



**HAL**  
open science

# A construção de representações culturais e identitárias em interações online entre estudantes franceses e brasileiros: algumas observações

Liliane Santos

► **To cite this version:**

Liliane Santos. A construção de representações culturais e identitárias em interações online entre estudantes franceses e brasileiros: algumas observações. IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: Ultrapassando fronteiras, unindo culturas., Jul 2013, Goiânia, Brazil. pp.1584-1591. hal-01058373

**HAL Id: hal-01058373**

**<https://hal.univ-lille.fr/hal-01058373v1>**

Submitted on 24 Sep 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Texto da Comunicação apresentada no *IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: Ultrapassando fronteiras, unindo culturas. Simpósio 33: O Ensino de Português e as Novas Tecnologias*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 4 de julho de 2013.

## **A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E IDENTITÁRIAS EM INTERAÇÕES *ONLINE* ENTRE ESTUDANTES FRANCESES E BRASILEIROS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES**

Liliane SANTOS<sup>1</sup>

**Resumo:** Na sua versão franco-brasileira, o projeto *Teletandem Brasil* ([www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)) reúne alunos de português da Universidade de Lille 3 (França) e alunos de francês da Unesp (campus de Assis), para, de acordo com os princípios do tandem e do *webtandem*, participarem de um processo de aprendizagem colaborativo das suas línguas e culturas. Neste trabalho, apresentamos algumas observações sobre a construção das representações identitárias e culturais dos alunos envolvidos nesse processo, a partir da análise dos temas tratados pelos alunos e, mais precisamente, da preponderância do Brasil como tema das sessões em português. Veremos que somente aqueles que têm uma relação apaziguada com a sua cultura é que têm condições de desenvolver uma parceria bem-sucedida.

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira. Aprendizagem de línguas *in-tandem*. Aprendizagem de línguas à distância. Representações culturais e identitárias.

### **1. Apresentação**

Desde o início do ano letivo 2006-2007, a área de Português da Universidade de Lille 3, com o apoio do Centro de Recursos Multimídia para o aprendizado de línguas, propõe aos alunos inscritos em português (como disciplina principal ou como opção) a participação no projeto *Teletandem Brasil*, para, de acordo com os princípios do tandem (BRAMMERTS, 2002; HELMLING, 2002) e do *webtandem* (APPEL & MULLEN, 2000; BETHOUX, 2006; BRAMMERTS, 1995; DELILLE *et al.*, 1996), participar de um processo de aprendizagem colaborativa das suas línguas e culturas, com base nos princípios de autonomia e reciprocidade. Esse ambiente dá aos alunos a possibilidade de utilizar a língua estrangeira em interações autênticas, por meio de uma abordagem socioconstrutivista (KOLB, 1984; SALOMON & PERKINS, 1998; VYGOTSKY, 1998; WILLIAMS & BURDEN, 1997). Para tanto, os alunos franceses são postos em contato com alunos brasileiros, com os quais interagem por intermédio de aplicativos de vídeo-conferência (principalmente *Skype*), uma ou duas vezes por semana, ao ritmo de uma hora por língua. Mais precisamente, os alunos podem trabalhar uma vez por semana, durante duas horas, ou duas vezes por semana, durante uma hora a cada encontro.

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

Os alunos de Lille 3 são convidados a redigir um diário de bordo (DdB), no qual registram os principais elementos de cada sessão (questões fonéticas, lexicais e gramaticais, temas abordados, avaliações e comentários sobre a sessão e sobre a relação com o parceiro). Além disso, no final da parceria, redigem um relatório no qual apresentam um balanço da parceria e da aprendizagem. Esses DdB e esses relatórios – que são majoritariamente

---

<sup>1</sup> UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langage” (CNRS) e Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 – Villeneuve d’Ascq (França). [liliane.santos@univ-lille3.fr](mailto:liliane.santos@univ-lille3.fr).

redigidos em português – constituem a base do nosso *corpus*, que também compreende e-mails trocados com os alunos e anotações feitas por ocasião de discussões informais com eles a respeito do projeto.

Centrado na análise dos DdB e dos relatórios dos alunos de Lille 3, o nosso trabalho, que retoma e aprofunda a reflexão que iniciamos em Santos (2009) e que prolongamos em Santos (2010, 2012) divide-se em duas partes. Na primeira, apresentaremos brevemente a metodologia de coleta do *corpus* e de pesquisa<sup>2</sup>; na segunda, passaremos à análise do *corpus*, centrando a nossa atenção na relação entre os parceiros, por intermédio da análise dos comentários dos alunos sobre os temas tratados. Mais precisamente, a nossa análise será construída em torno dos comentários sobre o Brasil – tema preponderante nas interações que estudamos. Dispondo de um *corpus* restrito (ver *infra*), chamamos a atenção para o fato de que as nossas observações constituem, por enquanto, intuições, cujo aprofundamento somente poderá ser alcançado com o aumento do volume dos dados.

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

## 2. Metodologia

### 2.1. Coleta dos dados

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

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

Os DdB concentram-se nas atividades em língua portuguesa, isto é, na aprendizagem desta língua. Mas, na medida em que a participação dos alunos foi irregular, o número de sessões por aluno também é irregular, podendo ir de duas a 48. Assim, com 28 alunos e 229 sessões, chegamos a uma média de 8,1 sessões por aluno. Quanto às nossas anotações, convém observar que, feitas durante as conversações com os alunos, o seu objetivo era de registrar aquilo que os alunos geralmente não registravam nos seus DdB e relatórios.

### 2.2. Análise do *corpus*

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

A AC trabalha, portanto, com *vestígios* e *índices* (PUGLISI & FRANCO, 2005), o que permite estudar o não dito ou o dito nas entrelinhas. Nesse sentido, a AC não se limita ao tratamento quantitativo dos elementos que ocorrem nas diferentes categorias: “um retorno à

---

<sup>2</sup> Cumpre observar que esses elementos já foram apresentados nos trabalhos citados.

natureza das características do material classificado em cada uma das categorias também é essencial” (L’ÉCUYER, 1990, p. 11, nossa tradução). Também é nesse sentido que Bardin (*op. cit.*, p. 39, nossa tradução) se refere à *inferência* como um “procedimento intermediário”, que permite “a passagem da descrição à interpretação dos conteúdos da mensagem” (L’ÉCUYER, *op. cit.*, p. 12, nossa tradução). Sendo uma abordagem ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, a AC utiliza “tanto a frequência de ocorrência dos elementos quanto indicadores não frequenciais, pois a *presença* ou a *ausência* de um item (palavra, frase, expressão) pode constituir um indicador no mínimo tão significativo quanto a sua frequência de ocorrência” (cf. BARDIN, *op. cit.*, p. 146, nossa tradução, sublinhado pela autora).

Para escolher a técnica a utilizar para o tratamento dos dados, convém, inicialmente, proceder a pelo menos duas distinções. Primeiramente, o pesquisador deve determinar o que deseja conhecer (a informação e/ou o seu produtor). Essa primeira distinção remete a uma outra, entre, por um lado, o que é enunciado (e a maneira como é enunciado) e, por outro, o caráter quantitativo ou qualitativo do tratamento dos dados.

Sem descrever em detalhes as diferentes etapas da análise<sup>3</sup>, convém observar que, no momento do tratamento e da interpretação dos resultados, o analista procede a análises estatísticas descritivas, com diferentes graus de complexidade (por exemplo, tabelas comparativas de frequência, análises de correspondências ou análises fatoriais), as quais permitem testar as hipóteses iniciais e ilustrar os resultados obtidos. De acordo com Robert & Bouillaguet (*op. cit.*, p. 31, nossa tradução), analisar os resultados significa “apoiar-se nos elementos revelados pela categorização para fundamentar uma leitura do *corpus* que seja ao mesmo tempo original e objetiva”.

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

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

### 3. Análise

Como indicamos em trabalhos anteriores (cf. SANTOS, 2009, 2012), a descrição e a análise dos temas tratados pelos parceiros do TTB representam a maior parte (54%) do total dos dados coletados<sup>4</sup>. Entre os temas tratados, nota-se que o Brasil tem uma presença preponderante, pois os temas ligados ao país representam um pouco mais de um terço (32,9%) do total dos comentários dos alunos sobre os temas abordados nas sessões de teletandem. Na medida em que a maior parte do nosso *corpus* (98,3% dos documentos) aborda unicamente as sessões em português, podemos fazer a hipótese de uma relação estreita entre a escolha da língua e a escolha dos temas abordados, como ressaltado em (1):

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

Embora não nos seja possível afirmar que o mesmo ocorria com todos os pares, pensamos que este é o caso, tendo em vista a preponderância do Brasil entre os temas de

---

<sup>3</sup> Remetemos, para tanto, a Santos (2012).

<sup>4</sup> Os 46% restantes descrevem e analisam o funcionamento do projeto e da parceria.

discutidos entre os parceiros. Mas, além da escolha da língua, acreditamos que outros fatores permitem explicar essa predominância de temas relativos ao Brasil (e principalmente dos temas “cultura” e “sociedade”). Em primeiro lugar, o interesse dos alunos franceses pelo Brasil e pela cultura brasileira:

- (2) as sessões correspondem ao que eu desejava aprender, porque como já tenho um nível bom em português, queria saber mais sobre a cultura brasileira.
- (3) conheço muito pouco o Brasil e ter informações sobre esse país por uma pessoa que vive lá é muito interessante.

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

- (4) há uma outra [festa] no mês de Janeiro, para festejar a chegada dos três réis depois do Natal. A gente dança também, mas anda a frente de cada casa com uma bandeira (com a imagem dum santo), dizemos que esta bandeira protege a casa.
- (5) Nos dois gostamos muito de música e então falávamos de música. Conheço um conjunto brasileiro chamado Tribalistas e a R conhece-o também. Então falávamos das músicas deles. E depois ela me fez conhecer um conjunto que era muito conhecido no tempo dos hippys, é um conjunto que se formou nos anos 1970. É um conjunto de que ela gosta mais e agora eu gosto também. Chama-se “Os Mutantes”.

Os dois exemplos acima mostram que os alunos franceses se interessam não somente à língua, mas também ao país e à cultura dos seus parceiros. Nesse sentido, (4), que faz referência a uma festa folclórica, mostra o interesse do seu autor pelos aspectos “exóticos” do país do seu parceiro. Em (5), podemos ver mais a conjugação de centros de interesse culturais (no caso, a música) entre jovens de mesma idade. Além disso, a apresentação pelos estudantes franceses de descrições bastante detalhadas, a partir das indicações fornecidas pelos parceiros mostra o interesse dos alunos brasileiros pela sua própria cultura, o que parece ser um fator suplementar para explicar a preponderância de temas ligados ao Brasil. Um outro fator revela essa tendência dos pares estudados em tratar temas ligados ao Brasil nas sessões em português: as comparações entre o Brasil e a França ocupam o quarto lugar entre os temas tratados, com 11,7% dos comentários analisados. Do nosso ponto de vista, isso significa que os alunos de Lille 3, assim como os da Unesp, interessam-se pelas suas culturas respectivas e desejam que os parceiros as conheçam:

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

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

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

Esses alunos franceses de origem portuguesa (geralmente de terceira geração) apresentam uma ligação com Portugal e com a cultura portuguesa que um olhar exterior poderia considerar tênue. No entanto, a sua origem lusitana, reivindicada, coloca-os com

frequência diante de um conflito: enquanto franceses, sentem-se atraídos pela cultura brasileira (cf. LIMA-PEREIRA, 2010), ao passo que, enquanto luso-descendentes, têm uma relação mais ambígua com essa mesma cultura (ver GOMES, 1998 e LISBOA, 2008). Mas a ligação desses alunos com o país dos pais e dos avós é justamente o eixo em torno do qual se constitui a relação entre as três culturas. Assim, para os alunos franceses, a prática da língua portuguesa pode ter uma dupla função: (i) a de um marcador identitário individual, na relação com a França; e (ii) a de um marcador identitário coletivo e afetivo, na relação com Portugal. É o que ilustra a seguinte afirmação, que ouvimos mais de uma vez: “nasci em França; não falo português, mas sou português(a)” – quer seja pronunciada em português, quer em francês. Como indicam Rey & Van den Avenne (1998, p. 123, nossa tradução), “a língua pode ser vivida como um marcador identitário, mas a afirmação identitária não passa necessariamente pela prática dessa língua. É preciso, portanto, estabelecer uma distinção clara entre a prática de uma língua e a ligação com essa mesma língua, que se confunde com a ligação com o país de origem”.

Nesse sentido, podemos dizer que as interações mais bem-sucedidas ocorrem entre aqueles que têm uma relação apaziguada com a sua identidade (francesa, portuguesa ou brasileira), pois ser português pode significar, para alguns, ter sentimentos ambíguos com relação ao Brasil – sentimentos que nascem, por exemplo, da situação do Brasil, de antiga colônia que ultrapassou a metrópole, do ponto de vista econômico. Quanto aos participantes de Assis, é possível fazer a hipótese de que ser brasileiro pode significar ter, ao mesmo tempo, um sentimento de superioridade relativamente a Portugal, por razões similares às que acabamos de indicar<sup>5</sup>, e de inferioridade com relação à França (tendo em vista a sua situação de país desenvolvido, que lembra aos brasileiros que ainda não pertencem inteiramente ao conjunto dos países ditos “de primeiro mundo”; cf. SCHILTZ, 2007).

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

#### 4. Considerações finais

Num trabalho anterior (SANTOS, 2009, p. 155), fazíamos observar que “os aspectos pragmáticos da interação<sup>6</sup> (e principalmente da interação à distância) são os que podem apresentar os mais elevados graus de dificuldade para os aprendizes”. A esse respeito, podemos observar que as interações entre não iniciantes podem ser de grande proveito, pois esses alunos podem ir muito além dos aspectos puramente linguísticos da interação, ao fazer dela o lugar de um verdadeiro encontro cultural<sup>7</sup>. Em outros termos, essa pode ser a ocasião de não somente aprender a conhecer estratégias interativas diferentes das da sua cultura, mas também de se confrontar com diferentes maneiras de agir e de pensar. Também pode ser a ocasião de conhecer melhor elementos culturais como os usos e costumes ou a literatura do país do parceiro – sem esquecer a possibilidade de perceber que os conhecimentos podem ser compartilhados em certos domínios (por exemplo a música, como vimos no exemplo (5)).

---

<sup>5</sup> Como mostra a repercussão, nos dois países, do artigo “Portugal and Brazil: role reversal”, publicado pelo jornal *Financial Times* em 25 de março de 2011. A partir de indicadores econômicos dos dois países, Edward Hadas (editorialista do *FT*) sugere, não sem ironia, que o Brasil deveria anexar Portugal a fim de resolver os problemas econômicos do país europeu (ver HADAS, 2011a). Para uma entrevista (em vídeo) de Edward Hadas, intitulada “Brazil to annex Portugal?”, ver Hadas (2011b).

<sup>6</sup> Por exemplo, a gestão dos estilos e dos turnos conversacionais.

<sup>7</sup> Entendemos a noção de *cultura*, aqui, no seu sentido antropológico, isto é, as maneiras de sentir, de agir e de pensar de um grupo social, além da sua relação com a natureza, o homem, a técnica e a criação artística. Trata-se, em suma, dos modos de vida do grupo em questão.

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

Na medida em que somente esboçamos os contornos dessas questões, seria interessante poder aprofundá-las. Nesse aprofundamento, poderíamos estudar, além da gestão da conversação e as suas dificuldades, a construção das representações culturais e identitárias nas interações. Esse estudo permitiria determinar com mais acuidade os elementos determinantes nesse tipo de parceria e o lugar que ocupam.

### Referências bibliográficas

- APPEL, C. & MULLEN, T. Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers & Education*, 34, n° 3-4, pp. 291-308, 2000.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1997.
- BETHOUX, C. Construction de compétences lexicales en e-tandem: une étude pour l'apprentissage de l'allemand. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 2006. Disponível em [http://acedle.org/IMG/pdf/Bethoux-C\\_cah2.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Bethoux-C_cah2.pdf). Acesso em 12.jun.2011.
- BRAMMERTS, H. Tandem learning and the Internet. Using new technology to acquire intercultural competence. In: JENSEN, A. A., JAEGER, K. & LORENTSEN, A. (eds.). *Intercultural Competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Vol. II. The adult learner. Aalborg: Aalborg University Press, pp. 209-222, 1995.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. & CHICHORRO, A. (dir.). *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 15-25, 2002.
- DELILLE, K. H. et al. (dir.). *Manual de aprendizagem de línguas em tandem via Internet*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1996.
- GOMES, A. N. Um amor de 500 anos: irmandade e ambiguidade nas relações entre Brasil e Portugal. *Oficina do Centro de Estudos Sociais*, n° 116, 1998. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/116.pdf>. Acesso em 15.dez.2011.
- HADAS, E. Portugal and Brazil: role reversal. *Financial Times*, 2011a. Disponível em [http://www.ft.com/intl/cms/s/f0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a,Authorised=false.html?\\_i\\_location=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fcms%2F%2F3%2Ff0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a.html&\\_i\\_referer=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fintl%2Flex#axzz1gLdlN8mR](http://www.ft.com/intl/cms/s/f0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a,Authorised=false.html?_i_location=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fcms%2F%2F3%2Ff0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a.html&_i_referer=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fintl%2Flex#axzz1gLdlN8mR). Acesso em 11.jan.2012.
- HADAS, E. Brazil to annex Portugal?. *Financial Times*, 2011b. Disponível em <http://video.ft.com/v/865918178001/Brazil-to-annex-Portugal->. Acesso em 11.jan.2012.
- HELMLING, B. (dir.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier, 2002.
- KOLB, D. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Cleveland, Ohio: Case Western Reserve University, 1984.
- L'ÉCUYER, R. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Montréal: Presses Universitaires du Québec, 1990.



- LIMA-PEREIRA, R. Les médias et les clichés sur le Brésil: entre synthèse culturelle et sirène d'appel aux études universitaires en France. *Revista Pós Ciências Sociais*, vol. 7, n° 14, pp. 173-189, 2010. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/viewFile/571/325>. Acesso em 15.jan.2012.
- LISBOA, W. T. Reminiscências coloniais e sentidos midiáticos: a identidade brasileira em Portugal. *Perspectivas de la Comunicación*, vol. 1, n° 2, pp. 30-38, 2008. Disponível em [http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista\\_2\\_2008/parte2\\_03.pdf](http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista_2_2008/parte2_03.pdf). Acesso em 15.jan.2012.
- PUGLISI, M. L. & FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- REY, V. & VAN DEN AVENNE, C. Langue et identité en situation migratoire: identité ethnique, identité linguistique. À chacun son bambara. In: CABEZA PEREIRO, C., LORENZO SUÁREZ, A. M. & RODRIGUEZ-YANEZ, X. P. (eds.). *Comunidades y individuos bilingües: Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Vigo: Universidad de Vigo, pp. 120-131, 1998. Disponível em <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/01/Rey.pdf>. Acesso em 14.maio.2009.
- ROBERT, A.D. & BOUILLAGUET, A. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1997.
- ROCHA, D. & DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, vol. 7, n° 2, pp. 305-322, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em 12.dez.2011.
- SALOMON, G. & PERKINS, D. Individual and Social Aspects of Learning. In: PEARSON, P. & IRAN-NEJAD, A. (eds.). *Review of Research in Education*, n° 23, pp. 1-24, 1998. Washington, DC: American Educational Research Association.
- SANTOS, L. Ensino e aprendizagem de Português para Estrangeiros in tandem em contexto virtual: primeiros passos de um Projeto franco brasileiro. In: SANTOS, L. & SIMÕES, D. (orgs.). *Ensino de Português e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Dialogarts, pp. 147-160, 2009. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br>. Acesso em 04.jan.2010.
- SANTOS, L. Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira *in-tandem* em contexto virtual: o ponto de vista de estudantes franceses. In: Marçalo, M. J. *et al.* (orgs.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Vol. 43 – O ensino de Português e as novas tecnologias, pp. 46-68, 2010. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg43/05.pdf>. Acesso em 25.set.2010.
- SANTOS, L. Projet *Télé-tandem Brésil*, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne: le point de vue des étudiants français. *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes de Communication)*, vol. 15, n. 2, Spécial EPAL 2011, 2012. Disponível em <http://alsic.revues.org/2489>. Acesso em 05.fev.2012.
- SCHILTZ, A. Ruptures et continuités d'un champ migratoire. Analyse de l'immigration brésilienne au Luxembourg, 136 fls. Dissertação de Mestrado em Geografia. Faculdade de Letras. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998 (Traduzido por CAMARGO, J. L.).
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.