



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM SESSÕES DE TANDEM
ESPANHOL/PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO**

JAINETH STEFANÍA PIÑERES CERPA

Foz do Iguaçu
2022



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM SESSÕES DE TANDEM
ESPANHOL/PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO**

JAINETH STEFANÍA PIÑERES CERPA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Dra. Larissa Paula Tirloni

Foz do Iguaçu
2022

JAINETH STEFANÍA PIÑERES CERPA

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM SESSÕES DE TANDEM
ESPANHOL/PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Paula Tirloni
UNILA

Profa. Dra. Laura Márcia Luiza Ferreira
UNILA

Profa. Dra. Valdilena Rammé
UNILA

Foz do Iguaçu, 25 de março de 2022.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Jaineth Stefanía Piñeres Cerpa

Curso: Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras

	Tipo de Documento
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/> _____

Título do trabalho acadêmico: O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM SESSÕES DE TANDEM ESPANHOL/PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO

Nome do orientador(a): Larissa Paula Tirloni

Data da Defesa: 25/03/2022

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, 25 de março de 2022.



Assinatura do Responsável

Dedico este trabajo a mi Nonita Telma

AGRADECIMIENTOS

Agradecer, para mí, ha sido sin duda alguna la parte más difícil de todo el proceso de escrita de este trabajo, porque cada vez que pienso en las personas por las que estoy agradecida la emoción me invade, convirtiéndose en lágrimas que traspasan mis ojos como señal de felicidad, una felicidad tan inmensa que no cabe en mi ser. Por ese motivo y muchos otros, a la primera persona que quiero agradecerle es a mi madre, Mariela, por enseñarme sobre la importancia del estudio para mujeres como nosotras, pues para las mujeres de nuestra familia estudiar se traduce en resistir, resistir ante una sociedad misógina, racista y clasista que nos quiere sumisas e invisibles; gracias madre, por enseñarme sobre resiliencia con su ejemplo diario, por enseñarme y motivarme a luchar por mis/nuestros sueños, que en algún momento parecían inalcanzables, y que con su apoyo incondicional, hoy día son realidad. Son tantas las cosas que quisiera escribir sobre/para mi madre, pero aquí sólo me cabe agradecer, ¡GRACIAS!

En segundo lugar, le agradezco a mi orientadora Larissa por todos estos años en que hemos compartido experiencias, aprendizajes, preocupaciones, mucho café y risas, gracias Lari por creer en mí desde el primer momento y apoyarme como docente y amiga durante todos estos años. También le agradezco a las profesoras de la banca, a Laura, por su disposición al aceptar leer mi trabajo y por contribuir con el mismo; a Val, por las enseñanzas y aprendizajes dentro y fuera del salón de clases, por haber leído y contribuido con este trabajo como miembro de la banca y como alguien que acompañó mi proceso formativo junto con Lari desde 2017. A todas las profesoras y profesores que pusieron su granito de arena durante estos 6 años, dando lo mejor de cada una(o), ofreciéndonos educación de calidad, mismo con sus altos y bajos. A mis compañeras y compañeros de turma, gracias por todas las charlas y discusiones sobre nuestro curso y sobre la vida en sí, siempre acompañadas de un buen café, cariño y muchas risas.

En tercer lugar, quiero agradecerle a mis amigas y amigos más cercanos Fede, Ali, Nico, Rocío, Thaynã, Tatj, Cris, Thai, Doug, Marcinho, María, Paulinho, Jhey, Sandra, Jandir, Assucena y Amarilis, quienes se han convertido en mi segunda familia, una familia diversa y muy amorosa, en la cual encontré abrigo cuando lo necesité, con la que comparto y espero seguir compartiendo muchas risas, tardes de café, baños en las aguas del mar, el río y las cachoeiras, pedaladas, fiestas, comidas

deliciosamente latinoamericanas, lágrimas de felicidad y de tristeza, juegos, lecturas, viajes echando dedo, sueños utópicos, el cuidado de la Pacha Mama, entre muchas otras cosas ¡Gracias por ser parte de mi vida!

Por último, le agradezco a mi compañero de vida Claudio, por creer en mí, por incentivarme a ser mi mejor versión cada día, por cuidarme con mucho amor, cariño, paciencia y respeto, por enseñarme a equilibrarme en esta vida que nos desequilibra, por enseñarme a valorar aún más las pequeñas y grandes alegrías que nos ofrece esta vida, por aventurarse conmigo en busca de una mejor calidad de vida, por estar incondicionalmente a mi lado ¡GRACIAS! A mi suegra doña María, minha flor, mi mamá brasilera y mi gran amiga, gracias por todo el apoyo y afecto que me demuestra diariamente desde que nos conocimos. A la Unila, mil gracias por permitirme vivir una de las mejores experiencias de mi vida y por poner en mi camino personas maravillosas. A todas y todos ¡SÓ AGRADECE!

La cuesta es larga, pero la sigo subiendo.
Mi madre, Mariela

CERPA, Jaineth Stefanía Piñeres. **O uso de estratégias de comunicação em sessões de Tandem espanhol/português: um estudo de caso.** 2022. 66 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a identificar as estratégias de comunicação (EsC) frequentemente utilizadas por uma parceria de tandem em encontros do projeto de extensão “Tandem en la triple frontera: aproximando línguas-culturas latino-americanas”. Com base na análise de trechos de duas sessões, pretende-se verificar a funcionalidade do uso reiterado de EsC e observar as possíveis motivações que levaram os aprendizes a empregá-las. Ao configurar-se como um estudo de caso, segue as diretrizes da pesquisa qualitativa, desenvolvendo a análise a partir das dificuldades identificadas na práxis da LE/LA. Nos dados coletados observou-se oito estratégias de comunicação empregadas pelos aprendizes, sendo estas: apelo direto ao interlocutor, apelo indireto ao interlocutor, autorreparo, estrangeirismo, mudança de código, palavra cunhada, recuperação e repetição. Tais EsC estão inseridas em três categorias de estratégias diretas, indiretas e interacionais, com base na taxonomia de EsC apresentada por Dörnyei e Scott (1997). Os resultados obtidos na análise demonstram a presença intrínseca das estratégias de comunicação em diferentes situações comunicativas, o que enriquece as habilidades sociolinguísticas dos aprendizes e contribui no fortalecimento dos princípios do tandem de autonomia, reciprocidade e colaboração.

Palavras-chave: estratégias de comunicação, tandem, ensino-aprendizagem de língua.

CERPA, Jaineth Stefanía Piñeres. **El uso de estrategias de comunicación en sesiones de Tándem español/portugués: un estudio de caso**. 2022. 66 páginas. Trabajo de Conclusión del Curso de Letras - Español y Portugués como Lenguas Extranjeras - Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2022.

RESUMEN

La presente investigación se propone identificar las estrategias de comunicación (EsC) utilizadas frecuentemente por una pareja tándem en los encuentros del proyecto de extensión “Tandem en la triple frontera: aproximando línguas-culturas latino-americanas”. Basados en un recorte de dos sesiones, pretendemos verificar la funcionalidad del uso reiterado de EsC y observar las posibles motivaciones que llevaron a los aprendices a usarlas. Al configurarse como un estudio de caso, sigue las directrices de la investigación cualitativa, desarrollando un análisis a partir de las dificultades identificadas en la praxis de la LE/LA. En los datos recolectados se observaron ocho estrategias de comunicación empleadas por los aprendices, siendo estas: apelación directa al interlocutor, apelación indirecta al interlocutor, auto reparación, extranjerismo, cambio de código, palabra acuñada, recuperación y repetic n. Dichas EsC est n encajadas en tres categorías de estrategias directas, indirectas e interaccionales, basadas en la taxonomía de EsC presentada por D rnyei y Scott (1997). Los resultados obtenidos en el análisis demuestran la presencia intrínseca de las estrategias de comunicación en diferentes situaciones comunicativas, lo que enriquece las habilidades socioling isticas de los aprendices y contribuye al fortalecimiento de los principios del tándem de autonomía, reciprocidad y colaboración.

Palabras clave: estrategias de comunicación, tándem, enseñanza-aprendizaje de lengua.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Patente do Tandem	16
Figura 2: Processo de desenvolvimento da autonomia.....	20
Figura 3: Resumo da definição da competência comunicativa e a competência estratégica	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definição das Estratégias de Comunicação	29
Quadro 2: Classificação por Categorias das Estratégias de Comunicação	30
Quadro 3: Símbolos utilizados na transcrição	40
Quadro 4: Transcrição da primeira sessão em espanhol	42
Quadro 5: Transcrição da segunda sessão em espanhol	43
Quadro 6: Transcrição da primeira sessão em português	50
Quadro 7: Transcrição da segunda sessão em português	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAE	Brasileiro Aprendiz de Espanhol
HAP	Hispanofalante Aprendiz de Português
EsA	Estratégias de Aprendizagem
EsC	Estratégias de Comunicação
IC	Iniciação Científica
LE/LA	Língua Estrangeira/Língua Adicional
LM	Língua Materna
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. PRINCÍPIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM TANDEM ...	19
2.2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: A SUBCOMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	23
2.3. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	24
2.4. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	27
3. METODOLOGIA	32
3.1 NOSSO CONTEXTO	32
3.1.1 A Unila.....	32
3.2. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	35
3.2.1 Organização e Monitoramento Das Sessões	36
3.2.2 Perfil Da Parceria.....	37
3.2.3 O Corpus.....	38
4. ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1. INTERAÇÕES EM ESPANHOL.....	41
4.1.1 Sessão I: Tema Do Material Didático.....	41
4.1.2 Sessão I: Estratégias Comunicativas Do Aprendiz De Espanhol	42
4.1.3 Sessão II: Tema Do Material Didático.....	43
4.1.4 Sessão II: Estratégias Comunicativas Do Aprendiz De Espanhol	43
4.1.5 Discussão Dos Dados Das Interações Em Espanhol.....	44
4.2 INTERAÇÕES EM PORTUGUÊS.....	49
4.2.1 Seção I: Tema Do Material Didático	49
4.2.2 Sessão I: Estratégias Comunicativas Do Aprendiz De Português.....	50
4.2.3 Sessão II: Tema Do Material Didático.....	50
4.2.4 Sessão II: Estratégias Comunicativas Do Aprendiz De Português.....	51

4.2.5 Discussão Dos Dados Das Interações Em Português	52
4.3 A PARCERIA TANDEM E SUAS EsC: ALGUMAS CONCLUSÕES	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	63

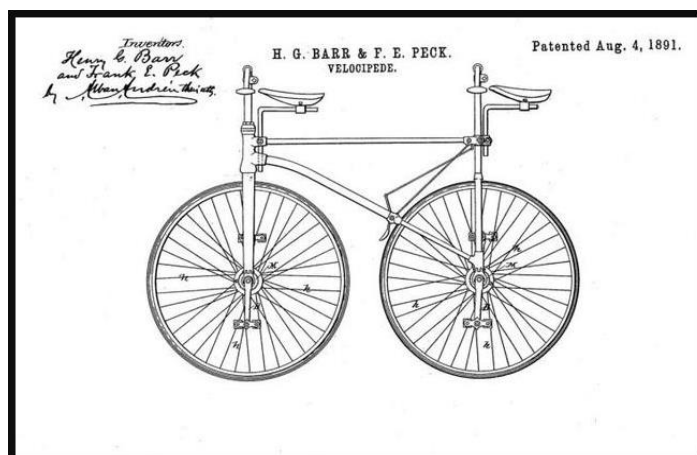
1. INTRODUÇÃO

A didática do ensino de língua estrangeira/língua adicional (LE/LA) está sempre no palco das discussões, devido à busca por entender e descrever os processos que se produzem no momento de aprender uma língua e como estes podem ser aprimorados, melhorando a experiência e os resultados de aprendizagem.

Nessa perspectiva, buscamos identificar quais estratégias de comunicação (EsC) são frequentemente utilizadas por uma parceria de tandem formada por um falante de português brasileiro que ao longo deste trabalho vamos chamar de BAE (brasileiro aprendiz de espanhol), e um falante de espanhol, que chamaremos de HAP (hispanofalante aprendiz de português); via projeto de extensão “Tandem: aproximando línguas-culturas latino-americanas”. A presente pesquisa desenvolve-se no ambiente acadêmico da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, uma instituição brasileira, federal e internacional localizada na tríplice fronteira entre Argentina-Brasil-Paraguai, na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná.

Mais especificamente, pretendemos observar como ocorre o uso de EsC no ensino-aprendizagem de LE/LA em tandem, quais são os benefícios de usá-las conscientemente durante o processo de ensino-aprendizagem de espanhol/português, verificar a funcionalidade do uso reiterado dessas EsC, e como essa prática, além de proporcionar múltiplos mecanismos para a resolução de problemas comunicativos no ensino-aprendizagem de línguas, estimula a confiança do aprendiz sobre seu próprio conhecimento, conduzindo-o a elevar sua autonomia e, por consequência, sua proficiência. Mas, afinal, o que é tandem?

Figura 1: Patente do Tandem



Fonte: Patent Pending Blog (2006).

Tandem é uma palavra do latim e foi usada em inglês para fazer referência a uma bicicleta de dois lugares, como na imagem acima. No ensino de línguas, *tandem* foi utilizada pela primeira vez nos anos 50 para denominar um método alternativo de ensino-aprendizagem, no qual duas pessoas proficientes ou nativas se encontram para aprender a língua-cultura da outra e ensinar a sua própria língua-cultura. Visto que o debate sobre ensino de língua está em constante evolução e em busca de (re)formulações teóricas e novas práticas, o tandem é uma ferramenta de aprendizagem colaborativa de línguas que oferece novos caminhos de ensino-aprendizagem que propiciam contextos comunicativos autênticos, permitindo ao aprendiz assumir com responsabilidade o controle da sua aprendizagem, contando com a ajuda de um par proficiente na língua-alvo.

Em tal contexto, a partir de distintos referenciais teóricos (BRAMMERTS, 2002; KÖTTER, 2003; PANICHI, 2002; CZIKO e PARK, 2003; SOUZA, 2006 E TELLES, 2009) entendemos o tandem como uma ferramenta complementar às aulas tradicionais de língua, que proporciona ambientes comunicativos autênticos nos quais as responsabilidades de aprendizagem são compartilhadas. Logo, os conceitos de autonomia, colaboração e reciprocidade (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987; BENSON, 2007; BRAMMERTS, 2002; LITTLE, 1996, 2003; LITTLEWOOD, 1997; ALONSO, 2009; BENEDETTI, 2010; TELLES, 2009; TIRLONI e RAMMÉ, 2015) são norteadores e, por isso, são seus integrantes que definem seus objetivos e, conseqüentemente, as estratégias necessárias para atingir suas metas comunicativas e de aprendizagem.

A competência estratégica (TARONE E YULE, 1989; OXFORD, 1990; PINILLA, 2004) está subdividida em duas: estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação, as quais são encarregadas de auxiliar, de forma mais ou menos consciente, no processo de aprendizagem e de comunicação respectivamente, ao empregar recursos pragmáticos, sociolinguísticos, gramaticais, semânticos, fonéticos, fonológicos, entre outros, fazendo com que o aprendiz alcance o nível de proficiência desejado na LE/LA. Considerando a taxonomia de Dörnyei e Scott (1997), para a análise das interações, a qual dispõe de um conjunto amplo de EsC, apresentamos as oito estratégias de comunicação que foram empregadas reiteradamente pela dupla: Apelo direto ao Interlocutor, Apelo indireto ao Interlocutor, Autorreparo, Estrangeirismo, Mudança de código, Palavra cunhada, Recuperação e Repetição.

Sob essa ótica, a partir das referidas perspectivas teóricas pretendemos identificar e analisar com base nas diretrizes da pesquisa qualitativa e do estudo de caso (PAIVA, 2019), as EsC frequentemente utilizadas por uma parceria durante duas sessões de tandem, já que essas estratégias normalmente são usadas inconscientemente e há a possibilidade de que não sejam aproveitadas totalmente. É por isso que achamos importante conscientizar os estudantes dos seus usos, para que esses recursos sejam mais bem aproveitados e em prol de uma aprendizagem significativa. Pelo mesmo viés, o estudo de EsC e também de estratégias de aprendizagem (EsA) brinda a estudantes e professores a opção de conhecer novos caminhos para o ensino-aprendizagem de LE/LA, de re-conhecer o processo de ensino-aprendizagem e buscar respostas ou possíveis soluções a impasses comunicativos que possam aparecer durante a produção oral. Para a coleta de dados, foram realizados diários de observação, aplicação de questionários e gravação em formato de áudio.

Em síntese, no tandem o aprendiz tem acesso a distintos aspectos práticos da língua-cultura do outro e considerando que as interações têm o propósito de facilitar a troca de ideais mediante o uso da LE/LA como canal de transmissão de informações, a performance do aprendiz se verá influenciada pelo contexto sociocultural da língua e pelo contato direto e espontâneo com um par proficiente na língua-alvo. Por tal motivo focamos a investigação no uso de estratégias de comunicação nas sessões de tandem da UNILA e na importância de usá-las reflexiva e conscientemente com o objetivo de aprimorar a aprendizagem de LE/LA.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma. No próximo capítulo apresentamos a fundamentação teórica que contempla os princípios do tandem, uma breve definição de competência comunicativa/estratégica e de estratégias de aprendizagem, e a discussão sobre estratégias de comunicação. No terceiro capítulo, realizamos uma explanação sobre o contexto da pesquisa, adentrando-nos brevemente no histórico da UNILA e no projeto de extensão de tandem, para finalmente discorrer sobre a pesquisa qualitativa e demais procedimentos de coleta de dados. No quarto capítulo, realizamos a análise dos dados a partir de trechos das interações do BAE e do HAP ocorridas durante duas sessões de tandem, bem como as reflexões daí decorrentes. Por fim, apresentamos as considerações finais provenientes dos resultados da pesquisa e a bibliografia.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentados os referentes teóricos utilizados para o desenvolvimento e discussão da pesquisa e posterior análise dos dados.

2.1. PRINCÍPIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM TANDEM

O ensino-aprendizagem de LE/LA por meio da ferramenta complementar tandem compreende os conceitos de autonomia, colaboração e reciprocidade, como pilares desta prática. Telles (2009, p.75) sintetiza o conceito de tandem a partir do entendimento dos autores Brammerts (2002); Panichi (2002); Kötter (2003); Cziko e Park (2003), Souza (2006), entendendo-a como “o uso de duas línguas distintas, o ensino e aprendizagem em colaboração, a autonomia e a reciprocidade” (TELLES, 2009, p. 75), ou seja, o tandem torna-se um ambiente de ensino-aprendizagem no qual cooperam falantes nativos e/ou proficientes em determinada língua, geralmente em duplas, com o objetivo de aprender a língua-cultura do outro, e que se dispõem a interagir em encontros bilíngues guiados pelos princípios de autonomia, colaboração e reciprocidade.

O conceito de autonomia na esfera da educação, assim como no ensino-aprendizagem de línguas, despertou o interesse de distintos estudiosos (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987; LITTLE & BRAMMERTS, 1996; BENSON, 2007; LITTLEWOOD, 1997; BÜYÜKAHISKA, 2015, etc) desde os anos 60. Suas definições, mesmo que advindas das mais variadas perspectivas, concordam em que o aprendiz deve possuir a capacidade de tomar decisões sobre seu processo de aprendizagem. Segundo Little (1996):

Todos nós somos autônomos como resultado do desenvolvimento e da experiência de aprendizagem; e para todos nós, esse aprendizado surgiu de um processo que foi autônomo. Nós variamos um do outro não apenas no grau preciso de nossa autonomia, mas também na medida em que é uma capacidade da qual estamos explicitamente conscientes e a qual podemos procurar explorar conscientemente. Apesar dessa variabilidade, no entanto, é provável dizer que para a grande maioria de nós, o desenvolvimento da autonomia como objetivo pedagógico central em contextos formais de aprendizagem implica o desenvolvimento de novas capacidades para a atividade metacognitiva consciente. (LITTLE, 1996, p. 25, tradução nossa)¹

¹ Original: “All of us are autonomous as a result of developmental and experiential learning; and for all of us, that learning arose from a process that was itself autonomous. We vary from one another not only in the precise degree of our autonomy, but also in the extent to which it is a capacity of which we are explicitly aware and which we can seek to exploit consciously. Despite this variability, however, it is probably safe to say that for the great majority of us, the development of autonomy as a central

Por outro lado, Littlewood (1997) elabora um esquema a fim de demonstrar como se desenvolve, segundo seu entendimento, a autonomia durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas:

Figura 2: Processo de desenvolvimento da autonomia.



Fonte: Tradução da autora (Littlewood, 1997, p.83 apud Büyükahıska, 2015, p. 33)

Este esquema ajuda a ter uma melhor compreensão da autonomia e sua relação, tanto com a aprendizagem de língua como com o uso de EsC a fim de aprimorar seu desempenho linguístico na língua-alvo. No tandem, a aprendizagem autônoma é essencial para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes; é por isso que o uso consciente de estratégias é fundamental para alcançar as metas de aprendizagem. Ademais, a contínua reflexão sobre o próprio processo e o do colega,

permite avançar mais facilmente, além de reconhecer e superar as dificuldades presentes.

Em leitura análoga, Tirloni e Rammé (2015, p. 463) se apoiam em Dickinson (1987, p. 03), que define a autonomia como a responsabilidade que cada indivíduo tem de tomar e implementar decisões na própria aprendizagem. No que se refere à aprendizagem por meio da ferramenta tandem, as autoras declaram:

[...] a ferramenta tandem, para além de uma ferramenta de desenvolvimento da habilidade oral, surge como prática de conscientização e de promoção da autonomia, posto que nosso aluno encontra-se em uma situação real de uso da língua, não se limitando aos espaços tradicionais de prática e onde a monitoração do professor é bastante (ou totalmente) limitada. (TIRLONI; RAMMÉ, 2015, p. 463)

Na sequência sublinham:

[...] o tandem potencializa uma aprendizagem autônoma que integra conhecimentos linguísticos, sociais, culturais e habilidades adquiridas em contextos de sala de aula e em contextos de comunicação autêntica. Em vista disso, percebemos o tandem como um ambiente colaborativo e reflexivo, no qual os estudantes são os protagonistas de sua aprendizagem, sendo capazes de desenvolver a habilidade de avaliar sua própria progressão na aprendizagem. (TIRLONI; RAMMÉ, 2015, p. 464)

Nessa perspectiva, a colaboração e a reciprocidade, assim como a autonomia cumprem um papel muito importante nas interações de tandem. Por um lado, deve-se ao pressuposto de ser uma atividade realizada em dupla, daí a metáfora da bicicleta de dois lugares, por outro lado, o conceito de reciprocidade demanda a presença intrínseca da colaboração, porque sem a coparticipação ativa e engajada dos envolvidos, não haveria incentivo à práxis da autonomia e cooperação dos discentes, portanto, o tandem não teria lugar. Telles (2009, p. 83-84) discorre sobre as implicações da colaboração na reciprocidade e na autonomia em tandem, retomando as ideias de Lewis (2003), e relembra que:

Trabalhar colaborativamente implica comprometer-se na tarefa de aprendizagem e, concomitantemente, comprometer-se com o outro de maneira mútua e recíproca. Lewis (2003) afirma que a colaboração entre pares é propícia ao desenvolvimento da autonomia, uma vez que a aquisição ocorre *durante* a interação, e não como resultado dela. Por esse motivo, o diálogo entre pares é o principal mediador da aprendizagem de segunda língua, característica essa configuradora do contexto de aprendizagem em tandem. (TELLES, 2009, p. 83-84)

Sob esse prisma, confirma-se a hipótese sobre o efeito positivo compreendido nos princípios do tandem. Nas palavras de Alonso (2009) a aprendizagem colaborativa em tandem e a presença de um par recíproco prova que:

[...] la colaboración entre individuos con un interés común (aprender la lengua del compañero) les permite establecer un equilibrio entre el esfuerzo que les supone ayudar al compañero y el beneficio que obtienen en su propio proceso de aprendizaje. Ambos miembros de la pareja se enfrentan a un proceso de toma de decisiones continuo sobre su propio proceso de aprendizaje gracias a la relación que se establece con el compañero. (ALONSO, 2009, p. 122)

Por outro lado, o conceito de colaboração também contempla um aspecto fundamental em razão de ser um elemento da interação muito relevante, o qual auxilia no processo de aquisição da língua-alvo e facilita a troca de conhecimentos entre aprendizes de LE/LA. Nesse sentido, a colaboração em tandem, para Telles (2009).

[...] está intrinsecamente ligada ao princípio de reciprocidade. Isso porque, para estar inserido em um ambiente de troca mútua de línguas maternas ou estrangeiras, há de se ter o compromisso de oferecer tanto quanto se recebe, de modo a garantir um ambiente agradável e equilibrado para ambos os aprendizes de LE que se engajam na atividade, isto é, de a garantir um ambiente recíproco. (TELLES, 2009, p. 87)

Por esse ângulo, para que a interação ocorra efetivamente, é preciso que os aprendizes estejam conscientes das responsabilidades adquiridas no processo de aprendizagem da parceria. De acordo com essa premissa, tanto a autonomia quanto a reciprocidade devem estar balanceadas com relação às necessidades e capacidades que cada tandenista oferece a seu par, buscando que a prática ocorra em um contexto real e adequado incentivando-os a aperfeiçoar sua proficiência na LE/LA paralelamente. Em contrapartida, Benedetti (2010, p. 45) assevera que:

Aunque parezcan dicotómicos, los conceptos de autonomía y de reciprocidad deben ser entendidos como interdependientes, puesto que en el aprendizaje en tándem los participantes trabajan en colaboración, manteniendo una relación socialmente organizada, caracterizada por el cambio alterno de roles. De hecho, si los miembros del dúo tándem no logran superar el reto de trabajar en sincronía, arriesgan ver colapsar el propio trabajo en conjunto. (BENEDETTI, 2010, p. 45)

Em outras palavras, para que o tandem cumpra seu papel no campo do ensino-aprendizagem de LE/LA, os três pilares, autonomia, colaboração e reciprocidade, devem estar interligados de tal forma que as sessões sejam aproveitadas ao máximo. Considerando o exposto, destacamos que os dados da pesquisa demonstram que na parceria observada é evidente a presença do referido “tripé”, visto que a dinâmica estabelecida pelos interagentes permitiu que se sentissem confiantes ao tentar se arriscar e colocar em prática novas formas e estruturas aprendidas nos encontros do projeto e nas aulas de espanhol/português da UNILA.

Partindo do pressuposto de que “el principal objetivo de la enseñanza de L2 es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en todas sus facetas; es decir, lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica” (Pinilla, 2004, p. 436), antes de discorrermos sobre o tópico estratégias, abordaremos brevemente os conceitos de competência comunicativa e subcompetência estratégica.

2.2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: A SUBCOMPETÊNCIA ESTRATÉGICA

O conceito de competência comunicativa foi cunhado por Hymes nos anos 70 como contraponto à teoria de Chomsky, a qual nega a relevância do contexto e o efeito sociocultural na práxis da língua, portanto, Hymes (1972) afirma que a competência comunicativa é o conhecimento prático das regras gramaticais e sociolinguísticas de uma língua, o que permite que o usuário a empregue de diversas formas, adaptando-a ao contexto comunicativo em que o indivíduo se encontra. Isto é, na competência comunicativa, o usuário vai além da estrutura formal da língua e faz uso das regras de acordo com o contexto. No *Diccionario de términos clave de ELE*,² do Instituto Cervantes, a competência comunicativa é definida como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (INSTITUTO CERVANTES)

Nessa perspectiva, sendo a subcompetência estratégica um dos constituintes da competência comunicativa, implica ter a capacidade de (saber) aprender, visto que a aprendizagem de uma língua demanda, além de conhecer a estrutura e regras, é necessário saber se comunicar de forma eficaz. Nesse sentido, as EsC juntamente com as EsA facilitam a mediação e ativação de recursos pertencentes a outras subcompetências³ da competência comunicativa em prol de uma comunicação efetiva e que esteja de acordo com o contexto comunicativo em que ocorre.

Nas palavras de Fernández (2004, p. 415) a competência estratégica, que nos interessa de forma direta nesta pesquisa, é entendida como “componente de la competencia comunicativa, la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un

² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

³ Vários autores se debruçaram sobre o modelo de competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980; 1983; BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995), incluindo além da subcompetência estratégica, a gramatical, sociolinguística, organizativa, pragmática, entre outras.

aprendizaje y una comunicación eficaces”. Em outras palavras, ao desenvolver a competência estratégica e fazer uso de diferentes EsA e EsC, possibilita que o estudante relacione seus conhecimentos da língua e do mundo com a situação comunicativa, levando em consideração as necessidades e capacidades individuais do sujeito. Além disso, permite que o aprendiz compense e repare lacunas com o fim de atingir sua meta comunicativa e/ou de aprendizagem. Em resumo, entendemos que a competência comunicativa e a competência estratégica:

Figura 3: Resumo da definição da competência comunicativa e a competência estratégica



Fonte: Elaborado pela autora

Logo, a competência estratégica abrange as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação explanadas nas próximas seções.

2.3. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As estratégias de aprendizagem (EsA) são entendidas como o uso de diversos recursos por parte dos estudantes na hora de aprender um conteúdo novo ou desenvolver determinadas habilidades, sendo possível abranger a aprendizagem de várias tarefas e conteúdos ou desenvolver uma tarefa específica. Portanto, as EsA podem ser definidas em um nível maior de complexidade como “planos formulados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem e, em um nível mais

específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa” (SILVA; SÁ, 1997, p. 19).

Ainda que não seja o foco da presente pesquisa discorrer e analisar as EsA utilizadas pela parceria de tandem selecionada, julgamos crucial realizar uma breve explanação devido à sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, dado que permite que o aprendiz reflita sobre a forma como aprende e decida quais estratégias são efetivas para atingir sua meta de aprendizagem.

Sendo assim, as estratégias são acionadas quando enfrentamos alguma dificuldade de aprendizagem ou temos alguma dúvida sobre o uso ou significado de alguma expressão ou termo, ainda mais quando se trata de duas línguas tão próximas como o espanhol e o português. Um claro exemplo do uso de estratégias de aprendizagem teve lugar nos encontros de tandem da parceria, pois durante as interações, ambos os aprendizes faziam pausas quando era feita a leitura inicial do material, para tirar dúvidas sobre questões diversas como: a pronúncia, uso, significado, entre outras.

Na primeira sessão aconteceu de o aprendiz de espanhol estar lendo o texto e ao terminar a leitura querer manifestar a sua dificuldade com a pronúncia de palavras com um ou dois *r* no espanhol, de modo que, para conseguir distinguir a pronúncia, o BAE pediu para sua dupla e para mim que falássemos em voz alta *pero* e *perro*. Nesse sentido, é provável que o tandenista tenha refletido durante a leitura do texto sobre a sua pronúncia na língua-alvo, seja porque foi corrigido em algum momento pela dupla ou porque percebeu na fala do outro o som do /r/ diferente do dele, então, o aprendiz encontrou uma oportunidade para aprender qual é a pronúncia desse fonema.

Em tal contexto, acompanhando as ideias propostas por Cruz (2004, p. 39), pode-se dizer que no caso de línguas próximas, como o português e o espanhol, desde o primeiro contato com a língua-alvo as EsA estão permanentemente presentes. Nessa perspectiva, quando se identifica e se aceita a interlíngua⁴ do aprendiz, a professora tem a possibilidade de incentivar o aluno a praticar as EsA conscientemente e reconhecer por meio delas as diferenças linguísticas entre a LM e a LE/LA, o que, desde o ponto de vista contrastivo, ajuda na não fossilização⁵ de

⁴ Termo cunhado por Selinker (1972), etapa na qual o aprendiz constrói um sistema linguístico intermediário entre a sua LM e a LE/LA na tentativa de aplicar as regras da língua-alvo.

⁵ A fossilização é um fenômeno linguístico da interlíngua que se manifesta como formas imprecisas das estruturas da língua-alvo e ocorre em todos os níveis linguísticos, da camada fonológica à camada pragmática (SELINKER, 1972)

estruturas gramaticais, lexicais, fonéticas, fonológicas, entre outras categorias de uso da língua.

Como vimos no exemplo citado anteriormente, além do interesse do próprio aluno por aprender a variação fonológica do fonema /r/ ao pronunciar palavras com um e dois erres, o que demonstra a disposição e o empenho do aprendiz em atingir sua meta de aprendizagem, também é perceptível quão proveitoso pode ser o ambiente de ensino-aprendizagem em tandem, visto que oportuniza a aplicabilidade de EsA em situações comunicativas autênticas.

No entendimento de Fernández (2004), ativamos consciente ou inconscientemente estratégias que nos permitem alcançar nosso objetivo de aprendizagem, de tal forma que, “en el mismo proceso intentamos rectificar, volver a probar, y cuando tenemos éxito tendemos a repetir la misma estrategia e incluso a tomar consciencia de lo que hemos hecho para que nos sea útil en la próxima ocasión” (FERNÁNDEZ, 2004, p. 411). Nesta pesquisa, acreditamos que utilizar estratégias de forma consciente, contribui para potencializar a aprendizagem da LE/LA de tal forma que, na medida em que usamos reiteradamente aquela estratégia julgada como uma boa alternativa de aprendizagem, a confiança e proficiência do aprendiz é aprimorada. Essa ação favorece o processo de interiorização e automatização do uso das estratégias que julgamos serem as mais adequadas para solucionar dificuldades de aprendizagem. Em seu texto, Fernández (2004) assinala três categorias das EsA:

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, lo que lleva a preparar y controlar las situaciones de aprendizaje y poder autoevaluarlas. *Las estrategias cognitivas* operan directamente sobre los datos recibidos y conllevan la puesta en práctica de una serie de mecanismos que facilitan la interiorización de esa información. *Las estrategias sociales y afectivas* implican la interacción y la cooperación para favorecer el aprendizaje y el control de la dimensión afectiva. (FERNÁNDEZ, 2004, p.426, grifo nosso)

Outro exemplo do uso de EsA também evidenciou-se na parceria tandem observada, dado que durante as interações os aprendizes anotavam no diário de aprendizagem as informações novas sobre aspectos gramaticais, culturais, pronúncia, léxico, gírias e pontos a melhorar. Esta prática faz parte da dinâmica dos encontros de tandem da UNILA, já que auxilia na reflexão e monitoramento da própria aprendizagem, favorecendo de forma análoga a autonomia do aprendiz.

Em suma, o conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem, além de ser proveitoso para os estudantes na própria reflexão sobre o aprendizado, também é de grande riqueza para os docentes, já que lhes permite reconhecer e utilizar métodos complementares em um ambiente de ensino tradicional de línguas. Tais estratégias são ativadas durante o aprendizado da LE/LA e em situações de interação, então, além de estratégias de aprendizagem, também utilizamos as estratégias de comunicação, referencial da próxima seção e que subjaz a análise do corpus deste trabalho.

2.4. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Para Faerch e Kasper (1983) as estratégias de comunicação (EsC) são “planos potencialmente conscientes para resolver o que constitui um problema para o estudante que está tentando alcançar um objetivo comunicativo específico” (FAERCH, KASPER, 1983a, p. 36)⁶. De acordo com Silva-Oyama (2010) os aprendizes possuem diversos caminhos para resolver os seus problemas, contudo, os dois comportamentos principais seriam “ou evitar o problema (quando tentam ficar longe do problema ou até mesmo mudar a sua meta comunicativa), ou tentar resolvê-los com um plano alternativo” (SILVA-OYAMA, 2010, p. 95). Nesse sentido, ao falarmos do ensino-aprendizagem de língua no ambiente do tandem, o ideal não seria evitar o problema, e sim enfrentá-lo, refletindo em busca de uma possível solução com o auxílio das EsC.

No processo de ensino-aprendizagem de LE/LA os estudantes devem ser capazes de interagir fora da sala de aula, podendo se comunicar de forma espontânea, tomar decisões e estabelecer contato social e cultural com pessoas proficientes/nativas da língua-alvo (TARDO, 2005). Discorrendo um pouco mais sobre a interação social, Tarone (1980) afirma que o uso das EsC dá-se nos momentos de interação, ou seja, quando as interlínguas dos aprendizes entram em contato, dado que as estratégias garantem, de certa forma, o entendimento mútuo e o intercâmbio de informações. Vemos então a relevância da língua em uso, sobretudo em situações

⁶ Original: “...potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal” (grifo do autor)

reais que permitam acessá-la, não só no seu aspecto gramatical, mas também no seu aspecto pragmático e espontâneo. Nas palavras de Tarone (1980):

As estratégias de comunicação são mais claramente definidas como 'tentativas mútuas de dois interlocutores para entrar em acordo sobre um significado em situações em que as estruturas significativas necessárias parecem não ser compartilhadas'. As EsC são vistas como ferramentas utilizadas em uma negociação conjunta de significados em que ambos os interlocutores estão tentando concordar quanto aos objetivos comunicativos. (TARONE, 1980, p.420)⁷

Por outra parte, O'Malley e Chamot (1990) retomam as ideias de Tarone (1981) ao mencionar que a particular relevância das estratégias de comunicação implica a "negociação de significados onde estruturas linguísticas ou regras sociolinguísticas não são compartilhadas entre um aprendiz de segunda língua e um falante da língua-alvo" (O'MALLEY, CHAMOT, 1990, p.43, tradução nossa)⁸, visto que requer ferramentas que possam auxiliá-lo quando desconhece algum termo ou estrutura, e as EsC permitem encontrar uma outra maneira de se expressar.

Nessa perspectiva, as estratégias de comunicação facilitam e possibilitam uma melhor compreensão do que se pretende comunicar ao interlocutor. Como indica Pinilla (2004) "las estrategias de comunicación que se usan durante las interacciones orales vienen a compensar las carencias lingüísticas, discursivas y sociolingüísticas de nuestros alumnos" (PINILLA, 2004, p. 440). Esses mecanismos que se ativam quando o estudante enfrenta um problema de comunicação, seja na LE/LA ou na LM, são desenvolvidos por meio de um processo cognitivo que auxilia na construção e interiorização de significados na língua-alvo.

De acordo com Bialystok (1990), a facilidade que temos para nos comunicar na nossa LM é afetada constantemente devido às brechas no conhecimento que temos da LE/LA. Tais brechas são referentes a palavras, estruturas, marcadores de tempo, entre outras. Portanto, as tentativas de superar essas dificuldades com o idioma são as conhecidas como EsC. Os pesquisadores Wenden e Rubin (1987) afirmam que os

⁷ Original: "Communication strategies are most clearly defined here as "mutual attempts of two interlocutors to agree on a meaning in situations where the requisite meaning structures do not seem to be shared." CS are seen as tools used in a joint negotiation of meaning in situations where both interlocutors are attempting to agree as to communicative goals."

⁸ Original: "... negotiating meaning where either linguistics structures or sociolinguistic rules are not shared between a second language learner and a speaker of the target language."

aprendizes que sabem da importância do uso da linguagem e se enfocam nela são os que mais fazem uso de EsC.

Pinilla (2004) nos convida a observar que “se trata de un fenómeno universal, que se produce también durante los procesos de expresión oral en la lengua materna y que no resulta extraño para el estudiante” (PINILLA, 2004, p. 440). Sob essa ótica, todo falante de uma língua em algum momento enfrenta percalços ao tentar se comunicar, seja na LM ou na LE/LA, já que estamos suscetíveis a desconhecer ou não lembrar alguma expressão ou estrutura. E porque será que o uso de EsC não é raro para nós quando é na LM? Porque sem esse tipo de recursos haveria muitos mais problemas de comunicação e, as EsC possibilitam o acesso a diversas formas de se fazer entender. Esse uso frequente, digamos que automático de EsC na LM, ocorre da mesma forma que a tradução mental, pois é uma atitude natural do falante diante de uma LE/LA.

Em tal contexto, para a análise dos dados coletados levamos em consideração o inventário de trinta e três (33) taxonomias sobre EsC apresentada pelos autores Dörnyei e Scott (1997) englobando os seguintes autores: Tarone (1977); Færch & Kasper (1983b); Bialystok (1983); Paribakht (1985); Willems (1987), Nijmegen Group (basado em Poullisse, 1987, 1993; Kellerman, 1991) e eles mesmo (1995a,1995b). Optou-se por usar como referência essa taxonomia, porque para os fins desta pesquisa foi considerada a mais completa por ter reunido as taxonomias de nove autores diferentes, oferecendo um conjunto de EsC amplo e pertinente.

Após o estudos das referidas taxonomias e a análise das interações da parceria tandem, apresentamos na seguinte tabela a definição das oito (8) estratégias de comunicação identificadas neste estudo de caso:

Quadro 1: Definição das Estratégias de Comunicação

Estratégia de comunicação	Definição
Apelo direto ao Interlocutor	O aprendiz recorre ao interlocutor para obter ajuda fazendo uma pergunta explícita sobre uma lacuna no conhecimento de alguma palavra ou estrutura durante a comunicação.
Apelo indireto ao Interlocutor	O aprendiz tenta obter ajuda do interlocutor indiretamente fazendo com que sua entonação elucide um tom leve de pergunta ou dúvida.
Autorreparo	O aprendiz corrige seu próprio discurso durante a comunicação.
Estrangeirismo	O aprendiz adapta uma palavra da LM à fonologia e/ou morfologia da língua-alvo

Mudança de código	O aprendiz emprega um termo na língua materna, sem tentativa de traduzi-lo ou introduzi-lo na língua aprendida; ou emprega sua LM integralmente durante a interação.
Palavra cunhada	O aprendiz cria palavras com base em conhecimentos prévios da língua-alvo ou com base na LM.
Recuperação	O aprendiz tenta recuperar um item lexical dizendo uma série de formas ou estruturas incompletas até chegar na forma ideal.
Repetição	O aprendiz repete a fala de seu interlocutor e/ou sua própria fala.

Fonte: Tradução e adaptação da autora (Dörnyei e Scott, 1997)

As EsC apresentadas no quadro anterior fazem parte de três categorias diferentes da taxonomia de Dörnyei e Scott, as quais são entendidas como recursos que auxiliam na solução de problemas comunicativos. Vejamos:

Quadro 2: Classificação por Categorias das Estratégias de Comunicação

Categorias	Estratégias de Comunicação (EsC)
<i>Estratégias diretas</i>	Autorreparo Estrangeirismo Mudança de código Palavra cunhada Recuperação
<i>Estratégias indiretas</i>	Repetição
<i>Estratégias interacionais</i>	Apelo direto ao interlocutor Apelo indireto ao interlocutor

Fonte: Tradução e adaptação da autora (Dörnyei e Scott, 1997)

A categoria das *estratégias diretas* proporciona caminhos alternativos, gerenciáveis e autônomos que permitem transmitir o significado (às vezes modificado), como ao usar circunlóquios compensando a falta de uma palavra, sendo que a maioria das EsC tradicionalmente identificadas se enquadram nesta categoria (Dörnyei e Scott, 1997), como por exemplo o Autorreparo, a Mudança de código, a Palavra cunhada e Recuperação.

Por outro lado, as *estratégias indiretas* não atuam somente na resolução de problemas, isto é, não fornecem estruturas alternativas de significado, mas sim atuam como facilitadoras na transposição de significados, criando condições que favoreçam o entendimento mútuo a fim de evitar colapsos e manter o canal de comunicação aberto (DÖRNYEI, SCOTT, 1997, p. 198). Quer dizer, mesmo que estratégias indiretas, como é o caso da Repetição, não forneçam novas informações significativas

para aprendizagem, estas estratégias cumprem a função de auxiliar na gestão de impasses linguísticos, beneficiando o processo de aprendizagem e viabilizando a comunicação.

Por último, a categoria das *estratégias interacionais*, envolvem uma terceira abordagem, por meio da qual os participantes realizam intercâmbios de solução de problemas cooperativamente, conseqüentemente, o entendimento mútuo é uma função da execução bem-sucedida de ambas as partes da parceria (DÖRNYEI, SCOTT, 1997, p. 199, tradução nossa). Fazem parte desta categoria estratégias como o Apelo direto e indireto ao Interlocutor.

Em resumo, as estratégias possuem um rol muito importante no desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes, pois estas facilitam a compreensão e interação com tudo o que faz parte do contexto sociolinguístico. Essas estratégias normalmente são usadas inconscientemente, então há a possibilidade de que não sejam aproveitadas totalmente. É por isso que achamos importante conscientizar os estudantes dos seus usos, para que esses recursos sejam mais bem aproveitados e em prol de uma aprendizagem significativa.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos com maior detalhamento o contexto da pesquisa, o funcionamento/histórico do projeto de extensão de tandem na Unila e o processo de coleta de dados para a análise proposta neste trabalho.

3.1 NOSSO CONTEXTO

3.1.1 A Unila

Com um projeto político-pedagógico ambicioso e significativo, a UNILA foi fundada em 2010 pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e visa oferecer educação bilíngue e intercultural em diversas áreas de conhecimento a estudantes de diferentes nacionalidades, focada nos processos de desenvolvimento regional da América Latina e do Caribe. Em tal contexto, a UNILA criou o Ciclo Comum de Estudos, com o intuito de ministrar aulas a todos seus estudantes sobre aspectos específicos e essenciais da região da Abya Yala⁹. No DPI-UNILA, atualizado em janeiro de 2021 assevera-se:

Em consonância com as especificidades da proposta educacional, foi implementado o Ciclo Comum de Estudos como parte do currículo de todos esses cursos de graduação, tendo por objetivo oferecer uma formação voltada ao pensamento crítico, ao bilinguismo e a um conhecimento compreensivo da região latino-americana e caribenha, visando à formação de egressos comprometidos com a equidade social e a produção de conhecimentos, em suas respectivas áreas, voltados às problemáticas da região. (PDI-UNILA, 2021, p. 28)

Como é possível observar, o bilinguismo é mencionado como um dos eixos norteadores da proposta educacional da universidade. Logo, no Ciclo Comum de Estudos, todos os discentes devem cursar disciplinas de Espanhol/Português Língua Adicional, do básico ao intermediário, com exceção dos discentes de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), que devem cursar até o avançado II.

Portanto, devido à obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de espanhol/português a nível institucional e, à diversidade cultural e sociolinguística intrínseca ao contexto *unilero*¹⁰, docentes da área de Letras e Linguística se enfrentam

⁹Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América (PORTO-GONÇALVES). Para aprofundamento do tema acesse: <https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2021/09/ABYA-YALA.pdf>

¹⁰ *Unilero(a)* ou *unileiro(a)* é a forma de se referir às pessoas que fazem parte da UNILA, que pertencem a um contexto que reúne pessoas de diversos lugares. Da mesma forma, o termo Abya Yala,

diretamente com o desafio de ensinar duas línguas próximas, as quais estão imersas em um contexto multicultural e multilíngue tanto no interior como no exterior da instituição por conta da região trinacional onde se localiza.

Por esse prisma, os desafios de ensinar e aprender estas duas línguas conduz docentes a buscar outras práticas pedagógicas, seja fora ou dentro da sala de aula. Nesse sentido, os projetos de extensão assim como os de pesquisa são uma excelente alternativa para a produção e troca de conhecimentos em diversos campos de estudo, e cumprem uma função muito importante na integração da comunidade acadêmica com a comunidade local através do desenvolvimento de projetos transversais e interdisciplinares.

Em tal perspectiva, são ofertados pela universidade diversos cursos e atividades de extensão¹¹ para a comunidade interna e externa, sendo um deles o *Tandem: aproximando línguas-culturas latino-americanas*. Tal projeto ocorre na UNILA desde 2014, coordenado desde seus inícios pelas docentes Larissa Tirloni e Valdilena Rammé, tendo como metodologia norteadora a pesquisa-ação (TRIPP, 2005), tanto nas ações de extensão quanto na iniciação científica (IC), por ser um método de base empírica que permite observar resultados de forma constante e adequar/aperfeiçoar objetivos engajando seus participantes em todo o processo.

Sob essa óptica, em estudo realizado pelas referidas docentes, o qual nasce da necessidade de refletir de forma contínua sobre a avaliação das habilidades orais tendo em vista as dificuldades enfrentadas na sala de aula, as pesquisadoras destacam a importância de proporcionar contextos de interação autênticos e de pensar sobre “as estratégias utilizadas pelos pares de aprendizes para atingirem seus objetivos de aprendizagem e desempenho na língua-alvo” (TIRLONI E RAMMÉ, 2015, p. 459). Vale ressaltar que as autoras optaram por focar na avaliação das competências orais de produção, compreensão e interação, por ser um cenário desafiador (TIRLONI & RAMMÉ, 2015, p. 470). A continuação, discorreremos brevemente sobre o projeto de extensão do tandem, no qual realizamos a presente pesquisa.

mencionado anteriormente, começou a fazer parte do nosso vocabulário; porque assim como a língua, **nós temos memória**, antes de sermos chamados de América, **nós somos Abya Yala** (grifo nosso).

¹¹ As ações de extensão vigentes na UNILA podem ser consultadas no seguinte link: <https://portal.unila.edu.br/proex/acoes-extensao>

3.1.2. O Projeto De Extensão *Tandem, Aproximando Línguas-Culturas Latino-Americanas*: Um Breve Histórico

O projeto de extensão do tandem nasce com o propósito de proporcionar novos espaços de aprendizagem colaborativa de línguas. Como foi mencionado, o projeto iniciou na UNILA em 2014¹², e desde então vem proporcionando encontros de tandem a discentes, docentes e servidores técnico-administrativos da UNILA, de outras instituições e da comunidade em geral. Em 2017, para além dos encontros no *campus* da universidade, o projeto de extensão realizou uma parceria com o Colégio Estadual Três Fronteiras, período em que alunos hispanofalantes de distintos cursos da UNILA eram conduzidos até a escola para fazer tandem com estudantes secundaristas.

Nos anos seguintes, como não foi possível manter a parceria com o colégio estadual, o projeto passou a ser realizado somente nas mediações da UNILA. Por outro lado, outros docentes de espanhol e português da universidade começaram a integrar o tandem em suas aulas formando parcerias entre suas turmas e contribuindo para a criação de novos espaços de prática oral.

O ano de 2019 foi o último ano em que o tandem ocorreu de forma presencial, período em que foram coletados os dados para esta pesquisa, já que, no início do semestre letivo de 2020, o mundo parou por conta de uma pandemia que após dois anos de incerteza total ainda não acabou. Por essa razão, o projeto migrou para a modalidade virtual, o Teletandem, e os encontros são realizados através de plataformas digitais que permitem chamadas de vídeo e/ou áudio. Após esse breve histórico, comentaremos como são organizados os encontros.

Como já mencionado os aprendizes de LE/LA em contato com falantes proficientes e/ou nativos na língua-alvo, o tandem promove a prática das habilidades linguísticas em ambientes comunicativos autênticos. Nesse sentido, qualquer pessoa da comunidade interna ou externa que tiver interesse em participar pode entrar em contato via e-mail e preencher formulário de inscrição.

Após a confirmação da inscrição, a equipe do projeto faz uma análise do perfil de cada inscrito para assim poder formar as parcerias. Para tal, observa-se a disponibilidade de horários, os interesses, metas e objetivos de aprendizagem que os tandenistas têm em comum e o nível de proficiência semelhante, o que se traduz em

¹² Nesse período o título do projeto de extensão era *Tandem UNILA: português e espanhol pedalando juntos*, sob a coordenação da professora Valdilena Rammé.

reciprocidade, já que para que exista um intercâmbio colaborativo e fluído é necessário ter o mesmo nível ou um nível aproximado nas línguas em aprendizagem.

Os encontros são semanais e com a duração de 1 hora e 30 minutos. Cada sessão de tandem é composta por três momentos: 1º) interação dos pares (aproximadamente 40 minutos em português e 40 minutos em espanhol) a partir da leitura/discussão de um material criado para esse encontro; 2º) feedback sobre a interação (pode ocorrer nos minutos finais do encontro ou no decorrer, de acordo com a decisão da parceria); e 3º) preenchimento de fichas de (auto)avaliação sobre o desempenho dos pares com a intenção de refletir sobre o processo de cada um dos participantes.

Os materiais didáticos utilizados funcionam como um quebra-gelo e são todos criados pelo grupo de trabalho do projeto (bolsistas, voluntários e coordenadoras), apoiando-se em textos autênticos, os quais são selecionados pensando em necessidades individuais dos aprendizes, em temas da atualidade e de interesse acadêmico. Por outro lado, as conversas reflexivas com as parcerias bem como as fichas de (auto)avaliação e diários de aprendizagem têm a função de auxiliar e fomentar a reflexão sobre a autonomia e o processo de aprendizagem em LE/LA.

Nas fichas de (auto)avaliação o tandenista registra como foi o seu desempenho e o do seu colega em diferentes momentos, tendo a oportunidade de explicitar as situações e/ou estruturas linguísticas em que sentiu dificuldades. Já no diário de aprendizagem é possível mencionar o que foi apreendido em cada encontro sobre gramática, cultura, pronúncia, vocabulário e também dúvidas ou tarefas de pesquisa. Tais fichas foram elaboradas e/ou reformuladas por Tirloni e Rammé (2015) na pesquisa citada na seção anterior, e são cruciais para observarmos a progressão na aprendizagem, para identificar dificuldades e pontos positivos e/ou negativos, permitindo melhorar tanto na prática como na teoria, já que um feedback e (auto)avaliação constante contribui para o aperfeiçoamento da ferramenta tandem, dos materiais didáticos produzidos e para o desenvolvimento das habilidades orais.

3.2. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa qualitativa em estudos linguísticos tem como objetivo se aprofundar na compreensão dos fenômenos estudados dentro do seu contexto, seja a nível individual ou grupal (PAIVA, 2019, p. 13). Nessa perspectiva, a presente pesquisa

encaixa-se nesta metodologia por seu caráter interpretativo, a qual visa observar como ocorre o uso de EsC no ensino-aprendizagem de LE/LA em tandem, quais são os benefícios de usá-las conscientemente durante o processo de ensino-aprendizagem de espanhol/português, verificar a funcionalidade do uso reiterado dessas EsC, e como essa prática, além de proporcionar múltiplos mecanismos para a resolução de problemas comunicativos no ensino-aprendizagem de línguas, estimula a confiança do aprendiz sobre seu próprio conhecimento, conduzindo-o a elevar sua autonomia e, por consequência, sua proficiência.

Por outro lado, Paiva (2019) menciona seis métodos de pesquisa empregados na pesquisa qualitativa, dos quais dois foram utilizados. Em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura, entendida como o processo de leitura e fichamento de pesquisas existentes sobre o objeto investigado, neste caso o ensino-aprendizagem de línguas em tandem e o uso de EsC.

Em segundo lugar, o estudo de caso, uma pesquisa que analisa um fenômeno específico, a partir das ações de um sujeito ou um grupo de sujeitos, e que é “um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 65). De fato, a presente pesquisa é um estudo de caso, visto que, para seu desenvolvimento foi selecionada uma dupla como objeto de estudo com a finalidade de identificar e interpretar o uso de EsC no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas no projeto tandem.

3.2.1 Organização e Monitoramento Das Sessões

Os encontros do projeto de extensão *Tandem, aproximando línguas-culturas latino-americanas*, no segundo semestre de 2019, ocorriam nas terças-feiras das 16h00 às 17h30 e das 19h00 às 20h30 nas instalações da universidade. Como já explicitado, o tempo de cada sessão era dividido entre os dois idiomas, metade do encontro a conversa era apenas em português e a outra metade apenas em espanhol.

É importante destacar que a atuação da pesquisadora como bolsista do projeto de IC (2017-2018) permitiu um acompanhamento mais longo dos encontros, auxiliar na mediação das interações e inclusive participar como tandenista quando alguma parceria não estava completa. Posteriormente, a fim de direcionar o tema da pesquisa de IC para o Trabalho de Conclusão de Curso, foi dado seguimento à participação,

porém na condição de voluntária da extensão com o objetivo de seguir observando a participação e interação dos tandenistas e escolher uma parceria para monitoramento.

Inicialmente, a pesquisadora participou como tandenista na interação com a parceria selecionada, uma forma de iniciar sua observação e se familiarizar com os estudantes evitando romper e/ou prejudicar o contexto autêntico de interação. Foi realizado o acompanhamento de cinco encontros da referida parceria, com uma duração entre 45 e 60 minutos, dependendo da disponibilidade dos estudantes com relação a outras atividades. No início de cada encontro era estabelecido o tempo para cada língua e sempre se alternava, se em um encontro começavam em espanhol, no próximo seria em português. Às vezes, pelo pouco tempo disponível, os tandenistas preferiam fazer a leitura do material em cada idioma e no final fazer as perguntas sugeridas pelo mesmo. Inclusive, algumas sessões ocorreram fora do horário e dia pré-estabelecido no projeto, por conta das demandas de disciplinas e atividades obrigatórias do curso dos tandenistas.

Durante as interações a pesquisadora buscou se aproximar da parceria, evitando participar ativamente na conversa, para não atrapalhar o intercâmbio de ideias, de tal forma que a inserção nas interações de tandem da parceria ocorreu de uma maneira muito espontânea, graças a abertura e disposição dos estudantes em colaborar com a pesquisa. É salutar mencionar que para a realização da análise foram selecionadas especificamente duas interações nas quais a intervenção da pesquisadora foi mais reduzida.

3.2.2 Perfil Da Parceria

Para a observação e análise das interações foi escolhida uma dupla que se enquadraria entre o nível intermediário (B1) e nível intermediário avançado (B2), de acordo com particularidades descritas no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Os acadêmicos cursavam o segundo ano do curso de Medicina da UNILA e eram integrantes do projeto de tandem no ano de 2019.

Com respeito ao perfil dos tandenistas, o aluno hispanofalante possui o espanhol como língua materna e o inglês como LE/LA. O estudante teve seu primeiro contato com o português assim que chegou no Brasil para cursar medicina na UNILA, ou seja, na época em que participou do projeto já tinha cursado os níveis obrigatórios

de português, básico e intermediário, correspondente a dois semestres de instrução formal. Além disso, o aprendiz tinha conhecimento de que para atuar como médico no Brasil a Resolução 2.216, de 27 de setembro de 2018, no Art. 2º, § 1º manifesta que:

O cidadão estrangeiro, para obter o registro nos Conselhos Regionais de Medicina, deve comprovar, além da documentação prevista no artigo 2º do Decreto nº 44.045/1958, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em nível intermediário, expedido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2019)

Em tal contexto, era mais um motivo para o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas por parte do estudante hispanofalante. Já o estudante brasileiro possui o português como língua materna e comentou saber um pouco de francês. O contato com o espanhol ocorreu muito antes de ingressar à UNILA, pois além de morar na região de Foz do Iguaçu, teve a oportunidade de visitar países como o Uruguai, onde conseguiu praticar a língua em situações comunicativas reais, o que tem lhe ajudado no seu processo de formação na UNILA e na participação do projeto tandem. Ambos, por conta do curso e do contexto UNILA, estão em constante contato com o espanhol e o português e compartilham objetivos e metas profissionais.

3.2.3 O *Corpus*

Para o registro e acompanhamento dos encontros de tandem, os aprendizes devem fornecer um feedback, ao final de cada interação, sobre o que foi aprendido e ensinado, por meio de conversas reflexivas com os professores e bolsistas mediadores e/ou preenchimento de fichas de (auto)avaliação e diários de aprendizagem. Logo, o acompanhamento de tais materiais foi fundamental para este trabalho.

Além disso, foram produzidos registros de observação pela pesquisadora, aplicados questionários e realizadas gravações em formato de áudio, para posterior transcrição, tabulação e análise dos dados. Para a construção do *corpus* foram selecionados e transcritos trechos das gravações para tabelas que se encontram no capítulo a seguir, com a finalidade apresentar de forma sucinta e tangível os dados coletados e o resultado da análise proposta neste trabalho.

Com relação ao tema EsC, foi realizado um debate com todos os tandenistas no segundo mês de atividades tendo como norte as estratégias utilizadas por aprendizes de línguas próximas e observadas nas aulas de LE//LA pelas professoras-

coordenadoras do projeto. Posteriormente, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e objetivas, o qual objetivava observar o uso de estratégias de comunicação pelos tandenistas. Essa é uma prática frequente do referido projeto de extensão, conversar sobre autonomia e sobre estratégias utilizadas para aprender e para se comunicar.

Após o término dos encontros, foi enviado aos participantes um formulário via google forms intitulado “Minha experiência praticando o tandem” para que pudessem registrar suas impressões e avaliar: pontos positivos e/ou negativos de seu desempenho e do colega, os materiais didáticos, o projeto em si, a equipe de trabalho, a ferramenta tandem. Por outro lado, o objetivo era refletir sobre: a autonomia na aprendizagem, a evolução em LE/LA, a relação entre o tandem e o desenvolvimento da oralidade, os registros mais frequentes nos diários de aprendizagem. Ressaltamos que a aplicação dos questionários acima mencionados também são de suma importância para o projeto de extensão, para o cumprimento dos princípios do tandem e para discutir EsA e EsC. Contudo, como o objetivo central desta pesquisa está na análise e elucidação das EsC utilizadas pela parceria selecionada, consideramos inviável incorporar a análise de tais questionários.

Tendo estabelecido os procedimentos metodológicos, passamos ao próximo capítulo no qual serão discutidas algumas considerações quanto à análise das EsC. Os dados estão organizados em tabelas seguidas de suas respectivas análises.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo desenvolve-se a análise dos dados coletados nos encontros de tandem da parceria selecionada. Com a pretensão de organizá-la de forma clara e concisa, foram elaborados quadros referentes às interações seguidos de discussão, os quais são explicados mais abaixo. O quadro a seguir mostra os símbolos que irão aparecer na transcrição dos trechos da interação:

Quadro 3: Símbolos utilizados na transcrição

...	indica pausa, prolongamento de uma ideia, pensamento
<>	supressão de nomes
“”	palavras/trechos em espanhol ou português utilizados de modo consciente
[?]	entonação de pergunta, confirmação de palavras/estruturas linguísticas utilizadas
—	sublinhado/termos utilizados na LM do aprendiz
Ⓟ	Indica que quem está falando é a pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora

O presente capítulo está dividido em três seções. A primeira (4.1) contempla as interações em espanhol e a segunda (4.2) as interações em português. Cada seção (4.1 e 4.2) está organizada da seguinte forma: 1º) apresentação do tema do material didático; 2º) quadro com trechos da interação e estratégias de comunicação utilizadas; e 3º) discussão dos dados específicos de cada tandenista. Finalmente, a terceira seção (4.3) traz algumas considerações, à modo de conclusão, sobre as EsC utilizadas pela parceria tandem.

Com relação à concepção dos quadros (4.1.2) (4.1.4) (4.2.2) e (4.2.4) é importante destacar que estão divididos em três colunas, a saber: Tipo de problema / Solução adotada / Estratégia de comunicação. Tal organização nos pareceu fundamental visto que descrever uma estratégia exige observar o que motiva o seu uso (DÖRNYEI E SCOTT, 1997).

Para a subdivisão dos tipos de problema, utilizamos os níveis de análise linguística¹³ a partir do critério gramatical (DURÃO, 2004): fonológico (confusão entre

¹³ Sabemos que as estratégias de comunicação são efetivamente trabalhadas para se alcançar a competência comunicativa, que, precisamente, é mais do que o domínio das formas linguísticas. Contudo, nas interações analisadas nos pareceu profícuo focar no critério gramatical com um olhar de certa forma contrastivo e que também nos traz dados interessantes sobre corpus de aprendizes de espanhol e português.

fonemas próximos ocasionados por sons diferentes e/ou que podem ser confundidos com a língua materna); morfológico (refere-se à forma); sintático (à estrutura); morfossintático (refere-se tanto à forma quanto à estrutura) e léxico-semântico (significado). A essa classificação acrescentamos a lexical (em casos de transferência léxica, em que observamos uma transposição das palavras da LM para a LE/LA). Por outro lado, acreditamos que por mais que o objetivo desta pesquisa não seja realizar uma análise de erros dos aprendizes, julgamos relevante observar as categorias gramaticais em seus distintos níveis. Ao realizarmos essa escolha, também estamos cientes de que nem sempre os desvios pertencem a um único nível, por exemplo, os problemas fonológicos e ortográficos muitas vezes caminham juntos e por razões óbvias no caso de línguas próximas como o espanhol/português. Em palavras com “b” e “v”, como *gobernadora/governadora*, temos uma grafia distinta para um fonema muito similar. Também reconhecemos a dificuldade em determinar se a dificuldade é apenas morfológica ou também sintática.

Na segunda coluna do quadro, denominada “Solução adotada”, trazemos fragmentos transcritos dos áudios de duas sessões. Tais trechos de fala são apenas uma amostra a fim de elucidar as estratégias mais recorrentes de cada tandemista. De modo algum demonstram a totalidade das interações, são um recorte. Finalmente, a terceira coluna traz as EsC utilizadas tendo em vista a taxonomia previamente explicitada das oito (8) estratégias. Nesse momento, passamos à análise.

4.1. INTERAÇÕES EM ESPANHOL

4.1.1 Sessão I: Tema Do Material Didático

Este material produzido pelo GT do projeto de extensão de tandem da UNILA teve como tema central o vazamento de dados na internet da organização wikileaks¹⁴; um caso bastante conhecido por ter sido expostas informações confidenciais de algumas partes do mundo. O texto escolhido para leitura e discussão é um material autêntico tomado do site de notícias *El país*¹⁵, intitulado “Lo privado y lo público” e redigido pelo escritor Mario Vargas Llosa em 2011, e foi adaptado para o encontro de

¹⁴ Disponível em: <<https://wikileaks.org/>>.

¹⁵ https://elpais.com/diario/2011/01/16/opinion/1295132410_850215.html

tandem. No final do texto há cinco perguntas, que podem ser ou não levadas em consideração para a discussão pós-leitura; além de um quadro com reflexões linguísticas.

4.1.2 Sessão I: Estratégias Comunicativas Do Aprendiz De Espanhol

Quadro 4: Transcrição da primeira sessão em espanhol

Tipo de problema	Solução Adotada	Estratégia de comunicação
Léxico-semântico	AE: <i>Cómo se habla... ¿findamos?</i> HAP: <i>Terminamos</i> BAE: <i>¿Terminamos? findamos não “tem”, ou sim?</i>	Apelo direto ao Interlocutor (2) / Repetição / Mudança de código
Morfossintático	BAE: <i>Tú tienes que tener cuidado. ¿Así se habla? ¿tener cuidado? Porque en portugués es distinto...</i>	Apelo direto ao Interlocutor/ Repetição
Morfológico	BAE: <i>Entonces está... diciendo que... diciendo [?]</i> P: <i>Diciendo</i> BAE: <i>Está diciendo que es solamente una opinión que no se puede generalizar, ¿sí?</i>	Apelo indireto ao Interlocutor / Repetição / Recuperação
Morfológico	BAE: <i>Y... caiga se refiere al verbo, al verbo “calir”?</i> HAP: <i>caer</i> BAE: <i>ah caer, “não existe o verbo “calir”?</i>	Apelo direto ao Interlocutor (2) / Autorreparo / Palavra cunhada / Repetição/ Mudança de código
Fonológico	BAE: <i><> eu tenho dificuldade de falar esses dois rr, cara. Eu falo “barreras” ... e todo mundo fala que tá errado</i>	Mudança de código
Léxico-semântico	BAE: <i>“E como que usa a palavra... ele se afugentou na Rússia?”</i> HAP: <i>No, en ese caso sería como un asilo político</i> BAE: <i>Un asilo... Se asiló [?]</i>	Apelo direto ao Interlocutor (2) / Mudança de código / Repetição
Léxico-semântico	BAE: <i>Él acusa ... acusa [?] al juez [...]</i> HAP: <i>Ah...de haber juzgado...</i>	Apelo indireto ao interlocutor
Léxico-semântico	BAE: <i>Este mismo periodista también está involucrado con... ¿una denuncia se habla?</i> HAP: <i>Sí, denuncia.</i>	Apelo direto ao interlocutor
Léxico-semântico	BAE: <i>Porque la Casa <u>Branca</u></i> HAP: <i>Casa Blanca</i> BAE: <i>La... la... sed, sede [?]</i> HAP: <i>sede</i> BAE: <i>se habla sede?</i>	Mudança de código / Apelo indireto ao interlocutor / Recuperação / Repetição / Apelo direto ao interlocutor

Fonte: Elaborado pela autora

4.1.3 Sessão II: Tema Do Material Didático

A temática deste segundo material de espanhol é a celebração de “El día de los muertos” no México e a sua origem, contendo uma história em quadrinhos intitulada *De México para el mundo*, que relata a tradição da celebração do dia dos mortos. Na sequência, encontra-se um pequeno texto que fala sobre a origem desta festividade, a qual é herança das culturas Astecas, Maias, Purépechas, Nahuas e Totonacas e é celebrado nos dias 1 e 2 de novembro. Após o texto estão seis perguntas para fomentar o debate.

4.1.4 Sessão II: Estratégias Comunicativas Do Aprendiz De Espanhol

Quadro 5: Transcrição da segunda sessão em espanhol

Tipo de problema	Solução Adotada	Estratégia de comunicação
Léxico-semântico	BAE: <i>Podemos <u>pujar</u> las preguntas, ¿así se habla?</i>	Apelo direto ao Interlocutor / Mudança de código
Morfológico	BAE: <i>Los muertos están realmente muertos, como si duermisen[?]</i> BAE/p: <i>Durmiesen</i> BAE: <i>como si durmiesen...</i>	Apelo indireto ao Interlocutor / Palavra cunhada / Repetição
Morfológico	BAE: <i>Y por eso no... no... no se puede comunicarse con ellos. Por lo tanto es una conmemora... conmemoración un poco distinta.</i>	Recuperação
Fonológico / Morfológico	BAE: <i>Y se pide al padre que ofresa[?] la misa[?]</i> HAP: <i>Ofrezca</i> Ae: <i>Ofrezca, guau! Que él ofrezca la misa[?] para tu... para tu parente[?]</i> HAP: <i>Pariente</i> BAE: <i>Pariente, guau, que más le gusta...</i>	Apelo indireto ao Interlocutor (3) / Palavra cunhada / Repetição
Morfológico / Léxico-semântico	BAE: <i>Y ahí vas donde la persona está enterrada [?]</i> HAP/p: <i>Enterrada</i> BAE: <i>¿Por qué no es “enterrada”?</i>	Apelo direto ao interlocutor / Apelo indireto ao Interlocutor / Palavra cunhada
Léxico-semântico / Fonológico	BAE: <i>Cementerio yo falei bien?, hablé bien?</i>	Mudança de código / Autorreparo
Léxico-semântico	BAE: <i>Yo nunca tuve una persona muy... muy cerca[?] a mí</i> p: <i>Cercana</i> BAE: <i>Cercana que murió...</i>	Apelo indireto ao Interlocutor / Recuperação / Repetição/

Morfossintático	BAE: <i>Tengo incluso un poco de miedo porque no sé cómo voy reaccionar[?] Así se habla?... HAP: Sí, reaccionar BAE: cómo voy me reaccionar? HAP/P: No, cómo voy a reaccionar BAE: Cómo voy a reaccionar</i>	Apelo direto ao Interlocutor (2) / Repetição (2)
Morfológico	BAE: <i>Nada, para tú tampoco P: Para ti BAE: Para ti tampoco</i>	Repetição
Morfossintático	BAE: <i>Como ya he dicho, ¿así se habla? P: había dicho BAE: Como ya había dicho, para mi familia...</i>	Apelo direto ao Interlocutor / Repetição
Fonológico / Morfológico	BAE: <i>Cuando alguien, ¿así? Cuando alguien de mi familia importante... eh... mu... mu... murir[?] HAP: Muera BAE: Muera, entonces tal vez yo sepa qué hacer.</i>	Apelo direto ao interlocutor / Apelo indireto ao Interlocutor / Recuperação / Palavra cunhada / Repetição

Fonte: Elaborado pela autora

4.1.5 Discussão Dos Dados Das Interações Em Espanhol

I. Apelo direto ao Interlocutor

Esta primeira estratégia foi uma das mais recorrentes na fala do BAE, ao contrário do HAP, como veremos a continuação. Ao empregar esta EsC, ele solicitou ajuda a seu interlocutor fazendo questionamentos diretos que especificavam qual era sua necessidade no ato comunicativo. Em exemplos citados nos trechos, percebe-se como em várias ocasiões BAE faz a mesma pergunta e dependendo da dúvida já formula a oração completa incluindo o termo/a expressão que o faz duvidar, ou usa a palavra que julga pertencer ao léxico do espanhol, tudo isso com a finalidade de completar satisfatoriamente sua fala.

É importante observar que BAE faz algo muito interessante, que é realizar modificações estruturais na formulação da pergunta incorporando na sua fala outros conhecimentos da língua-alvo. Por exemplo, quando BAE pede para fazer as perguntas do material em outro momento da interação, ele faz uma pergunta direta sobre o termo que está em dúvida, incluindo já o termo na oração, quando menciona o verbo “pular”, perguntando se é essa a forma adequada de falar “saltar” em espanhol. Já em *Cómo se habla... ¿findamos?*, BAE não formula a oração incluindo

o termo, pergunta diretamente ao interlocutor se “findamos” é a forma correta de conjugar o verbo “finalizar” em espanhol.

Por outro lado, o tandenista também emprega esta estratégia pedindo esclarecimentos sobre algum termo como em: *¿Por qué no es “enterrada”?*; querendo entender porque a conjugação do verbo *enterrar* no particípio é *enterrada* e não *entierrada* como sugerido por ele. A razão de não ser essa a conjugação apropriada é a de que no espanhol essa palavra faz referência a algo que está sujo de terra ou poeira, como por exemplo um par de sapatos. Nessa perspectiva, evidenciou-se como o uso constante desta estratégia permitiu que o BAE cumprisse com a sua meta comunicativa, além de ampliar e constatar seu conhecimento da língua.

II. Repetição

A segunda estratégia mais usada pelo BAE, evidencia, primeiramente o interesse do aluno em assimilar novas informações, refletindo sua autonomia na tomada de decisões sobre o agir pós correção, tendo a opção de deixar passar a correção do colega sem sequer tentar reproduzir o som, ou reproduzi-lo as vezes que ele considere suficiente para memorizar a palavra/expressão.

Em segundo lugar, corrobora a importância do uso de estratégias de comunicação em diversos contextos linguísticos de LE/LA ou LM, não só como uma ferramenta que proporciona uma variedade de recursos para resolução de problemas comunicativos, assim como também acompanha e beneficia o processo de aprendizagem em conjunto com as EsA. Em terceiro, a repetição pode facilitar a compreensão e o desenvolvimento da expressão oral, oportunizando uma contínua reflexão sobre o processo de aprendizagem e a assimilação de conteúdos linguísticos e socioculturais.

III. Apelo indireto ao Interlocutor

De forma análoga, o apelo indireto assim como o direto busca apoiar-se no seu interlocutor quando enfrenta uma dificuldade comunicativa, seja porque sabe mas não recorda a expressão/estrutura ou porque de fato a desconhece. Nesse cenário, o tandenista alternou o uso da estratégia deixando entrever levemente na sua entonação um tom de incerteza ou pergunta e, ao mesmo tempo, em algumas ocasiões a combinava com o apelo direto, como no seguinte trecho:

BAE: Porque la Casa Branca

HAP: Casa Blanca

BAE: La... la... sed, sede [?]

HAP: sede

BAE: ¿se habla “sede”?

Observa-se que BAE tenta encontrar a forma correta da palavra que caracterizaria um local pertencente a uma instituição nos Estados Unidos, utilizando o artigo *la* e fazendo pequenas pausas até chegar na palavra, a qual é pronunciada em português, mudando por um momento o código. Isto ocorre, possivelmente, pela proximidade das duas línguas, mas ao final termina sendo o termo correto só que com sotaque brasileiro. Este trecho também serve como exemplo da dinâmica de correção frisada anteriormente, pois assim que o BAE pronuncia a palavra em português o HAP faz a correção de imediato, causando uma nova curiosidade no estudante, mas esta vez é uma dúvida de caráter fonológico que é resolvida no instante, recorrendo à estratégia de apelo direto ao interlocutor.

De maneira similar, o fragmento abaixo também exemplifica essa entonação de pergunta no final da frase, tentando chamar a atenção do seu interlocutor para a pronúncia da palavra em destaque:

BAE: Los muertos están realmente muertos, como si duermisen[?]

p: Durmiesen

BAE: Durmiesen

Percebe-se aqui que além da estratégia referida, o BAE se serve também da estratégia de repetição, a qual não aparece só neste exemplo. É desse modo que ele consegue reconhecer, praticar e interiorizar a pronúncia e a conjugação adequada do verbo *dormir* no pretérito imperfeito do subjuntivo. Sob outra perspectiva, pode-se dizer que na tentativa de achar a forma correta dessa palavra no ato de fala, o BAE conseguiu se aproximar o bastante dando a entender que seu conhecimento gramatical da língua-alvo lhe permite aventurar-se na busca desse termo, que ele talvez não lembra ou não conhece, mas que ao se arriscar quase acertou. Esse tipo de problema é de cunho morfológico, pois afeta a forma do verbo com a inserção do ditongo “ue”. Neste caso o aprendiz testou a sua hipótese, visto que muitos verbos conjugados em espanhol apresentam ditongo, salvo na primeira

pessoa do plural. Ao repetir a forma correta do verbo, o tandenista reforça e reafirma a confiança do seu próprio desenvolvimento linguístico, e ao mesmo tempo incentiva e reflete no seu colega essa mesma intuição durante a interação.

IV. *Mudança de código*

Assim como no exemplo anterior, a mudança de código esteve presente em outras oportunidades da interação, e ocorreu de duas formas distintas. Uma delas foi combinando esta estratégia com o apelo direto e indireto ao interlocutor e com a repetição. Nestes pontos do diálogo, as quatro estratégias se juntam e se complementam umas às outras em um trabalho colaborativo para atingir a meta comunicativa. Isso ocorre ao empregar palavras pertencentes à sua LM, conforme os exemplos grifados acima, às vezes, perguntando diretamente ao interlocutor se o termo (em português) utilizado corresponde a uma palavra existente em espanhol. Em outros momentos, ao pronunciar a frase, a palavra/expressão aparece no final com um leve tom de incerteza/indagação, esperando ser corrigido ou não pelo seu companheiro. Como foi comentado anteriormente, as correções ocorriam de duas formas, esta é uma delas e foi induzida pelas EsC utilizadas pelo tandenista. Logo, BAE é sim corrigido, o que propicia a execução da quarta estratégia, repetição, porque na medida em que é corrigido, ele repete a forma adequada, ajudando a interiorizar as novas informações para saber usá-las em outro momento da atividade ou em futuras situações comunicativas.

A outra forma em que é aplicada a mudança de código observa-se no momento de solucionar algum impasse linguístico, após questionar/buscar esclarecimento, o BAE traz a LM em algum comentário com enunciados completos como este: <> *eu tenho dificuldade de falar esses dois rr, cara. Eu falo "barreras" ... e todo mundo fala que tá errado.* Esta é uma estratégia recorrente em situações comunicativas como essa, é como se a parceria abrisse um parênteses para fazer comentários, reflexões linguísticas em meio à discussão promovida pelo material didático em LE/LA. Além disso, demonstra uma afetividade muito mais próxima a seu contexto linguístico, que movimenta o uso da língua materna para expressar sua frustração por comentários recebidos sobre sua pronúncia. Podendo ser inconsciente ou não, porém, infere-se que, justamente pelo contexto da interação, o BAE opta por verbalizar esse sentir na sua primeira língua.

V. *Palavra cunhada*

Esse recurso se apresenta como transferência da LM para a LE/LA, criando termos e estruturas na língua-alvo. Em tal perspectiva, pode-se argumentar que a cunhagem de palavras implica em transferir e criar conceitos. Assim, a partir dessa prática começa a se formar, o que chamamos de interlíngua dos aprendizes.

Identificamos nas interações termos inexistentes em espanhol e em português, portanto, corrobora-se o uso desta estratégia; sendo alguns deles: *calir*, *entierrada*, *duermisen* e *murir*, todos verbos, dos quais três não cumprem com as regras de conjugação de verbos irregulares produzindo a cunhagem, o quarto destes refere-se ao verbo “caer”, que foi alterado pelo BAE, criando a palavra “calir”, tentando compreender a expressão “caiga quien caiga” referente ao tema de vazamento de dados. Em *entierrada* e *duermisen* distingue-se a raiz do modo subjuntivo no presente, que deveria estar no pretérito imperfeito, mas só em “entierrada” o morfema seria o apropriado, enquanto, no morfema de “duermisen” é omitido o fonema /e/.

Já em *murir*, vemos que aparece a estratégia subsequente, recuperação, nesse momento o BAE busca localizar na sua base de dados interna, a conjugação acertada da palavra “morir”, que esteja em concordância com o contexto da frase, recorrendo a bordões linguísticos desta forma: *Cuando alguien de mi familia importante... eh... mu... mu... murir[?]*. E termina por fazer uso da estratégia de apelo indireto, imprimindo sutilmente na palavra dita sua interrogativa, a qual é corrigida pelo par, transferindo-se imediatamente para a estratégia repetição e dando continuidade à conversa.

VI. *Recuperação*

Recapitulando, esta estratégia consiste em repetir formas ou estruturas incompletas até chegar no termo correspondente como nestes trechos: *La... la... sed, sede [?]; Y por eso no... no... no se puede comunicarse con ellos. Por lo tanto es una conmemora... conmemoración un poco distinta*; trazendo mais uma vez o apelo indireto explícito na entonação do BAE. Esta estratégia está muito presente na interação oral, visto que, ao nos comunicarmos verbalmente estamos construindo uma ideia, retomando assuntos, formulando uma opinião, sem importar se é LE/LA ou LM, como é explicado por Pinilla (2004):

Todos ellos experimentan en algún momento de sus interacciones comunicativas, el problema que supone para el desenvolvimiento de la comunicación el no conocer o no poder recordar una palabra o expresión.

Observemos, además, que se trata de un fenómeno universal, que se produce también durante los procesos de expresión oral en la lengua materna y que no resulta extraño para el estudiante. Por tanto, su introducción en el aula, a través de actividades que potencien su desarrollo, está plenamente justificada puesto que conseguimos dotar al estudiante de una serie de recursos prácticos y útiles que le ayudarán a desenvolverse con éxito en las conversaciones con otros estudiantes y con hablantes nativos de español” (PINILLA, 2004, p. 440)

Nesta passagem a autora faz alusão às EsC em geral, e não especificamente à estratégia de recuperação, contudo, revela pontualmente porque esta estratégia não é empregada só em situações comunicativas em LE/LA, mas também nas interações em LM.

VII. *Autorreparo*

Utilizada em dois momentos pelo tandenista, uma em função de autoafirmar e confirmar com o interlocutor seu acerto da palavra “cementerio”, de certa forma mostrando entusiasmo por ter se comunicado de forma adequada, e trazendo ao mesmo tempo outras duas EsC. Por um lado o apelo direto, sem recorrer à formulação interrogativa, asseverando sua escolha do termo. E, nesse ato de autoafirmação, o BAE termina por trazer a segunda estratégia, mudança de código, trocando a palavra *hablé* por *falei*, que é a tradução ao português, porém, é corrigido no ato pelo próprio estudante. Em outro exemplo, o aprendiz insere ditongo “ie” em *verbo* formando a palavra *vierbo*, e na sequência reformula sua fala adequando-se à forma e pronúncia, corrigindo seu próprio erro.

4.2 INTERAÇÕES EM PORTUGUÊS

4.2.1 Seção I: Tema Do Material Didático

Para a interação em português foi adaptado o artigo *Os hackers da biologia*¹⁶ da autora Liza Felicori publicado em 2019 no site *Ciência hoje*, o qual discorre sobre biohackers, geneticistas e a arte feita a partir de restos de DNA por uma artista estadunidense. O material descreve o que é um biohacker, que no caso é uma pessoa que trabalha com o conceito de ciência aberta, realizando pesquisas fora dos laboratórios especializados e criando instrumentos de baixo custo com o objetivo de

¹⁶ <http://cienciahoje.org.br/artigo/os-hackers-da-biologia/>

tornar a ciência acessível para à toda a sociedade (Felicori, 2019), e essas pessoas não são necessariamente estudiosos da área; já o geneticista é uma pessoa que se formou nessa área. De outro lado, a artista Heather Dewey-Hagborg reconstruiu o rosto de pessoas a partir de material genético colhido nas ruas de Nova Iorque. E, logo depois da parte da leitura, havia seis perguntas sobre o tema e a caixa com reflexões sobre a língua.

4.2.2 Sessão I: Estratégias Comunicativas Do Aprendiz De Português

Quadro 6: Transcrição da primeira sessão em português

Tipo de problema	Solução Adotada	Estratégia de comunicação
Lexical	HAP: <i>A única diferença está na formatu... na formação da pessoa</i>	Recuperação
Lexical	HAP: <i>E... <u>avances</u> tecnológicos que também tivessem um pouco de... de... de <u>efecto</u> moral, nas pessoas.</i>	Mudança de código (2) / Recuperação
Morfológico	HAP: <i>Aí quando a gente foi analisar os diferentes países, muitos... muitas dessas publicações estão em relação a... a <u>publicación</u> que fez, a pesquisa que fez um médico, que ele modificou os genes de <u>unos</u> gêmeos...</i>	Mudança de código (2) / Autorreparo / Recuperação /
Morfológico / Lexical	HAP: <i>eticamente você não tem que fazer esse... <u>esos</u> experimentos [?]</i> BAE: <i>(gesto de confirmação)</i> HAP: <i>experimentos... com... com genes humanos...</i>	Mudança de código / Apelo indireto ao interlocutor / Repetição / Recuperação / Estrangeirismo
Fonológico / Lexical	HAP: <i>Agora, eles estão falando o <u>mismo</u> que a nossa professora <> que ela é <u>geneti... geneticista</u>.</i>	Mudança de código / Recuperação
Fonológico / Morfológico / Lexical	HAP: <i>Como você <u>más</u> pra frente quere ter um filho, e o casal <u>llega</u> lá e fala para o geneticista...</i>	Mudança de código / Recuperação / Palavra cunhada
Morfológico	HAP: <i>Mas eu estou tentando melhorar isso palavra em específico</i> BAE: <i>Essa</i> HAP: <i>Essa, essa palavra em específico...</i>	Repetição

Fonte: Elaborado pela autora

4.2.3 Sessão II: Tema Do Material Didático

A temática desta interação em português foi as lendas urbanas sinistras. O material trazia duas lendas urbanas para leitura introdutória do tema de discussão. A

primeira lenda é *A babá e o Telefone*, a qual conta a história de uma babá em serviço que recebe a ligação de um homem, que disse estar no quarto com as crianças que ela está cuidando. Ela desliga achando que é um trote, mas o homem liga de volta, insiste em que ela vá lá no quarto, então, convencida de se tratar de um trote, ela liga para a polícia reportando o acontecido. É assim que a polícia descobre que o homem está realmente dentro da casa e pedem para ela sair da casa. Ela consegue escapar e chegar até a polícia, então, eles ingressam na casa e acham um homem coberto de sangue e as crianças mortas, ela era a próxima.

A segunda lenda se intitula *Você não está feliz que não acendeu as luzes?*, e relata a história do assassinato de uma jovem universitária nos Estados Unidos. O estarrecedor desta lenda é, o fato do assassinato ter acontecido enquanto a companheira de moradia entrava no dormitório para pegar alguns objetos pessoais à noite, iluminada só pela luz da lua, pois não queria incomodar a colega que ficou estudando até tarde para o teste do dia seguinte; o que ela nunca imaginou foi que nesse mesmo momento sua colega estava sendo brutalmente assassinada e ela não percebera porque não acendeu as luzes. Esta lenda está acompanhada por uma nota que informa sobre as possíveis variações nos detalhes da história; e finalmente são formuladas seis perguntas sobre o assunto.

4.2.4 Sessão II: Estratégias Comunicativas Do Aprendiz De Português

Quadro 7: Transcrição da segunda sessão em português

Tipo de problema	Solução Adotada	Estratégia de comunicação
Fonológico / Morfossintático / Lexical	HAP: <u>A</u> verdade, eu até gosto de assistir filmes e lendas de terror e <u>esas cosas</u>	Estrangeirismo / Mudança de código
Fonológico / Morfológico	HAP: E tem a lenda que se <u>llama</u> llorona, que é uma lenda de uma mulher que <u>perdiu</u> um bebê, ela <u>camina</u> pelo rio	Mudança de código / Palavra cunhada
Lexical	HAP: E falar coisas <u>sinestras</u>	Palavra cunhada
Fonológico / Morfológico	HAP: anos depois, já com conhecimento médico, eu <u>dí</u> conta que [...]	Estrangeirismo
Fonológico / Léxico-semântico	HAP: É um dos <u>estadíós</u> do... do sono, porque você sabe, conforme você vai avançando nos <u>estadíós</u> REM do sono tem algum momento... BAE: Estágios HAP: Estágios, estágios REM do sono	Repetição/Palavra cunhada

Fonológico / Morfológico / Lexical	<p>HAP: <i>E eu quando eu li assim caroneira, eu relacionei com a palavra em espanhol <u>que se llama</u> “carroñera” [...]</i></p> <p>HAP: <i>A gente chama de “carroña” os restos de animais mortos..</i></p> <p>BAE: <i>A gente chama de carniça.</i></p> <p>HAP: <i>Ah, carniça.</i></p>	Mudança de código / Repetição
Léxico-semântico / Fonológico	<p>HAP: <i>E esse homem da van?, homem da van[?] do opala preto[?]</i></p> <p>BAE: <i>Opala é um carro antigo</i></p> <p>HAP: <i>Ah.</i></p>	Apelo indireto ao interlocutor / Repetição

Fonte: Elaborado pela autora

4.2.5 Discussão Dos Dados Das Interações Em Português

Continuando com a análise proposta nesta pesquisa, abaixo analisamos as EsC frequentemente utilizadas pelo HAP:

i. Mudança de código

Esta foi a estratégia mais frequente na fala do estudante, e surgiu de duas maneiras: utilizando palavras em língua espanhola (como em *avances* e *efecto*) ou a pronúncia do espanhol em vocábulos muito semelhantes em termos de ortografia e fonologia (exemplo: *más* e *llega*). Visto que se trata de uma fala, estes últimos exemplos provocam essa dúvida, a semelhança de *mais* com *más* e *de chega* com *llega*. No caso de uma produção escrita, seria possível verificar se o problema seria de ordem ortográfica/fonológica. Contudo, na produção oral pode ser uma questão fonológica e/ou lexical, considerando que houve uma transferência lexical, de uma palavra integralmente transportada da LM para a LE/LA.

Nesse sentido, por ser esta uma análise feita a partir da produção oral dos aprendizes, a proximidade das duas línguas traz consigo certa dificuldade/confusão no momento de fazer a transcrição dos trechos e a análise propriamente dita das EsC utilizadas pelos aprendizes. Conforme assinala Ulsh (1971; apud Almeida Filho, 2001, p. 15), muito se deve ao fato das referidas línguas terem mais de 85% de cognatos equivalentes em seu vocabulário, como é possível observar em alguns exemplos. Nessa porcentagem encontramos lexemas morfologicamente iguais, mas que diferem na sua pronúncia nas duas línguas.

Por outro lado, o tandenista também articula frases curtas, como no seguinte trecho: *E eu quando eu li assim caroneira, eu relacionei com a palavra em espanhol*

“*que se llama carroñera*”. Nesta circunstância, é possível dizer que a mudança de código se produz por conta da acepção do termo *carroñera*, com o qual o HAP tenta imaginar sobre o que pode tratar a lenda urbana da *caroneira*. Esta palavra, contudo, não tem relação alguma com o termo em espanhol, mas, pela semelhança fez com que o estudante pensasse primeiro nessa expressão.

ii. *Apelo indireto ao Interlocutor*

Diferentemente do aprendiz de espanhol, o HAP recorreu a esta estratégia somente duas vezes, uma no trecho da conversação em que HAP falava sobre o caso de mutação genética, indicando um rompimento dos princípios éticos da profissão ao realizar esse tipo de experimentos. Nesse contexto, a palavra *experimentos* deixa o aluno em dúvida, pronunciando-a com incerteza enquanto procura confirmação do parceiro para continuar com sua exposição, podendo ter sido provocada essa mudança pela hesitação do ato comunicativo. Por outro lado, a esta estratégia soma-se a recuperação, já que o estudante hispanofalante, assim como o brasileiro apresenta bordões linguísticos quando não tem certeza se o termo que vai usar corresponde ou não. Do mesmo modo, aparece a mudança de código ao falar o pronome demonstrativo “esos” do espanhol, no lugar de “esses” para se referir aos experimentos.

Já no segundo exemplo, o aprendiz apresenta uma dúvida léxico-semântica perguntando indiretamente o que significa exatamente o *homem da van* ou *do opala preto*, então seu par comenta que se refere a um modelo de carro bem antigo, informação nova sobre o contexto sociolinguístico da língua-alvo, dado que possivelmente foi um carro conhecido e bastante adquirido no Brasil em alguma época.

iii. *Estrangeirismo*

No primeiro exemplo vemos que o aprendiz utiliza uma estrutura da LM adaptada ao português, realizando uma transferência direta da expressão *la verdad*, para a *verdade*, com a intenção de comentar o que de fato o HAP faz como resposta a uma das perguntas do material, sendo um problema de ordem morfossintática. Em outro exemplo, o aprendiz utiliza a palavra “di”, porém, com a pronúncia em português, [dʒi], sendo “dei” a forma correta, logo foi omitido o fonema /e/ na fala do aprendiz.

iv. *Palavra cunhada*

Os termos “quere”, “sinestras” e “perdiu” demonstram um conhecimento prévio do português, porém, ocorre uma criação de termos inexistentes tanto em espanhol como em português. Conseqüentemente foi acrescentado o fonema /e/, substituído o fonema /i/ pelo /e/, e substituído o fonema /e/ pelo /i/ respectivamente. Infere-se que a proximidade palpável das línguas interferiu na produção oral do HAP, resultando na aplicação desta estratégia passando por um processo de aportuguesamento fonológico. Por outro lado, observamos a criação de termos como “estadíós”, palavra que acentuamos de forma a marcar a sílaba tônica pronunciada pelo aprendiz, e que pode ter uma conexão com o conhecimento das palavras “estádio” e “estágio” e suas semelhanças gráficas e fonológicas, porém seus significados são distintos.

v. *Recuperação*

Outra estratégia constantemente utilizada, porém, somente durante a primeira interação. Aqui vemos que a recuperação se apresenta de duas formas, ou ele pronuncia a raiz da palavra que está buscando e faz uma pausa para achar a forma adequada do termo e completar sua fala, ou utiliza uma preposição inserindo pequenas pausas até chegar na palavra pretendida. E é ali onde adentra outra estratégia, a mudança de código, dado que o estudante fala “efecto” e “mismo”, palavras equivalentes nas duas línguas, e muito próximas na sua fonologia e grafia, pois os fonemas que mudam são a /c/ pelo /i/, e o /i/ pelo /e/, na ordem respectiva. Mais uma vez aparece o efeito da proximidade das línguas, levando HAP a pronunciar esses vocábulos na sua LM, fato que passa despercebido e sem a correção de seu parceiro, possivelmente pela proximidade fonológica das palavras em português e espanhol e para evitar atrapalhar o fluxo da conversa.

vi. *Repetição*

Esta última estratégia apareceu em momentos específicos em cada interação. Os trechos evidenciam o uso desta estratégia porque, por um lado, no contexto de um dos trechos, o HAP está comentando sobre a dificuldade que está tendo ao pronunciar a palavra “acho”, pois a pronúncia como [aʒu], trocando o som /j/ pelo /ʒ/. Este fato é percebido pelo próprio tandenista que comenta que isso ocorre com maior frequência nos momentos em que o HAP está pouco atento, em que não está monitorando a própria fala na língua-alvo.

Ainda com relação às repetições, identificamos que logo após o BAE corrigir o pronome demonstrativo “isso” por “essa”, o HAP repete pelo menos duas vezes a palavra estimulando a memorização dessa nova informação. Em outro momento, o HAP responde uma questão do material e utiliza o termo “estádios” mencionado anteriormente, só que desta vez o par corrige e explicita a forma “estágios”, a qual estava sendo pronunciada como se o fonema /g/ fosse um /d/, o que traz novamente a questão da proximidade linguística.

Retomando a reflexão feita pelo estudante hispanofalante a respeito da pronúncia do verbo “achar”, conjugado na primeira pessoa do singular, esse exercício de autoanálise manifesta-se em diversos momentos da interação como no exemplo citado. Tais reflexões são feitas por ambos os participantes, comprovando a presença da autonomia no processo de aprendizagem dos alunos, espelhada nas observações feitas por ambos sobre a própria prática oral.

No contexto destas interações, o tandem, o conceito de autonomia, como vem sendo ressaltado constantemente neste texto, é essencial para o processo de aperfeiçoamento das habilidades linguística em LE/LA, uma vez que o responsável pela evolução da aprendizagem é o próprio aprendiz, que conta com a colaboração do seu par, do mediador da ferramenta tandem e, dispõe de diversos recursos linguísticos que lhe permitem empregar EsC como as referidas nesta pesquisa.

Nesse sentido, na visão da autonomia do aprendiz, o uso de EsC como a mudança de código pode estar afetando tal autonomia, criando uma relação de dependência com quem está contribuindo para a sua aprendizagem. No entanto, recorrer a essa estratégia corrobora a ideia de que o aprendiz tem interesse em se comunicar, que quer encontrar meios para estabelecer uma conversação, sempre em uma relação de co-dependência com o parceiro. Não obstante, diferentemente da sala de aula, no caso da aprendizagem de línguas em tandem, esse apoio é fundamental para o processo da parceria, em razão de que um dos pilares do tandem é a colaboração ativa e recíproca.

De outro ponto de vista, na última fala do aprendiz hispanofalante citada nos quadros acima, ele raciocina sobre qual foi o termo em espanhol associado à palavra “caroneira”; isso após a descoberta do significado em português, que neste caso, refere-se a uma lenda urbana. O mesmo ocorre com o estudante brasileiro, quando expõe questões relativas à própria aprendizagem e a seu desempenho, como no caso da pronúncia de palavras com dois *rr* em espanhol. Acreditamos que o fato do

aprendiz de espanhol estar compartilhando espaços de interação da sessão de tandem com interlocutores hispanofalantes de regiões diferentes¹⁷ também pode ter estimulado uma curiosidade no aprendiz sobre esse aspecto, já que é evidente a variação na reprodução do fonema /r/ ou /ɾ/¹⁸.

Essa constante avaliação do próprio processo de aprendizagem e da parceria, favorece ambas as partes quando é recíproco como nesta ocasião, ratificando ao longo das interações descritas uma cumplicidade latente entre a parceria, a qual foi criada a partir do contato diário nas aulas do curso e do compartilhamento de metas e objetivos. Na última seção deste capítulo analítico, teceremos algumas observações sobre a relação entre esse compartilhar de perspectivas e as estratégias de comunicação utilizadas pela parceria em questão.

4.3 A PARCERIA TANDEM E SUAS EsC: ALGUMAS CONCLUSÕES

Ao longo das interações observamos muita disposição e empenho entre os aprendizes no momento de corrigir e/ou refletir sobre diversos aspectos da língua em uso. Como já mencionado, isto pode se dever ao fato de serem colegas de turma e terem participado de múltiplos trabalhos em conjunto após dois anos de curso, ou seja, um conhece o *modus operandi* do outro. A título de ilustração, quando a interação era em espanhol, o tandenista hispanofalante fazia seus comentários a respeito da fala do seu parceiro de duas formas. Dependendo da situação comunicativa, corrigia no ato, no momento do equívoco, por conta dos constantes questionamentos vindos do par, em geral sobre aspectos de pronúncia. Já em outros

¹⁷ Além da UNILA ser um espaço diverso e com estudantes e professores de diferentes regiões e países, o tandenista hispanofalante é da Costa Rica e a pesquisadora é da Colômbia.

¹⁸ Um dado curioso é que o /r/ na Costa Rica com o passar do tempo sofreu mudanças significativas na pronúncia. O Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INIL) da Universidade de Costa Rica destaca algumas características do espanhol da Costa Rica e define o erre costarricense ou “erre Tica” como: “Probablemente el rasgo fonético más característico de esta variedad, la ‘erre tica’ también ha supuesto problemas descriptivos. En general, se plantea que la /r/, más usual en otras variedades del español, sufrió un proceso de asibilación en el español de Costa Rica. La asibilación es un cambio fonético que convierte una consonante no-sibilante en una sibilante. A este fonema se la ha descrito como ‘aspirante apicoalveolar muy fricativa’ con el símbolo /R/ (Chavarría Aguilar, 1951), apicoalveolar vibrante sonora múltiple /r/ o /ɾ/ (Agüero, 2007), alveolar sonora sibilante /z/ entre otras (Canfield, 1981). Este sonido sucede principalmente en el Valle Central, pues en Guanacaste tiende a ser vibrante múltiple sonora (Arrieta, Jara, & Pendones, 2010)”

momentos, anotava e deixava para comentar no final da sessão, assim não atrapalhava o fluxo da conversa.

Com respeito à dinâmica de correção em português, o interlocutor brasileiro esperava até o final da leitura do material ou até que seu colega fizesse uma pausa na fala, esperando seus comentários sobre o tema discutido, para então fazer apontamentos e reflexões sobre o desempenho do HAP. Afinal, em ambos casos, tanto na correção em espanhol quanto em português, a parceria demonstra grande interesse em ajudar o colega no aprimoramento da própria performance, tentando sempre manter o fluxo da conversa, o que nos remete de volta aos conceitos de colaboração e reciprocidade, pilares das interações do tandem e necessários em outros espaços de ensino-aprendizagem de língua.

Referente ao uso das estratégias pelo par tandem, evidencia-se nos exemplos retirados do corpus, como cada um dos aprendizes emprega as EsC de acordo com suas próprias necessidades comunicativas. No caso do aprendiz de espanhol (BAE), percebe-se de forma explícita um uso reiterado do apelo direto e indireto ao interlocutor, ainda que ele use outras estratégias como a mudança de código, mesmo integrando à sua fala palavras da sua LM. Quando o BAE não se sente seguro de estar empregando o termo certo ou pronunciando apropriadamente, busca confirmar com seu interlocutor as dúvidas que vão surgindo no decorrer da conversa. Isto acaba produzindo, por um lado, o uso da estratégia de repetição após cada correção, por outro lado, acaba sendo uma forma de refletir constantemente sobre o próprio desempenho na língua-alvo com a ajuda do par.

Em contrapartida, o aprendiz de português utiliza mais frequentemente a mudança de código. Em primeiro lugar, quando tem alguma dúvida HAP oscila entre as duas línguas durante a conversa, incluindo no enunciado palavras ou frases curtas da LM e continuando com sua fala. O uso dessa estratégia ocorre sempre em contextos de fácil compreensão, com palavras/expressões muito parecidas, o que faz com que não haja uma ruptura na interação. Em segundo lugar, além de fazer uso de vários termos do espanhol, conscientemente ou não, essa mudança de código é perceptível na pronúncia do estudante. Por outra lado, podemos ver que o aprendiz hispanofalante apela ao interlocutor em poucas ocasiões e de forma indireta. Em tal contexto, a correção e apontamentos sobre seu desempenho são feitas pelo par no final da interação, isso mais uma vez com a intenção de evitar interromper o fluxo da fala do parceiro.

Em conclusão, observamos que mesmo que cada aprendiz empregue as EsC de diferentes formas, quando enfrentam um “problema” de comunicação, o apoio do par é fundamental para superar e compreender esses impasses, porque permite refletir continuamente sobre o próprio desempenho e do colega.

De modo a exemplificar, deixamos este trecho final do diálogo da parceria em uma das sessões: “<> *Ahorita cuando hablaste sobre genética, hablaste muy fluido, muy natural, si no, si yo no me quedo muy atento, yo no me doy cuenta de tus errores, ¿comprendes? hablas portugués bien !*”. Assim, em primeiro lugar, sublinhamos o quão importante é a reflexão constante e crítica a respeito do desempenho próprio e do colega na LE/LA. Em segundo lugar, a pertinência do ensino e prática de EsC em prol das metas de aprendizagem pré-estabelecidas pelos discentes. Em terceiro lugar, o tandem fomenta espaços autênticos e propícios para a troca de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais em LE/LA, além de fornecer a professores e alunos inúmeros recursos que auxiliam a atingir a(s) meta(s) de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu conjunto, os dados analisados neste estudo de caso evidenciam que as EsC utilizadas recorrentemente pela parceria tandem para solucionar impasses comunicativos durante as interações foram: Apelo direto ao Interlocutor, Apelo indireto ao Interlocutor, Autorreparo, Estrangeirismo, Mudança de código, Palavra cunhada, Recuperação e Repetição. Mais especificamente, o nosso objetivo com esta pesquisa foi mapear as EsC usadas com frequência por um brasileiro aprendiz de espanhol (BAE) e um hispanofalante aprendiz de português (HAP) em encontros de tandem e verificar a funcionalidade do uso de tais estratégias no ato comunicativo.

Corroborar-se nesta análise o uso frequente de EsC por parte da dupla no momento de solucionar o que constituiria um problema comunicativo. Cada aprendiz empregou algumas ou todas as EsC identificadas de acordo com a sua necessidade comunicativa. Os dados do BAE revelam o uso reiterado do apelo direto e indireto ao interlocutor, estratégias que utilizamos tanto na LM como na LE/LA para solucionar, por exemplo, dificuldades lexicais, devido a que todo o falante nem sempre consegue lembrar do termo ou expressão no momento em que o contexto demanda. Esse aprendiz demonstrou sempre uma preocupação com o uso da linguagem, o que foi perceptível nas interações ao falar de forma mais pausada, com correção e atenção com a pronúncia. Já no caso do HAP a estratégia mais recorrente foi a mudança de código, utilizada, acreditamos, de forma estratégica com palavras/expressões próximas à língua portuguesa e que por isso lhe ocasionavam dúvidas.

Notamos que o aprendiz hispanofalante se sentia bastante confortável ao falar em língua portuguesa e focava bastante no conteúdo do debate, fazendo pausas ou pedindo ajuda somente quando o contexto se mostrasse pouco ou não compreensível. Assim, as estratégias aparecem na tentativa de cumprir o objetivo de comunicação. No caso de línguas próximas como o espanhol e o português, devemos ter muito cuidado com as aparentes simetrias, que podem confundir o aprendiz, por isso a dinâmica do tandem é essencial por colocar em cooperação falantes proficientes.

A parceria em questão, BAE e HAP, utilizou com frequência EsC pertencentes à categoria de *estratégias diretas* da taxonomia de Dörnyei e Scott (1997) como o autorreparo, estrangeirismo, mudança de código, palavra cunhada e recuperação. Tais EsC demonstram o nível de desenvolvimento da interlíngua e dos conhecimentos sociolinguísticos dos aprendizes na língua-alvo, em razão de serem estratégias que

oportunizam o teste de hipóteses de novas estruturas linguísticas. Além disso, a constante (auto)avaliação repercute positivamente na autonomia dos aprendizes e na colaboração e reciprocidade, na medida em que é preciso ter metas de aprendizagem e interesses em comum, assim como o nível de proficiência similar apoiando-se um no outro nas interações, pedalando juntos até cumprirem seu objetivo.

No caso das estratégias indiretas, a repetição foi usada pelos tandenistas como uma forma de memorizar a nova informação apresentada pelo seu par, no momento de um equívoco geralmente de pronúncia e/ou conjugação, o que deixava, às vezes, BAE surpreso, sendo ele quem mais utilizou esta estratégia, após algumas tentativas de formulação de frases com termos, talvez desconhecidos até então, ou pouco comum no seu contexto de interação na LE/LA.

Nesse sentido, reforçamos a ideia sobre a importância de apresentar aos aprendizes a imensa variedade de recursos pragmáticos que possuímos como usuários ativos de língua(s), com o intuito de utilizarmos esses recursos da melhor forma, buscando comunicarmos de forma eficaz com nosso(s) interlocutor(res) e visando contribuir com desenvolvimento sociolinguístico dos tandenistas. Sob essa óptica, o incentivo no uso consciente das EsC, nos encontros de tandem que ocorrem na faculdade é fundamental para o desenvolvimento das competências na língua-alvo, especialmente para o aprimoramento da oralidade, portanto, é muito importante refletir permanentemente sobre como estão sendo desenvolvidas as habilidades na LE/LA e como cada um de nós contribui tanto no próprio aprendizado quanto na aprendizagem da nossa parceria.

Em tal perspectiva, este tipo de pesquisa permite ao estudante e à professora-pesquisadora identificar e usar recursos e/ou ferramentas que já estão à sua disposição, e que muitas vezes não são utilizadas porque não há uma consciência delas, perdendo assim a possibilidade de aprimorar o desempenho em alguma área, neste caso, nas línguas estrangeiras/adicionais.

Por outro lado, como já mencionado, a pesquisadora é hispanofalante, tornando ainda mais desafiadora a proposta de analisar a produção oral de uma parceria tandem, visto que, alguns detalhes da pronúncia dos aprendizes podem passar despercebidos, por ela também ser aprendiz de português e não ter tão afinado o ouvido com relação à pronúncia de alguns fonemas do português. Por tal motivo, o papel da orientadora foi primordial, pois a sua experiência com as duas línguas, português nativo e espanhol LE/LA, permitiu mapear e discutir problemas da

produção oral dos aprendizes que não foram identificados à primeira vista pela pesquisadora.

Em suma, acredita-se que os conceitos principais da presente pesquisa, nomeadamente, estratégias de comunicação e Tandem, cumprem uma função importantíssima no processo de ensino-aprendizagem de LE/LA, já que operam como ferramentas que auxiliam e estimulam o desenvolvimento comunicativo do aprendiz aprimorando seu desempenho na língua-alvo através de recursos práticos e produtivos, os quais não são em si o fim, mas o meio para uma comunicação eficaz.

Em contrapartida, reconhecemos a importância dos dados referente aos questionários sobre EsC e experiência de aprendizagem no tandem. Como explicitamos, o objetivo central desta pesquisa foi mapear e analisar as EsC utilizadas pela parceria selecionada, por isso, consideramos inviável incorporar a análise de tais questionários. Contudo, é de nosso desejo trazê-los para discussão em um trabalho futuro. Acreditamos que o ensino e a prática das Estratégias de Comunicação podem influenciar positivamente no desempenho linguístico e contribuir para a autonomia na aprendizagem de línguas. Isto nos leva a considerar a importância que tem o uso reflexivo e consciente das estratégias no ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse contexto, o estudo de EsC e também de estratégias de aprendizagem (EsA) brinda a estudantes e professores a opção de conhecer novos caminhos para o ensino-aprendizagem de LE/LA, de re-conhecer o processo de ensino-aprendizagem e buscar respostas ou possíveis soluções a questões do tipo: como é que se desenvolve a aprendizagem? Quais são as habilidades? O que é possível fazer para melhorar? Quais métodos podem ser usados para chegar no nível desejado? Como uma dificuldade na aprendizagem/comunicação pode ser superada? De quais recursos sociolinguísticos disponho? Pode-se contar com o auxílio de um par, qual o benefício? entre outras tantas que devem surgir sobre este tema.

No caso do Tandem, a autonomia, a colaboração e a reciprocidade são fundamentais para o desenvolvimento linguístico do aprendiz na língua-alvo, visto que oferece ao tandenista um espaço de aprendizagem que envolve situações comunicativas autênticas, possibilitando a troca de conhecimentos sociolinguísticos entre pares e o uso real de EsC.

Retomando Wenden e Rubin (1987), reafirmamos que os aprendizes que reconhecem e focam a importância do uso da linguagem, são os que mais fazem uso de estratégias. Nesse sentido, reafirmamos que a identificação e uso consciente

de EsC e também de EsA contribui para o aperfeiçoamento na aprendizagem de uma nova língua e da própria LM. Tendo como ponto central as metas de aprendizagem, o aprendiz dispõe de mais recursos para prever estruturas de maior dificuldade, para observar os tipos de problema que norteiam a situação comunicativa. Assim, o estudante tem a chance de resolver problemas valendo-se de estratégias como as que foram mencionadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? Em: _____. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001. p.13-21.
- BACHMAN, L. Habilidad lingüística comunicativa. Em: Llobera *et al.* 1995. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa. pp. 105-129. 1990.
- BENEDETTI, A. M. **Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras**. Moderna Språk, v. 104, n. 1, p. 45. 2010.
- BENSON, P. **Autonomy in language teaching and learning. State of the art article**. *Language Teaching*, 40: 21-40. 2007.
- BRAMMERTS, H. 2002. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. Em: Karl Heinz Delille (Org.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri.
- BRASIL. **Conselho Federal de Medicina**. Resolução 2.216 de 27 de setembro de 2018. ISSN 1677-7042 Nº 13, 18 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/59626002. Acesso em: 23 fev. 2022.
- BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. Em: FÆRCH, C.; KASPER, G. (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 100-118). Harlow, UK: Longman. 1983.
- _____. 1990. **Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use[M]**. London: Blackwell.
- BÜYÜKAHISKA, Dilek. **Autonomy in Language Teaching and Learning Process**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16. 10.17679/iuefd.16168538. 2015.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Em: Llobera *et al.* (1995). **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, pp. 63-83. 1983.
- _____. SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, 1, pp. 1-47. 1980.
- CANGA ALONSO, A. La pareja tándem como modelo para el aprendizaje de una lengua extranjera. **EA, Escuela Abierta**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 119–142, 2019. Disponível em: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/249>.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S.. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, 1995, vol. 6, no 2, p. 5-35.

CRUZ, M. L. O. B. **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**. Málaga: Ale Ele, 2004.

CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology* 7. 2003.

DICKINSON, L. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. **Communication Strategies in a Second Language Definitions and Taxonomies**. *Language Learning*, 47, 173-210. 1997.

_____. **Communication strategies: What are they and what are they not?** Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Long Beach, CA. Mar. 1995a.

_____. Communication strategies: An empirical analysis with retrospection. In, J. S. Turley & K. Lusby (Eds.), **Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society** (pp.155-168). Provo, UT: Brigham Young University. 1995b.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004a.

FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), **Strategies in interlanguage communication**. P. 20-60. Harlow, UK: Longman. 1983.

FERNÁNDEZ, S. L. Las estrategias de aprendizaje. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**, p. 411-433, 2004.

HEBERLEIN, M. C. T. **O uso de estratégias de comunicação no contexto de sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. 2010.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon. 1981.

HYMES, D. H. Tradução de BERNAL, J. G. **Acerca de la competencia comunicativa**. 1972. FORMA Y FUNCION 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, p. 13-37. 1996.

INSTITUTO CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE**. Disponible em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_estrategica.htm

KELLERMAN, E. Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), **Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch** (pp. 142-161). Clevedon, UK: Multilingual Mat- ters. 1991.

KÖTTER, M. Negotiation of Meaning and Codeswitching in Online Tandems. **Language Learning & Technology**, Volume 7, number 2, p. 145-172. Maio 2003.

LITTLE, D. Learner autonomy and learner counselling. Em: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. **A guide to language learning in tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper No.46. p. 28. 1996.

_____. Tandem language learning and learner autonomy. Em: LEWIS, T; WALKER, L. (eds.). **Autonomous Language Learning In-tandem**. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 37-44. 2003.

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. P, 43. 1990.

PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª edição, editorial Parábola. P. 13; 65. 2019.

PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. **Materials from ALA Tandem Workshop**. Presented at the Sixth International Conference of the Association for Language Awareness: ALA. Umeå Universitet, Umeå, Sweden. 2002.

PATENT PENDING BLOG. Patente Tandem. Em: Patents and the history of technology, a blog celebrating the history of technology and creative genius over the centuries. 2006. Disponível em: https://patentpending.blogs.com/patent_pending_blog/2006/05/tandem_bike_189.html. Acesso em: mar. 2022

PARIBAKHT, T. Strategic competence and language proficiency. **Applied Linguistics**, 6, 132-146.1985.

PINILLA, R. G. Las estrategias de comunicación. **J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, p. 435-446, 2004.

POULISSE, N. Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. **Second Language Research**, 3, 141-153. 1987.
_____. A theoretical account of lexical communication strategies. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), **The bilingual lexicon** (157-189). Amsterdam: John Benjamins.1993.

SELINKER, L. Interlanguage. Em: IRAL; **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 10:3, p.209, 1972.

SILVA-OYAMA, A. C. Estratégias de comunicação na aprendizagem de português/espanhol por teletandem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, p. 89-112, 2010.

SILVA, A. L. ; SÁ, I.. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997.

SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de Tandem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, p. 255-76. 2006.

TARDO, Y. F. **Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.** *Revista redELE* 3: [s.p.] 2005.

TARONE, E. **Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report.** In: H. Douglas Brown; Carlos Alfredo Yorio; Ruth H. Crymes [ed.]: *Teaching and learning English as a second language: trends in research and practice. On TESOL '77: selected papers from the eleventh annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26–May 1, 1977.* Washington D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 194–203.1977.

_____. **COMMUNICATION STRATEGIES, FOREIGNER TALK, AND REPAIR IN INTERLANGUAGE** 1. *Language Learning*, 30(2), 417–428. 1980.

TARONE, E.; YULE, G. **Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners.** Oxford University Press, 1989.

TELLES, J. A. **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.** Campinas: Pontes, 2009.

TIRLONI, L. P.; RAMME, V. TANDEM, AUTOAVALIAÇÃO E A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 54, n. 3, p. 457-482, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132015000300003&lng=pt&nrm=iso>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Perfil institucional.** In: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2019-2023 (PDI). Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023-atualizado-em-01-2021-1.pdf>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA. Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INIL). **Español de Costa Rica.** Disponível em: <https://inil.ucr.ac.cr/linguistica/espanol-de-costa-rica/> Acesso em: 10 feb 2022.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.** Campinas: Pontes, 2009.

WENDEN, A.; RUBIN, J.. (Eds). **Learner Strategies in Language Learning[M].** London: Prentice Hall International.1987.

WILLEMS, G. Communication strategies and their significance in foreign language teaching. **System**, 15, 351–364. 1987.