade, que implica “consciência e respeito pela diferença, bem como a capacidade socioafetiva de se ver através dos olhos dos outros”²⁷ (KRAMSCH, 2005, p. 553).

Em 1993, Kramsch criou o termo *terceiro lugar* (*third place*), um espaço híbrido onde ocorre uma mediação constante entre diferentes culturas. No terceiro lugar, tal mediação pode auxiliar os aprendizes de línguas a descentralizarem-se de suas representações culturais. Mais recentemente, Kramsch (2011, p. 354-355) definiu o terceiro lugar como “uma esfera de interculturalidade que permite aos aprendizes de línguas ter uma visão interna e uma visão externa”²⁸ em relação a representações culturais.

O terceiro lugar pode ser associado à metáfora *falhas discursivas* (KRAMSCH, 1993; MENARD-WARWICK, 2009). Para Kramsch (1993), tais falhas discursivas referem-se aos momentos em que representações culturais são contestadas em terceiro lugar. Como explicado por Menard-Warwick (2009, p. 30), essas falhas, ou seja, “áreas de diferença cultural”, são “pedagogicamente valiosas porque indexam as áreas culturais que precisam ser exploradas a fim de contribuir para a interculturalidade”²⁹. De acordo com Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 29), tal exploração das diferenças culturais pode levar os aprendizes de línguas “a agirem com base em novas perspectivas”³⁰.

²⁶ Original: “the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (BYRAM, 1997, p. 61).

²⁷ Original: “an awareness and a respect of difference, as well as the socio-affective capacity to see oneself through the eyes of others” (KRAMSCH, 2005, p. 553).

²⁸ Original: “a sphere of interculturality that enables language students to take an insider’s view as well as an outsider’s view” (KRAMSCH, 2011, p. 354-355).

²⁹ Original: “areas of cultural difference”, are “pedagogically valuable because they index the cultural areas that need to be explored in order to work toward interculturality”. (MENARD-WARWICK, 2009, p. 30).

³⁰ Original: “to act on a [sic] the basis of new perspectives”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 29).

Em estudos mais recentes, Kramersch (2006, 2009a, 2011, 2014) tem questionado o seu próprio conceito de terceiro lugar, pois as fronteiras culturais têm-se mostrado mais fluidas no mundo de hoje. Kramersch (2011) afirma que é necessário reconhecer uma dimensão simbólica que permeia o processo de criação de significados na interação, o que contribui para a compreensão dos outros. Para Kramersch (2009a, p. 7), a noção de *simbólico* está ligada “não só a *representações* de pessoas e objetos no mundo, mas à *construção* de percepções, atitudes, crenças, aspirações, e valores mediante o uso de formas simbólicas”³¹. Assim, Kramersch (2006, 2009a, 2009b, 2011) propôs o conceito de *competência simbólica*.

Kramersch e Whiteside (2008, p. 664) entendem que a competência simbólica, que tem a ver com a habilidade “de moldar o próprio contexto em que a língua é aprendida e utilizada”³², deve estar no centro da abordagem intercultural. As autoras afirmam ainda que a competência simbólica constitui “a habilidade não só de aproximar ou de se apropriar da língua de outra pessoa”³³, bem como uma “mentalidade que pode criar relações de possibilidade”³⁴ (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 668). Kramersch (2011, p. 359) esclarece que a competência simbólica não é apenas a capacidade de questionar os essencialismos culturais, mas também de “ressignificá-los, reestruturá-los”³⁵, e complementa que para a construção da competência simbólica é essencial “reconhecer o contexto histórico das afirmações e as suas intertextualidades, questionar categorias estabelecidas como *alemão, americano, homem, mulher, branco, preto* e colocá-los nos seus contextos históricos e subjetivos”³⁶.

Para Kramersch (2011, p. 357), existem três dimensões-chave de competência simbólica, que também podem ser vistas como dimensões simbólicas da linguagem que permeiam as interações interculturais. A primeira delas se chama *representação simbólica*, dando ênfase “no que as palavras dizem e no que revelam sobre a mente”³⁷. A segunda dimensão, *ação simbólica*, chama a atenção para “o que as palavras fazem”³⁸, bem como para as intenções das pessoas que podem ser reveladas por meio do uso de palavras específicas. Finalmente, a terceira dimensão, *poder simbólico*, centra-se no que as palavras “revelam sobre identidades sociais, memórias individuais e coletivas, emoções e aspirações”³⁹.

³¹ Original: *linked “not only to representations of people and objects in the world but to the construction of perceptions, attitudes, beliefs, aspirations, and values through the use of symbolic forms”*. (KRAMSCH, 2009a, p. 7).

³² Original: *“to shape the very context in which the language is learned and used”*. (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 664).

³³ Original: *is “the ability not only to approximate or appropriate to oneself someone else’s language, but to shape the very context in which the language is learned and used”*. (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 668).

³⁴ Original: *“mindset that can create relationships of possibility”*. (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 668).

³⁵ Original: *“to resignify them, reframe them”*. (KRAMSCH, 2011, p. 359).

³⁶ Original: *essential “to recognize the historical context of utterances and their intertextualities, to question established categories like German, American, man, woman, White, Black and place them in their historical and subjective contexts”*. (KRAMSCH, 2011, p. 359).

³⁷ Original: *“on what words say and what they reveal about the mind”*. (KRAMSCH, 2011, p. 357).

³⁸ Original: *“what words do”*. (KRAMSCH, 2011, p. 357).

³⁹ Original: *“reveal about social identities, individual and collective memories, emotions and aspirations”*. (KRAMSCH, 2011, p. 357).

Vinall (2016), inspirando-se na conceituação de Kramersch (2011) sobre competência simbólica, bem como nas suas três dimensões-chave, tal como apresentadas anteriormente, desenvolveu três características específicas de competência simbólica: 1) *relacionalidade*; 2) *transgressão*, e; 3) *potencialidade*. A relacionalidade está ligada à ideia de que o significado não reside apenas num único texto, numa única pessoa ou numa única modalidade (por exemplo, linguagem escrita e imagens), mas sim “nas relações, reenquadramentos e diálogos que surgem entre eles”⁴⁰ (VINALL, 2016, p. 4). A transgressão, a segunda característica, significa que é necessário que os aprendizes de línguas reflitam sobre si próprios, sobre as visões do mundo em geral e sobre a língua através da qual produzem as suas afirmações. Dito de outra forma, a transgressão envolve problematização e desenvolvimento de uma atitude crítica em relação às representações culturais. Finalmente, a potencialidade “aponta para o potencial do outro [significado], no que se torna um processo interminável de ressignificação, recontextualização, e reenquadramento”⁴¹ (VINALL, 2016, p. 5).

Em suma, uma abordagem intercultural no contexto da telecolaboração pode permitir aos estudantes, através de contestações ou momentos de reflexão, reconhecer as intertextualidades subjacentes às suas representações culturais e colocá-las em seus contextos históricos. Além disso, tal abordagem pode ajudar os aprendizes a ressignificar, reestruturar e (re)contextualizar as visões do mundo, dialogando com a tensão entre texto e contexto.

Metodologia

Os dados utilizados neste estudo qualitativo^{42 43} foram obtidos no projeto anteriormente referido TTB entre setembro e dezembro de 2016. Durante esse período, houve uma parceria de telecolaboração entre um grupo de oito estudantes de uma universidade estatal do Brasil⁴⁴, onde o TTB é desenvolvido, e um grupo de oito estudantes de uma universidade dos Estados Unidos. Um dos pesquisadores deste estudo foi o professor-mediador do primeiro grupo mencionado.

Esta pesquisa incluiu dois participantes em particular no que diz respeito às sessões de telecolaboração: Francisco e Dara^{45 46}. Francisco, um aprendiz brasileiro de inglês

⁴⁰ Original: “*in the relations, reframings, and dialogues that emerge between them*”. (VINALL, 2016, p. 4).

⁴¹ Original: “*points to the potential for another [meaning], in what becomes an endless process of resignification, recontextualization, and reframing*”. (VINALL, 2016, p. 5).

⁴² Uma investigação qualitativa pressupõe, segundo Patton (1985, p. 1), “um esforço de compreensão das situações na sua singularidade como parte de um contexto particular e das interações aí existentes”. Original: “*an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there*”.

⁴³ Os dados são provenientes de um projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC) com o Número de Aprovação 1.762.956. CAAE: 56955216.8.0000.0121.

⁴⁴ Neste estudo, incluímos dados de somente um dos oito estudantes da universidade brasileira: Francisco.

⁴⁵ Nomes fictícios dos participantes com o intuito de salvaguardar suas identidades.

⁴⁶ Por questões éticas, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos participantes deste estudo.

de 21 anos à época da coleta dos dados, interagiu com Dara, uma aprendiz americana de português de 19 anos.

Os três excertos analisados neste estudo foram obtidos de (a) uma de 10 sessões de telecolaboração e (b) uma de 12 entrevistas. As sessões de telecolaboração ocorreram no Zoom⁴⁷ e foram gravadas em vídeo. Nas entrevistas, que foram gravadas em áudio, foi possível compreender melhor o que Francisco tinha abordado em seus relatos de experiência⁴⁸.

Gostaríamos de salientar que como a mediação pedagógica no contexto teletandem pode ocorrer não só em grupo, mas também entre o professor-mediador e um participante (ANDREU-FUNO, 2015), os pesquisadores consideram as entrevistas aqui como “conversas individuais” e “sessões de mediação”, além de um instrumento metodológico de pesquisa propriamente dito. Isto porque a organização de uma conversa individual com o participante se configura como uma possível intervenção pedagógica a que os professores podem recorrer em situações em que representações culturais estáveis podem ser contestadas no terceiro lugar (KRAMSCH, 1993, 2011), ou mesmo por outras razões. Visto nestes termos, as entrevistas revelaram-se como um momento de diálogo individual entre Francisco e o pesquisador.

Os excertos analisados neste estudo representam três momentos de interação em que foi discutido o seguinte tópico cultural: *Programa Bolsa Família*⁴⁹. Descrevemos os seguintes critérios de seleção do tópico cultural em questão: 1) foi discutido mais a fundo, em maior ou menor grau, ao longo da sessão de telecolaboração, uma vez que, muitas vezes, os interagentes começavam a abordar um tema mas, pouco tempo depois, mudavam-no completamente; 2) incluiu representações culturais estáveis (concernentes a valores culturais e comportamentos dos povos) e; 3) foi abordado novamente em, pelo menos, uma instância posterior à sessão de telecolaboração, neste caso na entrevista.

A fim de facilitar e otimizar o processo de transcrição, utilizamos o programa Transana⁵⁰. Todos os excertos são originais em Português. As informações entre dois parênteses, ou seja, (()), como convenção de transcrição, estão relacionadas com os comentários dos pesquisadores.

Análise dos dados: Eu não sou a favor do Bolsa Família!

A análise dos dados pretende responder à pergunta de pesquisa apresentada na seção introdutória: como ocorreu um olhar para além de representações culturais estáveis nas atividades telecolaborativas conduzidas?

⁴⁷ O Zoom combina reunião *online*, videoconferência e colaboração móvel. Fornece também comunicação de vídeo baseada na nuvem.

⁴⁸ Através de relatos de experiência via Google Forms, Francisco teve a oportunidade de refletir e apresentar impressões pessoais sobre a sua parceria semanal com Dara. Os dados de tais relatos não foram incluídos neste estudo.

⁴⁹ Refere-se ao programa brasileiro de transferência direta de um subsídio mensal para famílias em situação de pobreza, para que possam superar a sua situação de vulnerabilidade econômica.

⁵⁰ Acesse <http://www.transana.org/> para maiores informações sobre o *Transana*.

Em uma sessão de telecolaboração, Francisco sugeriu a discussão de um tema específico: o Programa Bolsa Família. O excerto a seguir, obtido da quarta sessão de telecolaboração, retrata como esse tema despertou em Francisco diferentes emoções e sentimentos:

1. Francisco: Eu não sou a favor do Bolsa Família, já ouviu falar quando você esteve aqui?⁵¹
2. Dara: Aham aham eu ia te perguntar isso também.
3. Francisco: Não sou a favor... não sou a favor... porque a pessoa se lopa em cima do governo.
4. Dara: Aham.
5. Francisco: Certo? tipo assim ah eu tenho cesta alimentar eu tenho uma renda e não vai querer procurar trabalho... pra trabalhar. (*Excerto 1 / sessão de telecolaboração / original em português / Francisco e Dara / 26-10-2016*)

Convergindo com o conceito de ação simbólica (KRAMSCH, 2011), o Excerto 1 mostra como Francisco manifestou indignação e se posicionou contra o Programa Bolsa Família. Na linha (3), ele expressou uma visão generalizada com relação às pessoas que são beneficiadas por esse programa social brasileiro e, indo ao encontro de representação simbólica (KRAMSCH, 2011), ficou explícito, em suas palavras, que todos os beneficiários vivem às custas do governo. Em outras palavras, por meio de um processo de categorização social (nós, não beneficiários do Bolsa Família / eles, beneficiários do Bolsa Família), Francisco transmitiu percepções estereotipadas sobre esses beneficiários. Esta “marcação da diferença” está em consonância com Telles (2015b, p. 5), para quem “o discurso do teletandem é basicamente caracterizado por performances de diferenças”⁵².

Na linha (5), Francisco sugeriu que tais beneficiários não demonstram interesse em procurar emprego, o que representa uma opinião estereotipada. Para Byram, Gribkova e Starkey (2002), os estereótipos têm lugar quando uma pessoa prejulga outras pessoas com base em seus próprios pressupostos, o que pode causar uma visão negativa dessas pessoas, como foi o caso de Francisco nas linhas (3) e (5). Conforme Telles (2015b) sublinhou anteriormente, o contexto do teletandem pode constituir um espaço para a construção de essencialismos culturais e que as sessões de teletandem “podem engendrar performances superficiais de representações sedimentadas e pré-estabelecidas de si mesmo e de outros”⁵³ (TELLES, 2015b, p. 1).

⁵¹ Dara teve a oportunidade de participar, alguns anos antes daquela parceria telecolaborativa, de um intercâmbio no interior de São Paulo.

⁵² Original: “teletandem discourse is basically characterized by performances of differences”. (TELLES, 2015b, p. 5).

⁵³ Original: “may fall into shallow performances of sedimented and pre-given representations of self and other”. (TELLES, 2015b, p. 1).

É preciso considerar que Dara, em sintonia com o modelo intercultural de Byram (1997), teve a chance de aprender com Francisco, e que ela deparou com um aspecto cultural por uma perspectiva “de dentro”, ou seja, pelos olhos de Francisco. Da mesma forma, além de fornecer a Dara informações sobre o Programa Bolsa Família, Francisco também se manifestou contra e teve um olhar crítico frente ao tema. Nesse sentido, Byram (1997) enfatiza que é fundamental, nos contatos interculturais, discutir diferentes temas, como instituições, produtos e tradições culturais, a partir da perspectiva das pessoas que vivem no país ou contexto cultural. No entanto, esse diálogo não pareceu favorecer o descentramento de Francisco no que tange às suas perspectivas homogêneas, já que não foram contestadas no terceiro lugar (KRAMSCH, 1993, 2011). No próximo excerto, também obtido da quarta sessão de telecolaboração, é possível observar como Dara expôs seu ponto de vista sobre o tema:

1. Dara: Quando pessoas abusam o [sic] sistema é fica complicado né?
2. Francisco: Isso exatamente e tem muita gente que abusa do sistema... é o que eu não gosto.
3. Dara: Aham ah é complica* é porque... tem aqui também mesma coisa nos Estados Unidos... é complicado porque tem essa mentalidade de usar o sistema de “OK eu to recebendo um pouco eu vou gastar em álcool e... droga mas eu não vou fazer nada pra melhorar a minha vida”. (*Excerto 2 / sessão de telecolaboração / original em português / Francisco e Dara / 26-10-2016*)

Na linha (1), está implícito que Dara concordou com a visão estereotipada de Francisco (Excerto 1), uma vez que seu discurso pode estar sugerindo que “os beneficiários do Bolsa Família realmente abusam do sistema”. Na linha (3), ela comparou esse tema com o que “acontece” nos Estados Unidos, ou seja, que os beneficiários de programas de transferência de renda também “se aproveitam do sistema”. Mesmo que Dara tenha apresentado tal comparação, a interação não propiciou um possível confronto de ideias na tentativa de fazer Francisco perceber suas opiniões sobre os beneficiários do Programa Bolsa Família por outro ângulo. Com efeito, Belz (2005, p. 27) alerta que a interação em ambientes telecolaborativos pode resultar no “recoo em relação a si mesmo, reforçando estereótipos e mitos e até mesmo criando novos estereótipos, mais negativos”⁵⁴. Ainda, fazendo eco a Lopes e Freschi (2016), os dois parceiros, no contexto do teletandem, geralmente não questionam os comentários um do outro, tal como foi o caso nos Excertos 1 e 2.

Francisco abordou este tópico específico em uma data posterior na entrevista. Inicialmente, ele relatou que, certa vez, seu ex-patrão lhe disse que os beneficiários do Programa Bolsa Família “não gostam muito de trabalhar”. Além disso, o participante

⁵⁴ Original: “retreating into self, reinforcing stereotypes and myths and even creating new, more negative stereotypes”. (BELZ, 2005, p. 27).

reconheceu que este programa, de fato, combate a fome, mas, embora a sua mãe já tivesse dependido e a sua tia estava dependendo, naquele momento, de tal recurso financeiro, ele era totalmente contra.

Para tratar de representações culturais estáveis, Byram (1997) e Kramsch (2013) destacaram anteriormente a necessidade de uma abordagem crítica. De forma semelhante, Kern (2000, p. 256) argumenta que “a intolerância deve ser reconhecida como um fato cultural e explorada por meio da discussão que formula criticamente perspectivas opostas”⁵⁵, ao passo que Kramsch (2011) nos lembra que categorias estabelecidas devem ser questionadas para possibilitar a construção da interculturalidade. A esse respeito, o próximo excerto, obtido da sexta entrevista, descreve o momento em que Francisco se engajou na reflexão sobre o tema em questão:

1. Pesquisador: Mas a sua opinião é de que... por exemplo quem recebe o Bolsa Família... não gosta muito de trabalhar.
2. Francisco: Não gosta muito de trabalhar... ou às vezes folga nas costas do governo.
3. Pesquisador: É? Mas você acha que isso acontece com todos que recebem o Bolsa Família?
4. Francisco: Não vou generalizar.
5. Pesquisador: Aham.
6. Francisco: Mas a maioria sim. (*Excerto 3 / entrevista semiestruturada / original em português / 17-11-2016*)

Na linha (1), o pesquisador informou a Francisco o que ele considerava ser a visão do participante até aquele momento. Na linha (2), Francisco continuou com as suas explicações, reforçando a sua visão estereotipada frente aos beneficiários do programa social em questão, ou seja, de que eles “não querem trabalhar” e que em algumas ocasiões eles “se aproveitam do governo”. Na linha (3), o pesquisador se esforçou para facilitar uma oportunidade de Francisco “ir além de [suas] perspectivas tidas como certas”⁵⁶ (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 23) no terceiro espaço (KRAMSCH, 1993, 2011), e, portanto, abrir-se para diferentes pontos de vista (*savoir s’engager*) (BYRAM, 1997). Na linha (4), o participante afirmou que não pretendia generalizar, o que mostra que poderia estar ocorrendo uma atitude de distanciamento (KRAMSCH, 1993), ainda que muito tímida, de seu posicionamento.

Possivelmente como resultado do questionamento na linha (3), Francisco, um pouco depois nessa mesma entrevista, parece ter conseguido distanciar-se de sua “suposição preexistente”⁵⁷ (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 26), já que ele pôde

⁵⁵ Original: “intolerance must be acknowledged as a cultural fact and explored through discussion that frames opposing perspectives critically”. (KERN, 2000, p. 256).

⁵⁶ Original: “step outside [his] taken for granted perspectives”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 23).

⁵⁷ Original: “preexisting assumption”. (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 26).

perceber o Programa Bolsa Família de outro ângulo, o que valida a noção de Byram (1997) de *savoir être* e *savoir s'engager*. Por exemplo, o participante explicou que “as crianças estão indo para a escola” e que houve redução nas taxas de evasão escolar de alunos pertencentes a famílias beneficiadas por esse programa. Concernente ao setor da saúde, e frisando que também trabalhava nessa área, afirmou que “a saúde ganhou muitos pacientes, sabe?”. Além disso, Francisco esclareceu que esse auxílio financeiro incentivou muitas famílias a estarem em dia com exames preventivos, tais como o pré-natal e Papanicolau⁵⁸, os quais, segundo ele, exerceram um papel importante na diminuição do número de casos de câncer de mama e de colo do útero. É possível notar que, ao levantar questionamentos no terceiro lugar (KRAMSCH, 1993, 2011), o pesquisador pretendeu levar o participante a ver suas representações culturais através de outras perspectivas (KRAMSCH, 1993, 2013; BYRAM, 1997; BYRAM, GRIBKOVA; STARKEY, 2002; LIDDICOAT; SCARINO, 2013).

Em resposta à pergunta de pesquisa apresentada anteriormente, pode-se perceber que um olhar para além das representações culturais estáveis foi possível por meio de questionamentos após a sessão *online*. Como dito anteriormente, as sessões de teletandem não podem ser moderadas pelo professor-mediador. Como alternativa, o pesquisador, na entrevista, pôde fomentar momentos de reflexão crítica sobre essencialismos culturais. Para Lopes e Freschi (2016) e Telles (2015b), torna-se crucial aprofundar-se em representações culturais estáveis por meio da mediação pedagógica. Lopes e Freschi (2016, p. 69) postulam que:

O papel do mediador neste processo de desenvolvimento da competência intercultural é, por assim dizer, indispensável. A proposta da problematização no grupo nos parece ser a alternativa mais eficaz, tendo no mediador a figura instigante da reflexão necessária para tal.

Na entrevista, o pesquisador aproveitou a oportunidade para aprofundar-se um pouco mais no tema *Programa Bolsa Família* e contestar as representações culturais de Francisco nas falhas discursivas (KRAMSCH, 1993; MENARD-WARWICK, 2009). De tal modo, ele ofereceu-lhe uma “ponte intercultural” ou, segundo Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90), um “andaime”⁵⁹. Talvez em decorrência do questionamento na linha 3 do Excerto 3, e indo ao encontro do termo “potencialidade” (VINALL, 2016, p. 5), que sugere que o significado “torna-se um processo infinito de resignificação”⁶⁰, pode-se argumentar que, ao longo dessa entrevista, estava ocorrendo um processo tímido de distanciamento, principalmente porque o participante conseguiu ver a si

⁵⁸ Um exame laboratorial no Brasil com o objetivo de prevenir e detectar sinais precoces de câncer de colo do útero.

⁵⁹ Para os autores, o termo “andaime” (*scaffolding*) refere-se a um mecanismo de suporte que “permite que uma criança ou principiante resolva uma tarefa ou alcance uma meta que estaria além de seus esforços não assistidos” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90). Original: “enables a child or novice to solve a task or achieve a goal that would be beyond his unassisted efforts”.

⁶⁰ Original: “becomes an endless process of resignification”. (VINALL, 2016, p. 5).

mesmo, de acordo com Kramsch (2011), a partir do lado de fora (KRAMSCH, 2011). Por outras palavras, Francisco percebeu também alguns aspectos positivos do Programa Bolsa Família, uma vez que, conforme já explicado, ele afirmou que houve diminuição do número de alunos que abandonaram a escola, tendo em vista que as famílias dos estudantes devem manter seus filhos matriculados na escola para receber o benefício financeiro desse programa social brasileiro. Como este diálogo o incitou a olhar para além de imagens estereotipadas, suas percepções estáveis foram, em certa medida, ressignificadas (KRAMSCH, 2011; VINALL, 2016).

Além disso, o pesquisador, ao facilitar, em termos de “transgressão” (VINALL, 2016), reflexão mais aprofundada, bem como ao contribuir com outras perspectivas, estava procurando “moldar o próprio contexto”⁶¹ (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 664). Dessa forma, ele facilitou a transgressão (KRAMSCH, 2013), o que significa dizer que o pesquisador criou um espaço no qual Francisco pudesse ver-se tanto de dentro quanto de fora. Em outras palavras, de acordo com Kramsch e Whiteside (2008, p. 668), que definem competência simbólica como uma “mentalidade que pode criar relações de possibilidade”⁶², Francisco pôde interpretar o tema a partir de outras perspectivas (KRAMSCH, 1993, 2013; BYRAM, 1997; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; LIDDICOT; SCARINO, 2013). Sob este prisma, Ware e Kramsch (2005, p. 203) defendem que

À medida que os alunos exploram a natureza da linguagem e da comunicação entre culturas por meio de suas interações mediadas pela tecnologia, os professores serão fundamentais para ajudá-los a assumir [...] uma postura intercultural. Eles podem ajudar seus alunos a desenvolver uma perspectiva descentrada que vai além da compreensão do significado superficial das palavras⁶³.

Por fim, é importante destacar que embora tenha havido oportunidade de ressignificação das representações culturais estáveis de Francisco em uma instância posteriormente à sessão de telecolaboração (na entrevista), foi necessário que este participante construísse tais representações inicialmente nesta seção (Excertos 1 e 2) com sua parceira. Consequentemente, a sessão de telecolaboração também foi relevante para um olhar além das visões estereotipadas.

⁶¹ Original: “*shape the very context*”. (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 664).

⁶² Original: “*mindset that can create relationships of possibility*”. (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 668).

⁶³ Original: “*As students explore the nature of language and communication across cultures through their technology-mediated interactions, teachers will be pivotal in helping them take [...] an intercultural stance. They can help their students develop a decentered perspective that goes beyond comprehending the surface meaning of words*”. (WARE; KRAMSCH, 2005, p. 203).

Conclusão

Como dito anteriormente, para atingir o objetivo deste estudo, qual fora, discutir o modo pelo qual um olhar para além de representações culturais estáveis foi possível nas atividades telecolaborativas conduzidas, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: como ocorreu um olhar para além de representações culturais estáveis nas atividades telecolaborativas conduzidas?

Em suma, em resposta à pergunta de pesquisa apresentada, os resultados revelaram que uma reflexão mais aprofundada foi possível mediante a contestação no terceiro lugar. (KRAMSCH, 1993, 2011). Em outras palavras, questionamentos posteriormente à sessão de telecolaboração, isto é, na entrevista, foram necessários para que Francisco pudesse olhar para além de representações culturais estáveis sobre os beneficiários do Programa Bolsa Família.

Portanto, com base nos resultados deste estudo, defendemos que, em atividades telecolaborativas, há uma demonstrável necessidade de discussão concernente a representações culturais estereotipadas por meio da mediação pedagógica. Efetivamente, os estudos de Schaefer (2019, 2020, 2021) mostraram que a mediação pedagógica foi indispensável para a desconstrução de essencialismos culturais.

Como já explicado, Müller-Hartmann e Kurek (2016) põem em relevo que a competência simbólica segundo Kramsch deve ser vista como uma extensão do modelo intercultural de Byram (1997). Os autores acrescentam que “o aumento da hibridização cultural das identidades dos estudantes justifica um novo olhar sobre a CCI, que foi propiciado pela noção de competência simbólica de Kramsch (2009b)”^{64 65} (MÜLLER-HARTMANN; KUREK, 2016, p. 131). Assim, sugerimos que pesquisas vindouras possam se beneficiar do exame de como a competência simbólica pode abrir caminho para uma reflexão mais aprofundada referente a aspectos históricos, ideológicos e sociais em futuras atividades telecolaborativas. A fim de favorecer uma reflexão crítica, Kramsch (2009b, p. 117-118) recomenda as seguintes perguntas: “Quem está falando, para benefício de quem, em que estrutura, em que escala de tempo, para alcançar que efeitos? Qual é o valor ideológico e a densidade histórica das palavras?”⁶⁶. Ademais, Kramsch (2011, p. 364) sugere que os professores

- (1) Utilizem atividades comunicativas como motivos de reflexão sobre a natureza da linguagem, do discurso, da comunicação e da mediação;
- (2) prestem atenção ao que permanece não dito, ou pode até ser indizível porque é politicamente incorreto ou perturbador;
- (3) utilizem-se de todas

⁶⁴ Original: “the increased cultural hybridization of learners’ identities warrants a fresh look at ICC, which has been provided by Kramsch’s (2009b) notion of symbolic competence”. (MÜLLER-HARTMANN; KUREK, 2016, p. 131).

⁶⁵ “CCI” significa Competência Comunicativa Intercultural, referente ao modelo intercultural de Byram (1997).

⁶⁶ Original: “who is speaking, for whose benefit, within which frame, on which timescale, to achieve what effects? What are the ideological value and the historical density of words?”. (KRAMSCH, 2009b, p. 117-118).

as oportunidades para apresentar a complexidade e a ambiguidade; (4) envolvam as emoções dos alunos, não apenas sua cognição⁶⁷.

Considerando que os dados foram coletados no decorrer de um semestre, acreditamos que pesquisas longitudinais possam se concentrar em representações culturais estáveis durante um período de tempo mais longo, por exemplo, dois semestres. O’Dowd (2016, p.284) reforça esta necessidade. Para ele, pesquisas em telecolaboração ainda “não procuraram avaliar o impacto do contato virtual e do intercâmbio sobre os estudantes por um período superior a um semestre”⁶⁸.

Acreditamos que projetos de telecolaboração possam levar os aprendizes de línguas a compreenderem diferentes visões de mundo, desenvolvendo a habilidade de refletir criticamente sobre questões políticas e sociais e de dialogar sobre representações culturais estáveis. Segundo Byram *et al.* (2016), projetos com esse propósito podem ser adequados para abordar valores e atitudes culturais, além de promover o debate relativo a questões globais e locais que, por consequência, podem contribuir para o desenvolvimento da interculturalidade. Deste modo, apoiados nos resultados deste estudo, sugerimos que futuros projetos de telecolaboração possam contribuir para a construção de um olhar que transcende representações culturais estáveis, fazendo com que os alunos compreendam diferentes visões de mundo por intermédio da reflexão crítica frente a diferentes temas sociais.

Agradecimentos

Somos gratos ao Dr. João Antonio Telles, que gentilmente abriu as portas do laboratório de teletandem para a coleta de dados. Agradecemos também especialmente aos coordenadores, professores e pesquisadores do TTB por não terem medido esforços para que tudo funcionasse bem no período da coleta.

SCHAEFFER, R.; HEEMANN, C. A glance beyond fixed cultural representations in telecollaborative activities. *Alfa*, São Paulo, v.66, 2022.

- *ABSTRACT: Cultural representations, in Risager’s words (2007, p. 180), “convey images or narratives of culture and society in particular contexts”, enabling people to exchange ideas about preconstructed images related to other cultures. In telecollaboration (which is defined*

⁶⁷ Original: “Use communicative activities as food for reflection on the nature of language, discourse, communication and mediation; (2) pay attention to what remains unsaid, or may even be unsayable because it is politically incorrect or disturbing; (3) bring up every opportunity to show complexity and ambiguity; (4) engage the students’ emotions, not just their cognition”. (KRAMSCH, 2011, p. 364).

⁶⁸ Original: “have not attempted to evaluate the impact of virtual contact and exchange on learners over a period any longer than one university semester”. (O’DOWD, 2016, p.284).

by O'Dowd (2013, 2016) as the use of digital technologies in the context of distant foreign language classes), cultural representations come into play when individuals meet. Drawing on scholars such as Byram (1997), Kramsch (1993, 2014), Risager (2007), Lopes and Freschi (2016) and O'Dowd (2019), this qualitative study (PATTON, 1985) aimed at discussing the way in which a glance beyond fixed cultural representations was made possible in telecollaborative activities. For the analysis, data from telecollaborative sessions and from an interview were included. The excerpts analyzed in this study represent three interactive episodes where the following cultural topic was discussed: "Programa Bolsa Família". The outcomes showed that a look beyond fixed cultural representations was accomplished through pedagogical mediation, in the sense that questions subsequently to the telecollaborative session were needed for this look. It can be claimed that there is an evident need for the discussion about fixed cultural representations in telecollaborative activities, bearing in mind that such discussion was of paramount importance for a look beyond cultural essentialism.

- **KEYWORDS:** cultural representations; Telecollaboration; telecollaborative exchanges; interculturality; pedagogical mediation.

REFERÊNCIAS

ANDREU-FUNO, L. B. **Teletandem:** um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

BELZ, J. A. Intercultural questioning, discovery and tension in internet-mediated language learning partnerships. **Language and Intercultural Communication**, London, v.5, n. 1, p.3-39, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470508668881>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORGHETTI, C.; BEAVEN, A.; PUGLIESE, R. Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences. **Intercultural Education**, London, v.26, n.1, p.31-48, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2015.993515>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (org.). **A guide to language learning in tandem via the Internet**. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, 1996. p. 9-22.

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

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers.** Strasbourg: Council of Europe, 2002.

BYRAM, M. *et al.* **From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship.** Bristol, UK: Multilingual Matter, 2016.

DERVIN, F. Exploring 'new' interculturality online. **Language and Intercultural Communication**, London, v.14, n.2, p.191-206, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14708477.2014.896923>. Acesso em: 24 mar. 2020.

GIL, G. Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v.38, n. 4, p.337-346, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/28674>. Acesso em: 24 mar. 2020.

HALL, S. The work of representation. *In*: HALL, S. (org.). **Representation: cultural representations and signifying practices.** London: Sage Publications, 1997. p.13-64.

HELM, F. Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. *In*: O'DOWD, R; LEWIS, T. (org.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice.** New York: Routledge, 2016. p.150-172.

JOVCHELOVITCH, S. **Knowledge in context: representations, community and culture.** London: Routledge, 2007.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v. 98, n.1, p.296-311, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>. Acesso em: 24 jul. 2020.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, Urmia, v.1, n.1, p.57-78, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, Cambridge, v.44, n. 3, p.354-367, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ935916>. Acesso em: 20 set. 2020.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject.** Oxford: Oxford University Press, 2009a.

KRAMSCH, C. Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence. *In*: HU, A.; BYRAM, M. (org.). **Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation.** Tübingen: Gunter Narr, 2009b. p.107-121.

KRAMSCH, C. From communicative competence to symbolic competence. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.2006.00111.x>. Acesso em: 24 jul. 2020.

em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x. Acesso em: 20 ago. 2020.

KRAMSCH, C. Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 26, n. 4, p. 545-567, 2005. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/26/4/545/145294>. Acesso em: 20 set. 2020.

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

KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. (org.). Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 29, n. 4, p. 645-671, 2008. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.875.6236&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

KULICK, D. No. *Language & Communication*, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 139-151, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00043-5](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00043-5).

LEONE, P.; TELLES, J. A. The teletandem network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (org.). **Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016. p. 241-247.

LIDDICOAT, A.; SCARINO, A. **Intercultural language teaching and learning**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

LOPES, Q. B.; FRESCHI, A. C. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. **Revista do Gel**, Assis, v.13, n.3, p. 49-74, 2016. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/1470>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MENARD-WARWICK, J. Co-constructing representations of culture in ESL and EFL classrooms: discursive faultlines in Chile and Colombia. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v.9, n.1, p. 30-45, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.2009.00826.x>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MÜLLER-HARTMANN, A; KUREK, M. Virtual group formation and the process of task design in Online Intercultural Exchanges. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (org.). **Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016. p.131-149.

O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. **Language Teaching**, Cambridge, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/transnational-model-of-virtual-exchange-for-global-citizenship-education/3C9CCB2AA8B68BB77EB2F42778D68619>. Acesso em: 14 ago. 2020.

O'DOWD, R. Learning from the past and looking to the future of Online Intercultural Exchange. *In*: O'DOWD, R; LEWIS, T. (org.). **Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016. p. 273-294.

O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. *In*: THOMAS, M.; REINDERS, H; WARSCHAUER, M. (org.). **Contemporary Computer-assisted Language Learning**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p.123-141.

PATTON, M. Q. **Quality in qualitative research: methodological principles and recent developments**. Chicago: Invited address to Division Journal of the American Educational Research Association, 1985.

RISAGER, K. **Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

ROCHA, C. F.; LIMA, T. C. S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em Teletandem. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XX**. Campinas: Pontes, 2009. p. 231-241.

SCHAEFER, R. The Co-Construction of Interculturality Through an Ecological Perspective in Teletandem Activities. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/NxMktgYPZFYDNrZ8mjmnBgN/?lang=en>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SCHAEFER, R. Facilitating the co-construction of interculturality in teletandem through pedagogical mediation. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/TXKwkrhdHJNzbgKqsXpKp8P/?lang=en>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SCHAEFER, R. **The co-construction of interculturality in the project Teletandem Brasil: foreign languages for all**. 2019. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **Delta**, São Paulo, v.31, n.3, p.603-632, 2015a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000400603. Acesso em: 10 jul. 2020.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.15, n.1, p.1-30, 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000100001. Acesso em: 13 jul. 2020.

TELLES, J. A. **Teletandem: Transculturalidade nas interações on-line em línguas estrangeiras por webcam**. 2011. Projeto de pesquisa realizado pela Universidade Estadual Paulista. p. 1-24.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v.27, n. 2, p.189-212, 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1025.2815&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

THORNE, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. *In*: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (org.). **Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston: Heinle & Heinle, 2006. p.2-30.

VASSALLO, M.L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v.27, n.1, p.83-118, 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.845.2443&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

VINALL, K. “Got Llorona?”: teaching for the development of symbolic competence. **L2 Journal**, California, v.8, n.1, p.1-16, 2016. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/25t4h70v>. Acesso em: 12 jun. 2020.

WARE, P. D.; KRAMSCH, C. Toward an intercultural stance: teaching German and English through telecollaboration. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v.89, n.2, p.190-205, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2005.00274.x>. Acesso em: 12 jun. 2020.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry**, New Jersey, v.17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 13 jul.2020.

Recebido em 26 de outubro de 2020

Aprovado em 28 de setembro de 2021