

LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO TELETANDEM: A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE BAKHTIN EM FOCO

Maisa de Alcântara Zakir¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar a noção de cultura no contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras denominado teletandem, à luz da perspectiva dialógica, calcada nos estudos de Bakhtin e do Círculo. Para isso, apresento as transformações pelas quais a noção de cultura tem passado e a relação ao conceito bakhtiniano de exotopia, para pensar a dimensão cultural em interações *online* entre alunos de uma universidade pública brasileira e uma universidade privada estadunidense. Os participantes da pesquisa estiveram em contato durante o primeiro semestre de 2012 e o material de análise constitui-se de trechos de interações transcritas e narrativas escritas pelos alunos acerca de suas experiências com o teletandem. A análise evidencia o viés discursivo da perspectiva teórico-metodológica adotada no trabalho, possibilitando uma compreensão da constituição de língua e cultura como/em discurso no contexto teletandem. A recorrência temática observada entre diferentes duplas está relacionada à dimensão espaço-temporal na qual nas interações ocorreram e as vozes sociais identificadas no material sugerem que a dimensão discursiva atravessa e constitui o contato linguístico e cultural promovido no contexto teletandem.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Cultura. Teletandem. Discurso. Bakhtin.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to investigate the notion of culture in the telecollaborative context of learning foreign languages, which is called teletandem, under the dialogical perspective, based on the studies of Bakhtin and the Circle. In order to do that, I present the changes that the notion of culture has had and relate it to the Bakhtinian concept of exotopy, to reflect upon the cultural dimension in online interactions between students of a Brazilian public university and a private university in the United States. The research participants were in contact during the spring semester of 2012 and the analysis material consists of excerpts from transcribed interactions and narratives written by the students about their experiences with teletandem. The analysis evidences the discursive view of the theoretical-methodological perspective adopted in the paper, allowing an understanding of the constitution of language and culture as / in discourse in the teletandem context. The thematic recurrence among different pairs is related to the space-time dimension in which the interactions occurred and the social voices identified in the material suggest that the discursive dimension crosses and constitutes the linguistic and cultural contact promoted in the teletandem context.

KEYWORDS: Language. Culture. Teletandem. Discourse. Bakhtin.

¹ Pós-doutoranda, bolsista CAPES/PNPD do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP/Araraquara. E-mail: maisazakir@gmail.com.

Introdução

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm ocupado um lugar de destaque indiscutível no cenário educacional em todo o mundo (ESS, 2009; KRAMSCH, 2011). Isso possibilita, e até requer, que se coloque em discussão a formação de profissionais cuja atuação tem sido cada vez menos limitada por fronteiras geográficas bem delineadas. A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada no âmbito do projeto *Teletandem e transculturalidade na interação online em línguas estrangeiras por webcam*. Trata-se de um contexto de aprendizagem telecolaborativa, no qual aprendizes de línguas estrangeiras participam de sessões de interação via aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), como *Skype*, *Zoom*, *Google Hangouts*, dentre outros, com o objetivo de ajudar o/a parceiro/a a aprender sua língua materna e/ou de proficiência.

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

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

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

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

O material constitui-se de trechos de interações transcritas e narrativas escritas pelos participantes da pesquisa acerca das experiências com o teletandem. As duplas estiveram em contato durante dez sessões realizadas via *Skype* no primeiro semestre de 2012 em uma parceria entre uma universidade pública brasileira (UB) e uma universidade privada estadunidense (UE). Os nomes dos participantes são fictícios e as linhas que identificam as interações de teletandem

correspondem à numeração atribuída à transcrição da sessão completa de interação. Nos diálogos transcritos, os turnos formatados na cor azul referem-se às falas dos alunos da UE e os turnos na cor preta, às falas dos alunos da UB. Os excertos referentes às atividades escritas realizadas na plataforma virtual *TelEduc* foram mantidos da mesma forma como foram postados pelos alunos, tendo sido modificadas apenas eventuais marcas de identificação dos participantes da pesquisa.

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

Cultura como discurso

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

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

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

intercultural (KRAMSCH, 2011, p. 354-355).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] cultura hoje está associada a *ideologias, atitudes e crenças*, criadas e manipuladas por meio do discurso da mídia, da Internet, da indústria de *marketing*, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião. Ela é vista menos como um mundo de instituições e tradições históricas, ou mesmo como comunidades de prática identificáveis, do que como *um conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações e transcontextualizações de experiência*, com os quais nós damos sentido ao mundo ao nosso redor e compartilhamos esse sentido com os outros. Visto que esse compartilhamento tem ocorrido, cada vez mais, em um *ciberespaço idealizado*, ao invés de em encontros desordenados da vida real, *a cultura é facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses privados*. Isso não quer dizer que não exista algo como a orgulhosa filiação a uma comunidade nacional ou a comunidades de prática, mas o valor atrelado a algo maior do que você mesmo afastou-se do estado-nação e de comunidades múltiplas e mutantes para a própria base do nosso eu simbólico e sua sobrevivência: *nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e pelos vários discursos que dão sentido a nossas vidas*. (KRAMSCH, 2011, p. 355-356, tradução e grifos meus).

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

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

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

O discurso, sob o entendimento da filosofia da linguagem bakhtiniana, ultrapassa os limites da dimensão linguística, constituindo-se, entretanto, não apenas da/na dimensão extralinguística, mas na relação dialógica estabelecida entre ambas, como explicitado anteriormente, na seção 1.1. Bakhtin (2006) elucidada que

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e

avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (299-300).

O discurso, portanto, em Bakhtin, é constitutivamente dialógico. Fiorin (2011), no entanto, esclarece que o filósofo russo, ao tratar de dialogismo,

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

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

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

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

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

Conceber cultura como discurso numa perspectiva bakhtiniana parece ser uma peça chave para o entendimento da “terceira cultura” (KRAMSCH, 2009a) nas interações em teletandem. Isso porque refiro-me ao terceiro espaço da enunciação, no qual há embate ideológico, choques culturais, e por meio do qual o sujeito é constituído (na relação eu-outro). Além disso, ter a perspectiva teórico-metodológica deste trabalho fundada na filosofia da linguagem de Bakhtin implica considerar a realidade concreta da língua, o enunciado, como o

lugar no qual são (entre)tecidas as vozes sociais dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2006), como evidenciam os exemplos da análise apresentada a seguir.

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

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

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

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

- 288 D: E Friday, ah, here is in Brazil is calma aí
V: It's what?
- 290 D: ((Procura algo no computador)). Só um minuto. Here in Brazil
V: Yeah
- 292 D: Huh, uh, the Holiday of Friday Saint? Santa, sexta-feira santa? We not eat meat?
V: Oh, yeah, you can't eat meat. You can eat fish, though.
- 294 D: You ate meat?
V: You can eat fish!
- 296 D: Peixe, yes
V: Yeah, fish, I eat fish.
- 298 D: But meat of cool ((querendo dizer "cow"))
V: No
- 300 D: Ox, no?
V: No, no
- 302 D: But I don't understand why, ah, I can eat mea... uh fish, I can't eat ah I can eat meat? Steak?
V: You don't understand why you can't eat meat?
- 304 D: Yes?
V: Being there

- 308 D: Não, eu não entendo. Eu não entendo porque eu posso comer carne de peixe e não de boi.
V: Yeah
- 310 D: I don't understand why.
V: I, I don't know either. I am not a priest. You have to ask a priest. ((em tom jocoso))
- 312 D: Because the fish, the fish, the fish dies. Uhhh, like, like the bo, the cool ((querendo dizer cow))
- 314 V: Yes, let's say
- 316 D: I don't, I don't know.
V: Maybe Jesus ate meat? I mean, maybe Jesus ate fish.

(Excerto 1, Vincent e Daniela, interação de teletandem, 09/04/2012).

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

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

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

os discursos constituem os sujeitos e os sujeitos, por sua vez, tecem os discursos. Assim, podemos dizer que a linguagem é tão construtora da “realidade” social quanto os elementos da ordem do sensível (e o que é sentido e percebido, é semiotizado, ou seja, quando há o homem, há semiotização. Se o homem que percebe, o que é percebido é semiotizado), haja vista que as relações sociais são realizadas pela e na linguagem, bem

como os lugares sociais adquirem existência na medida em que estão inscritos numa rede discursiva. (p. 139).

Destarte, entender que *cultura está na língua* implica reconhecer vozes sociais presentes no discurso e produzir significados sobre elas. No caso desse excerto, é possível identificar que, apesar de Daniela associar o fato de não comer carne ao feriado católico (linha 292), ela busca a explicação no discurso de vegetarianismo (“o peixe morre, assim como a vaca” – linha 312). Tal discurso é contraposto por Vincent, ao arriscar uma explicação relacionada à figura de Cristo (linha 316).

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

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

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

Chama a atenção a repetição da restrição ao consumo de carne na Sexta-feira, mencionada pela interagente brasileira, Denise, assim como abordado na interação entre Vincent e Daniela. No caso do excerto 2, no entanto, parece haver por parte de Denise, uma vinculação entre restrição alimentícia à carne e o significado do feriado

católico pela morte de Cristo. A referência explícita ao ritual de “velório”, evocando tristeza e luto, evidencia que, no caso de Denise, ela participa das práticas religiosas católicas realizadas na Sexta-feira Santa a ponto de fazer a generalização marcada na linha 79 (“*todo mundo tem que ficar triste*”).

No excerto a seguir, referente à interação cujo diálogo está reproduzido acima, Olga narra em seu portfólio individual da plataforma *TelEduc* o que aprendeu na sessão de teletandem.

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

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

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

Em meu caso, com as minhas conversas com Denise primeior eu descobr, como ja disse no foun de discussao anteriormente, que em verdade a nivel geral nossas culturas e nossos estilos de vida tem muitas semelhancas. Contudo, eu mudei de ideia respeito a alguns aspectos da cultura brasileira, como e o caso da tradicao religiosa. Quando Denise e eu falamos da pascoa e da forma de celebra-la, eu descobri que os brasileiros sao muito catolicos a nivel geral, tanto o mais que os espanholes. Eu pensava que nao era assim. Mas, paralelamente no Brasil tambem tem gente que considera o Candomble, que eu nao conhecia mas na minha opiniao e muito interessante! (Excerto 4, Olga, fórum de discussão, 25/04/2012).

Ao mesmo tempo em que generaliza que “os brasileiros são muito católicos em nível geral”, fazendo ecoar a religião dominante no Brasil (“muitos brasileiros são católicos” em oposição a “brasileiros são muito católicos”), a partir da experiência de Denise, Olga menciona o Candomblé, religião de minorias no país. Este foi um tema abordado nas aulas de português da UE, das quais Olga era aluna regularmente matriculada, justamente para se contrapor o discurso religioso dominante e apresentar a diversidade cultural do Brasil.

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

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

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

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

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

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

É interessante observar que as três postagens destacadas acima são de alunas da UE que tiveram como parceiras três alunas do curso de Letras da UB. A propósito de estilos musicais abordados por uma dupla de interagentes em teletandem (aluna brasileira e aluno estadunidense), um estudo de Zakir (2015) evidenciou que a aluna brasileira apoiou-se no pertencimento à comunidade discursiva (KRAMSCH, 1998; LEVY, 2007) de alunos de Letras para refutar o gosto pela música sertaneja. Há,

explicitamente em sua fala, a afirmação de que ela faz Letras e que os alunos desse curso gostam de literatura. Eles não apreciam, portanto, a música sertaneja, que, para ela, não é poesia.

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

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

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

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

N: eu gosto muito de sertanejo.

A: ((riso))

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

A: download, faz o download. Você baixa.

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

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

N: ah, eu não sei o nome, ah, hum, uma se chama *É* tenso.

A: de quem? Quem canta, você lembra?

N: hum, não sei, *pero* sei *una* que é *Sessenta segundos* de Gustavo Lima.

A: eu acho que eu conheço, não sei ((riso)) não me lembro.

N: sim, é, havia outro grupo que era *Thaeme* ((tem dúvida sobre a pronúncia)) e *Santiago* or *Taís*?

A: *Guilherme* e *Santiago*?

N: não, não, não, é *una*, *una* menina e um menino.

A: ah, não sei ((riso))

N: oh,

A: eu não conheço muito,

N: oh, eu não sei, estou, eu vou *mirar* porque eu tenho aqui, ((procura no celular)) ah, ah, ah, *Thaeme* e *Thiago*.

A: ah.

N: *Thiago*, *Thaeme* e *Thiago*, eu não sei ela, mas eu tenho muitas canções deles, sim, porque a música sertaneja eu acho que sempre são dos meninos, mas este grupo, é, grupo? Grupo?

A: dupla.

N: essa, essa dupla é *una* menina e um menino.

A: uhum.

[...]

A: você gosta de *Michel Teló*, *né*? Do Brasil.

N: ((N: ((balança a cabeça negativamente, como se estivesse constrangida em dizer que gosta de *Michel Teló*)) eu sinto muito ((risos))

A: você viu que ele fez várias versões da música “*Ai se eu te pego*”,

N: sim.

A: ele cantou em inglês, não sei se ele cantou em espanhol também, não sei.

N: hum, eu, eu acho que os *españoles* podem entender o que ele diz quando é português que assim eu não sei se a mesma versão, é.

A: é,

N: mas você sabe que *minha* *companheira* de quarto ela, e, escutava quando eu *ponía* *Michel Teló* e gosta tanto de *Michel Teló* agora que ela vai a ir a, aos prêmios de *Billboard* que são essa semana para ver o *Michel Teló* ((risos))

A: ((risos)) nossa!

N: ela está estudando também português.

A: ai que legal.

N: porque ela gosta dele também. ((risos))

A: ah, ela só estuda português por causa dele?

N: é, é *una* das principais causas.

A: nossa! ((riso))

N: sinto muito dizer estas coisas ((risos))

A: ((risos))

N: eu sei que os brasileiros não gostam de Michel Teló.

A: ((riso)) ai é engraçado ((riso)) mas você podia escutar é, não sei se você gosta do estilo de música mas é muito bom, o nome dela é Maria Gadu, não sei se você conhece.

N: não, mas eu, eu pesquisarei em internet.

A: eu escrevi o nome dela aí. Ela canta, a voz dela é muito bonita, muito gostosa assim, ela canta sozinha com o violão, não sei se você gosta.

N: hum,

A: estilo MPB

N: eu escutarei. ((riso))

A: você sabe o que é MPB?

N: ((nega com a cabeça))

A: não? EU vou escrever, ((digita)) MPB é música popular brasileira, e é bem melhor que Michel Teló, é bem melhor ((riso))

(Excerto 8, Norma e Alice, interação de teletandem, 23/04/2012)

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

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

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

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

em sala de aula, mas discuti com os alunos a questão do papel da mulher e do discurso machista presente na letra.

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

Considerações finais

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

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

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

Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-113.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language and Teaching*, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. Disponível em:

<http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F5627_34F29FCB080AB8AFE17C42D8A604362E_journals_LTA_LTA44_03_S0261444810000431a.pdf&cover=Y&code=d56574fab430be81e332fec41a70bb64>. Acesso em: 24 julho 2011.

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

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

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

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

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

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), São Paulo, 2015.