

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS**

ANGÉLICA AMAYA RUIZ

**CONFLITOS NO DIÁLOGO EU-OUTRO EM CONTEXTO DE
TANDEM PORTUGUÊS E ESPANHOL**

**São José do Rio Preto
2015**

ANGÉLICA AMAYA RUIZ

**CONFLITOS NO DIÁLOGO EU-OUTRO EM CONTEXTO DE
TANDEM PORTUGUÊS E ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos junto ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada; Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas).

Orientadora: Prof. Dr. Ana Mariza Benedetti

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, da CAPES/CNPq – Brasil.

São José do Rio Preto
2015

Ruiz, Angélica Amaya.

Conflitos no diálogo eu-outro em contexto de Tandem português e espanhol / Angélica Amaya Ruiz. -- São José do Rio Preto, 2015
150 f. : il.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Aquisição da segunda linguagem - Aspectos sociais. 3. Língua espanhola - Estudo e ensino - Inovações tecnológicas. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Inovações tecnológicas. 5. Ensino a distância - Ensino auxiliado por computador. I. Benedetti, Ana Mariza. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 407:301

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

ANGÉLICA AMAYA RUIZ

**CONFLITOS NO DIÁLOGO EU-OUTRO EM CONTEXTO DE
TANDEM PORTUGUÊS E ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos junto ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada; Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas).

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti.

UNESP-São José do Rio Preto

Orientadora

Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons

USP-Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari

UNESP-São José do Rio Preto

São José do Rio Preto

23 de março de 2015

*A todos esses 'outros',
já que sem eles não teria chegado até aqui.*

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todos meus lindos anjos no céu.

A meus pais e à minha família pelo seu amor incondicional e verdadeiro.

Ao Camilo e ao Brinco pela sua companhia, compreensão e amor.

À professora Ana Mariza Benedetti, uma pessoa de grande coração. Agradeço a ela ter chegado até aqui, fui muito afortunada em tê-la como orientadora e amiga.

Ao Fernando e à Isa, que me fizeram sentir como em casa. Obrigada pelos papos, pelas caminhadas e pelas risadas.

À Diana, minha amiga e irmã, obrigada por ter-me acompanhado nesta etapa da vida.

À Lidiane pela amizade e por ser minha professora particular de português.

À Joslaine e ao Eder pela amizade e pelos seus shows fantásticos de dança brasileira.

À Lina, amiga verdadeira que, ainda longe, brindou-me todo o seu amor e companhia.

Ao Grupo de Estudos Socioculturais na Formação do Professor de Língua Estrangeira (GESFoPLE), incluindo o Vygostky, pelos múltiplos aportes teóricos discutidos nos encontros, que me ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras Maria Helena Vieira Abrahão e Suzi Marques Spatti Cavalari pelas valiosas contribuições e sugestões oferecidas por ocasião do Exame de Qualificação.

A todos os colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que, por meio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, concedeu a bolsa de mestrado (Processo 190567/2012-0) no termo do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP e à Seção de Pós-Graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP-IBILCE) pelo apoio institucional e acadêmico.

Obrigada a todos vocês!

¡Gracias!

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa interpretativista, de base etnográfica, que se configura como um estudo de caso que envolve uma parceria de tandem presencial constituída por uma colombiana e uma brasileira. Concebe-se o tandem como um contexto de aprendizagem que, em vez de normas a serem seguidas, requer que os membros da parceria observem os princípios de reciprocidade, autonomia e uso equilibrado das línguas. Por envolver pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, cada um dos membros da dupla é, ao mesmo tempo, aluno da língua estrangeira que deseja aprender e modelo linguístico (*expert*) da própria língua materna. Assim, este estudo encaminha-se a caracterizar a relação de parceria com base nos pressupostos de que a construção do conhecimento e o desenvolvimento do sujeito acontecem em um processo de internalização; ou seja, em um processo de interiorização mediada, que parte de uma regulação externa (interpsicológica) até chegar a uma regulação interior (intrapsicológica) dos processos cognitivos. Desde uma perspectiva sociocultural, a regulação externa do *expert* e a regulação interna do aprendiz não ocorrem como elementos isolados e independentes, mas acontecem em um contexto de diálogo ‘eu-outro’, onde o interno e o externo (privado e social) trabalham colaborativamente em um processo de coconstrução de conhecimento. A análise dos dados revelou a presença de conflitos (‘eu-outro’) no que tange à relação de parceria em colaboração. Esses conflitos limitam a participação do *expert*-aprendiz e a concretização do diálogo colaborativo, já que, não é só um diálogo relativo às individualidades, mas também às subjetividades que evidentemente convivem em um contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. Evidenciou-se como esses conflitos regulavam a parceria e nem sempre eram resolvidos durante o processo interativo. Tanto para o aprendiz como para o *expert* o diálogo se fazia difícil, na medida em que; a relação consigo mesmo era conflituosa e a relação com seu parceiro era distante. Essa situação prejudicava o fornecimento de andaimes e a geração de um contexto de diálogo ‘eu-outro’, onde a negociação e a coconstrução de significados e sentidos fosse possível. Os resultados contribuíram com novos *insights* no tocante ao papel da relação da parceria em um contexto de aprendizagem colaborativa em regime de tandem. Outras pesquisas como estas se fazem necessárias e urgentes.

Palavras-chave: Tandem; Aprendizagem colaborativa; Teoria sociocultural.

ABSTRACT

This is an interpretative research, ethnographic-based, which is characterized as a case study between a learner from Colombia and a learner from Brazil. Tandem is conceived as a learning environment in which, instead of norms to be followed, it requires that partners observe principles of reciprocity, autonomy and balanced use of both languages. By involving pairs of native speakers of different languages working collaboratively, each member of the pair is, at the same time, a student of a foreign language she wishes to learn and a linguistic model (expert) of her own mother tongue. This study aims at characterizing the partnership based on the assumptions that the construction of knowledge and human development occur through a process of internalization; in other words, in a process of mediated internalization, from an external regulation (interpsychological) to an interior regulation (intrapsychological) of cognitive processes. From a sociocultural perspective, the experts' external regulation and the learner's internal regulation do not occur as isolated and independent elements, but occur in a context of a dialogue between 'me-other', in which the internal and external (private and social) work collaboratively in a process of cocostruction of knowledge. The analysis revealed the presence of internal and external conflicts ('me-other') related to the collaboration partnership. These conflicts constrain the participation of the expert-learner and the construction of the collaborative dialogue, since the dialogue is not only related to individualities, but also subjectivities which evidently exist in a context of foreign language learning. It was evidenced how such conflicts regulated the partnership and were not always solved within the interaction. For both the learner as well as the expert, the dialogue was difficult, in so far as the learner's own relationship was confrontational and the relationship with the partner was distant. This situation hampered the construction of scaffolding and the establishment of a context for the 'me-other' dialogue, in which the negotiation and cocostruction of meaning was possible. The results contributed with new insights on the role of partnership in a collaborative learning environment of tandem. More research are necessary and urgent.

Keywords: *Tandem; Collaborative learning; Sociocultural theory*

RESUMEN

Este estudio es una investigación interpretativista, de base etnográfica, que se configura como un estudio de caso que envuelve una colombiana y una brasileña. El tándem es conocido por ser un contexto de aprendizaje que no tiene normas específicas para ser cumplidas, pero que sí requiere que los sujetos en colaboración respeten los principios de reciprocidad, autonomía y uso equilibrado de los dos idiomas en interacción. Por envolver dos hablantes nativos de diferentes idiomas trabajando de manera colaborativa, cada uno de ellos es al mismo tiempo, alumno de la lengua extranjera que desea aprender y modelo lingüístico (expert) de la propia lengua materna. De esa forma, este estudio busca caracterizar la relación de los sujetos en colaboración con base en los presupuestos teóricos de que la construcción del conocimiento y el desarrollo del sujeto ocurren en un proceso de internalización; es decir, en un proceso de interiorización, que parte de una regulación externa (interpsicológica) hasta llegar a una regulación interna (intrapsicológica) de los procesos cognitivos. Desde una perspectiva sociocultural, la regulación externa del expert y la regulación interna del aprendiz no ocurren como elementos separados e independientes, suceden en un contexto de diálogo 'yo-otro', donde lo interno y lo externo (privado y social) trabajan colaborativamente, en un proceso de co-construcción de conocimiento. El análisis de los datos reveló la presencia de conflictos ('yo-otro') en lo que se refiere a la relación del diálogo de los sujetos en interacción. Los conflictos hallados limitan al expert y al aprendiz en la consolidación de un diálogo en colaboración, ya que, no es solo un diálogo relativo a las individualidades, sino también a las subjetividades que evidentemente conviven en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin lugar a dudas, esos conflictos regulan a los sujetos en colaboración y no siempre pueden ser resueltos durante el proceso interactivo. Tanto para el aprendiz como para el expert el diálogo era difícil, en la medida que, la relación consigo mismo era inestable y la relación con su pareja era distante. Esta situación perjudicaba el contexto de apoyo (andamiaje), imposibilitando crear un diálogo ('yo-otro') de negociación y de co-construcción de significados y sentidos. Los resultados contribuirán con nuevos insights en lo referente a la relación de los sujetos en un contexto de aprendizaje colaborativo en régimen de tándem. Otras Investigaciones de este tipo son necesarias y urgentes.

Palabras clave: Tándem; Aprendizaje colaborativa; Teoría sociocultural.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1	-Zona de desenvolvimento proximal.....	25
Figura 2	-Do nível real ao nível de desenvolvimento potencial.....	124
Figura 3	-ZDP como contexto intersubjetivo.....	126
Figura 4	-Contexto colaborativo de tandem.....	129
Quadro 1	-Resumo das interações.....	61
Quadro 2	-Instrumentos de pesquisa.....	63
Quadro 3	-Conceitos chaves.....	65
Quadro 4	-Funções da Andressa como <i>expert</i>	113
Quadro 5	-Funções da Daniela como <i>expert</i>	116
Quadro 6	-Conflitos da parceria em colaboração.....	123
Quadro 7	-Conflitos internos e externos da parceria em tandem.....	133
Quadro 8	-Conflitos no diálogo eu-outro da parceria em colaboração.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua estrangeira
L2	Segunda língua
LM	Língua materna
L-alvo	Língua-alvo
FPS	Funções psíquicas superiores
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal
CELPE-BRAS	Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros
TTB	Teletandem Brasil
UNESP	Universidade Estadual Paulista
PLE	Português Língua Estrangeira

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição dos dados, adaptamos a lista de códigos e caracteres de uma tipologia proposta por Marcuschi (1986) cuja tipologia se constitui da seguinte maneira:

Minúsculas	O emprego de letras minúsculas é constante
Maiúsculas	Representam que o falante deu alguma ênfase entonacional ou de volume de voz ao enunciado.
((2s))	Pausa de 2 segundos
(()) ou ((INCOMP))	Trecho incompreensível
((risos))	Comentários do transcritor contendo informações relevantes à conversa
? (ponto de interrogação)	Marcam um enunciado proferido com entonação interrogativa.
: (dois-pontos)	Marcam o prolongamento de vogais.
:: (dois-pontos duplos)	Prolongamentos mais enfáticos podem ser marcados com.
... (reticências)	Pausas simples, com duração reduzida, utilizadas pelo falante para ritmar seu enunciado, não representando, uma concessão de turno.
/ (barra)	Truncamento do enunciado
[(colchete simples)	Interceptação de turno
[[(colchete duplo)	Sobreposição de turnos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Relevância do tema, objetivo e perguntas da pesquisa.....	14
Organização da dissertação.....	17

CAPÍTULO I - EMBASAMENTO TEÓRICO

1.1 A teoria sociocultural: Interação e aprendizagem.....	19
1.1.2 Internalização e conhecimento.....	20
1.1.3 Atividade mediadora (Regulação externa e interna).....	22
1.1.4 Aprendizagem mediada: Zona de desenvolvimento proximal.....	24
1.2 Aprendizagem colaborativa de línguas: Contexto de tandem.....	27
1.2.1 Diálogo colaborativo: Coconstrução de conhecimento.....	30
1.2.2 Andaime: Diálogo de apoio.....	32
1.2.3 Aprendendo juntos: Sucesso ou fracasso?.....	34
1.3 Relação cognição e afeto.....	39
1.3.1 Constituição do sujeito: Subjetividade e Intersubjetividade.....	41
1.3.2 Mediação do eu-outro: Emoções e vivências.....	43
1.3.3 Sujeito: Línguas e culturas.....	45
1.4 Inteligência emocional: Aceitar outra realidade.....	47
1.4.1 Desdobramento da consciência: Objeto de si mesmo.....	50
1.4.2 Sujeito em situação dramática da realidade: Definição conflito.....	51
1.4.3 Conflito e desenvolvimento: Sujeito ou objeto?.....	53

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Natureza e caracterização da pesquisa.....	56
2.2 Caracterização do contexto e da parceria analisada.....	57
2.3 Participantes da pesquisa.....	58
2.4 Instrumentos de geração de dados.....	60
2.4.1 Gravação em áudio das interações.....	60
2.4.2 Diários reflexivos.....	62
2.4.3 Entrevista semiestruturada.....	62
2.4.4 Questionários.....	62
2.4.5 Relatórios.....	63
2.4.6 Observação não participante.....	63
2.5 Procedimentos de análise de dados.....	64

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 Caracterização do diálogo colaborativo (eu-outro) da parceria analisada.....	68
3.1.1 Diálogo em espanhol.....	68
3.1.2 Diálogo em português.....	72
3.2 As vivências de Andressa e Daniela em contexto de tandem.....	77
3.2.1 Vivência da Daniela.....	77
3.2.1.1 Como aprendiz de português.....	78
3.2.1.2 Como <i>expert</i> da sua LM (espanhol).....	83
3.2.2 Vivência da Andressa.....	88
3.2.2.1 Como aprendiz de espanhol.....	88
3.2.2.2 Como <i>expert</i> da sua LM (português).....	93
3.3 Andressa e Daniela em conflito no diálogo eu-outro.....	99
3.3.1 Diálogo em português em conflito.....	100
3.3.2 Diálogo em espanhol em conflito.....	104
3.4 Influências dos conflitos na parceria em colaboração: Mediação e Andaime.....	110
3.4.1 Andressa na sua função mediadora da L-alvo (português).....	110
3.4.2 Daniela na sua função mediadora da L-alvo (espanhol).....	114
3.5 O contexto de tandem influenciado pelos conflitos de Andressa e Daniela.....	118
3.5.1 O tandem como contexto conflituoso: Percepção Daniela.....	119
3.5.2 O tandem como contexto conflituoso: Percepção Andressa.....	120
3.6 Diálogo colaborativo em conflito: Situação dramática do diálogo eu-outro.....	121
3.7 Diálogo intersubjetivo: A possibilidade de superar os conflitos.....	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Síntese dos resultados.....	131
Encaminhamentos.....	136

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 138

ANEXOS

Diário Andressa.....	145
Diário Daniela.....	146
Roteiro entrevista semiestruturada N°1.....	147
Roteiro entrevista semiestruturada N°2.....	148
Roteiro entrevista semiestruturada N°3.....	149
Exemplo-diário da pesquisadora.....	150

INTRODUÇÃO

Relevância do tema, objetivo e perguntas de pesquisa

O interesse pelo tema de pesquisa surge no momento em que comecei a participar do projeto intitulado “Tandem no Câmpus”, vinculado a um projeto maior, o “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos”, o qual propõe, entre outros objetivos, estudar parcerias em interação, de modo a caracterizar os diferentes processos de aprendizagem de línguas estrangeiras em colaboração. O tandem concebido na Alemanha no final da década dos anos de 1960 é um contexto caracterizado por sessões regulares de trabalho autônomo e colaborativo, envolvendo pares não necessariamente falantes nativos ou professores de línguas, mas pares que podem ajudar a aprimorar as habilidades linguísticas do parceiro (BRAMMERTS 1996; TELLES E VASALLO, 2009). Embora o tandem não tivesse tido muita difusão no Brasil devido à pouca presença de estrangeiros para a formação das parcerias, foi a base para o projeto “Teletandem Brasil” acima mencionado.

O Teletandem Brasil (doravante TTB) surge do trabalho qualificado de uma equipe de professores, mestrandos e doutorandos do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (câmpus de Assis e de São José do Rio Preto) em março de 2006. Este foi nomeado dessa maneira por se tratar de um tandem em um contexto virtual, assistido pelo computador via comunicação síncrona, utilizando recursos de escrita, leitura e videoconferência, além de aplicativos como Windows Live Messenger¹ e/ou Skype. O projeto incluiu diferentes países como Brasil, Itália, França, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Alemanha, Espanha, Argentina, dentre outros.

Dentro desse projeto, surge, então, o projeto de extensão “Tandem no Câmpus: Ensino e aprendizagem de línguas em colaboração”, que busca promover o intercâmbio linguístico-cultural entre os estudantes estrangeiros de pós-graduação e alunos brasileiros de espanhol dos cursos de Letras vinculados ao câmpus da UNESP de São José do Rio Preto. O projeto surge em razão da presença elevada de estrangeiros no câmpus, presença que é constantemente estimulada pelos diversos acordos de cooperação institucional entre diversos países do mundo. O projeto “Tandem no Câmpus” encaminha-se à formação de parcerias visando à aprendizagem de línguas estrangeiras em regime de tandem presencial (*face to face*), no qual os membros da parceria aprendem a língua um do outro, por meio de encontros

¹ Este aplicativo deixou de existir no ano de 2012 e foi muito utilizado na implementação do TTB por vários anos, sendo posteriormente substituído pelo Skype.

presenciais regulares nos quais focalizam de modo equilibrado as duas línguas envolvidas, a língua estrangeira (doravante LE) e língua materna (doravante LM).

Desse modo, como aluna estrangeira do câmpus, entrei em contato com uma aluna brasileira e comecei a participar de sessões semanais de tandem. Assim, sem conhecer muito sobre o contexto, mas com a necessidade de melhorar a minha proficiência na língua portuguesa para conseguir acompanhar as aulas de mestrado, decidi participar dos encontros. A partir disso, interessei-me pelo contexto e suas peculiaridades, razão pela qual quis contribuir com a presente pesquisa.

Apesar da importância do tandem como contexto colaborativo na aprendizagem de línguas nos países europeus, no Brasil tem-se desenvolvido mais investigações em contexto de teletandem, a partir do projeto pioneiro TTB. Por tal razão, muitas pesquisas que justificam meu interesse (SALOMAO, 2008; LUZ, 2012) pelo contexto de tandem situam-se mais especificamente dentro de um contexto de teletandem, já que de fato no Brasil não têm-se desenvolvido muitas pesquisas referentes ao contexto de tandem presencial, além disso, é importante mencionar que a minha pesquisa seria uma das primeiras em focar tal lacuna e investigar os conflitos dentro das parcerias em interação e suas possíveis influências em um contexto de colaboração.

Autores, como Paiva (2010), questionam, dentro desse universo da aprendizagem colaborativa, a visão romântica de que a interação entre adolescentes ou entre adultos acaba sempre em sucesso, já que às vezes essas relações podem inviabilizar a aprendizagem daqueles aprendizes que, enquanto pares mais competentes, não percebem ganho ao interagir com aprendizes menos experientes, ou, ao contrário, enquanto pares menos competentes preferem não se expor a situações que consideram constrangedoras. Segundo a autora (*op. cit.*), no âmbito da aquisição de línguas estrangeiras em contexto de aprendizagem colaborativa, a mediação pelo outro pode não ser suficiente ou eficiente para os parceiros.

Desde a perspectiva da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1981; 1987; 2000; 2001a; 2001b; 2001c; 2004; 2007), a própria constituição do sujeito e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se desenvolvem em forma de drama, e essa situação dramática vivenciada pelos sujeitos está cheia de lutas internas que só podem ser superadas em um processo mediado do interno-externo, do eu-outro, do privado-social, permitindo ao sujeitos recuperar sua condição de sujeitos autorregulados e entrar em um processo de internalização (conversão).

Da mesma forma como afirma Paiva (2010), a mediação em um contexto colaborativo de aquisição de línguas estrangeiras é um processo complexo e dependente de um grande número de variáveis; entre elas os conflitos, discordâncias, tensões e frustrações, já que a aquisição não é linear e cada experiência é sempre diferente das outras.

A partir do anterior surge meu interesse no tema de pesquisa, cujo objetivo geral é identificar os conflitos existentes no diálogo colaborativo entre os membros da parceria em interação, analisando como eles são resolvidos ou não durante a interação e o modo como eles impactam na relação da parceria em colaboração e no contexto de aprendizagem em tandem.

Para alcançar tal objetivo, formulei as seguintes perguntas de pesquisa: i) Como se caracteriza o diálogo colaborativo da parceria analisada? ii) Quais conflitos são observados na construção desse diálogo e como os participantes lidam com eles no processo de interação? e, finalmente, iii.) Como esses conflitos impactam na relação de parceria em colaboração e no contexto de aprendizagem em tandem?

Na busca por entender aquilo que aqui apresento, proponho-me a realizar uma pesquisa de cunho interpretativista, de base etnográfica, que se configura como um estudo de caso cujo contexto de pesquisa envolve uma parceria de tandem presencial de português e espanhol, constituída por uma aprendiz de português de nacionalidade colombiana e uma estudante brasileira aprendiz de espanhol de um curso que forma tradutores.

No contexto investigado, concebe-se o tandem não como um método, mas como um contexto de aprendizagem que, em vez de normas a serem seguidas no ensino-aprendizagem das línguas envolvidas, requer que os membros da parceria observem os princípios de reciprocidade, autonomia e o uso equilibrado das línguas-alvo (doravante L-alvo). Por envolver pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, cada um dos membros da dupla é, ao mesmo tempo, aluno da LE que deseja aprender e modelo linguístico, *expert*, da própria LM. Não obstante, a aprendizagem em *tandem* vai além da simples formação de duplas de falantes de diferentes línguas dispostos a aprender a língua um do outro, já que envolve o compromisso de oferecer ao parceiro, na mesma medida, tudo quanto se recebe.

Assim, almejo, de modo geral, gerar insights que contribuam para as práticas de ensino e aprendizagem de línguas em contextos colaborativos e criar condições para que os alunos aprendam a construir soluções, principalmente diante dos conflitos no diálogo consigo mesmo e com seu parceiro, levando em conta a participação ativa ao aprender de e com os outros.

Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais e encaminhamentos. O capítulo 1 aborda os pressupostos teóricos embasados na teoria sociocultural. Nele, trago algumas considerações sobre a importância da aprendizagem colaborativa na aprendizagem de línguas estrangeiras e a relação entre cognição e afeto, além dos conceitos referentes a um contexto colaborativo, autônomo e recíproco, neste caso o tandem, não só como contexto de negociação e aprendizagem, mas também como contexto de conflitos. No final, exponho o conceito de conflito como situação dramática da realidade, onde a própria constituição do sujeito se apresenta estranha e conflituosa perante seus olhos, situação vivenciada pela parceria no conflito do diálogo eu-outro.

O capítulo 2 apresenta a metodologia utilizada, o contexto, as participantes, os procedimentos e instrumentos empregados para a coleta e a análise dos dados.

O capítulo 3, por sua vez, apresenta a discussão dos dados à luz das teorias propostas. As análises apresentadas enfocam os dois processos interativos vivenciados pela parceria em foco: ensino-aprendizagem de espanhol e ensino-aprendizagem de português, e está organizado da seguinte forma: i) Caracterização do diálogo colaborativo nas interações da parceria; ii) Conflitos no diálogo colaborativo da parceria, exatamente os conflitos vivenciados por cada uma das interagentes, como aprendiz e na sua função como *expert* iii) Conflitos no diálogo eu-outro na parceria em colaboração - Como *expert* mediador da L-alvo (fornecedor de andaimes); v) O conflito em contexto de tandem; e vi) O tandem como contexto intersubjetivo.

Por último, apresento as considerações finais, analisando o objetivo de pesquisa e expondo pontos específicos acerca dos resultados obtidos neste estudo, além de encaminhamentos, em forma de comentários, sobre a importância da realização deste tipo de pesquisa no contexto colaborativo de tandem e sua relevância para fortalecer as parcerias em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Passo, a seguir, a apresentar o embasamento teórico norteador da análise.

CAPÍTULO I

EMBASAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, discorro sobre o embasamento teórico que fundamenta o presente estudo. Inicialmente apresento os pressupostos da teoria sociocultural, posteriormente trago algumas considerações sobre a importância da aprendizagem colaborativa na aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, apresento a definição de conflito adotada nesta pesquisa e o conceito referente a um contexto colaborativo autônomo e recíproco, neste caso o tandem, não só como contexto de negociação e aprendizagem, mas também como contexto de conflitos onde o eu-outro se constituem em um diálogo do interno-externo, do próprio e do estranho, que os motiva e os bloqueia.

1.1 A teoria sociocultural: Interação e aprendizagem

Segundo Vygotsky (2007), “o papel dominante da experiência social no desenvolvimento humano” se dá pelas práticas que estão ligadas à história individual e social do sujeito (p. 7).

Para o autor,

[o] aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2007, p. 103)

Em concordância com Vygotsky, Donato (1994, p. 37) afirma que a interação social é um elemento chave para o desenvolvimento do aprendiz, já que na presença de um participante mais experiente (o *expert*) o aprendiz é levado a se comportar de forma autorregulada com o objetivo de aprimorar a escolha de estratégias mais especializadas para a resolução de problemas. Segundo Vygotsky (1981, p. 161)², “poderíamos, portanto, afirmar que é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos”.

Para Vygotsky (2007), os seres humanos não apenas se adaptam ao mundo externo, assimilando as leis da natureza, mas também tentam controlar e dominar a natureza. Essa necessidade de controle de si mesmo e do entorno levou os homens a criar instrumentos para, com eles e com a colaboração de outros homens, desenvolver seu mundo, entendendo que “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

² No original: “we could therefore say that it is through others that we develop into ourselves”.

Vygotsky propõe uma concepção nova ao processo de desenvolvimento e comportamento humano, afirmando que,

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psíquicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VYGOTSKY, 2007, p. 42).

Portanto, o homem inserido em um movimento de transformação intimamente ligado aos processos culturais se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico em um processo contínuo e dialético. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir de formas de mediação de comportamento, que estão fortemente ligadas aos sujeitos e às suas culturas. Esse processo de transformação só é possível pela mediação, entendida como o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento é mediada em um primeiro momento por um determinado elemento, o ‘outro’ (regulação externa), na procura do próprio controle do sujeito (regulação interna).

Segundo Vygotsky (2007) e Oliveira (1995), o homem no momento de seu nascimento é um ser social em desenvolvimento e todas as suas transformações acontecem porque existe a interação com outros seres sociais. Desse modo, a aprendizagem parte do indivíduo ativo, ou seja, da participação ativa e colaborativa do indivíduo dentro de um grupo social, interagindo e recebendo as informações necessárias para construir o seu conhecimento no mesmo momento que seu desenvolvimento psicológico e biológico dialogam, complementando-se e reconstruindo-se em um processo de internalização. Aprendizagem, segundo Oliveira (1995, p. 57) é “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. No seguinte subitem apresento conceitos referentes a esse processo de internalização que é em um primeiro momento de caráter social e que, como processo mediado, se constitui como processo individual (interno), dialógico e dialético, o que será aprofundado a seguir.

1.1.2 Internalização e conhecimento

Vygotsky (2001a) afirma que o desenvolvimento ontogenético se constitui em um processo dialético entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores dessa aprendizagem e

o meio, ou seja, a própria cultura que os caracteriza e os limita. O sujeito se constitui e se desenvolve (desenvolvimento da linguagem, atenção, memória, raciocínio, formação de conceitos) no nível interpsicológico (na relação com o outro) e no nível intrapsicológico (na relação consigo mesmo). As funções psíquicas superiores (doravante, FPS) aparecem duas vezes no processo do desenvolvimento do sujeito, aparecem na interação social eu e outro e na reconstrução individual, ou seja, a internalização “é uma forma transitória da linguagem exterior para a interior, da linguagem social para a individual” (VYGOTSKY, 2001a, p. 65).

O percurso desse processo de internalização, segundo Oliveira (1995), tem início em ações sociais (externas) e se transforma em processos internos (no interior do sujeito), tudo isso acontece na relação dialética sujeito-objeto simbolicamente mediada. A mediação semiótica é uma mediação social de elementos socialmente construídos. Nessa mediação, a linguagem desempenha um papel definitivo, pois ela é um instrumento regulador da ação e do pensamento. Por meio dela, pode-se regular as ações e os pensamentos das pessoas, além dos nossos próprios pensamentos e ações. Desse modo, o processo de internalização pode ser entendido como o trânsito de uma regulação externa, social, interpsicológica dos processos cognitivos, mediada por uma linguagem exterior com um interlocutor, até chegar a uma regulação interiorizada, individual, intrapsicológica dos processos cognitivos, mediante uma linguagem interna, “que desenvolve, gradualmente, o chamado “discurso interior”, que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo” (OLIVEIRA, 1995, p. 51).

Para Vygotsky (2001a, p. 395), a palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo, como conceito, sendo, nesse último caso, um instrumento do pensamento e posteriormente de conhecimento (de ação). Portanto, esse conhecimento só pode ter sentido para si mesmo depois que ele já teve sentido e significado para os outros, ou seja, o conhecimento do objeto é um processo social e histórico, não um processo dividido e isolado. Desse modo, é no intercâmbio social e na comunicação entre os indivíduos que o desenvolvimento acontece e a linguagem, elemento constitutivo do pensamento, além de ser o instrumento que regula a própria conduta e a conduta do outro, permite lidar com o mundo físico e social e planejar as nossas próprias ações.

Vygotsky (2007) destaca que o processo de internalização é “uma reconstrução interna de uma operação externa” (p.56). A partir disso, sobressaem as relações de interdependência entre pensamento e fala, entre fala interior e fala exterior, entre sentido e significado, entre homem e mundo. Não obstante, Pozo (2005, p. 40) assevera que esse processo de aquisição de conhecimento não é o de uma cópia exata dos conteúdos da realidade objetiva de um ‘outro’

indivíduo para o interior da consciência, pois esse processo “depende de impulsos (*drives*), forças que motivam o sujeito”. O homem cria e produz elementos como a linguagem, e por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui como objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, transforma-se em sujeito de conhecimento que, por sua vez, cria uma nova relação com o objeto (relação significativa), que não é estática, se constrói e se resignifica na covariação dos estímulos (mudanças) e das respostas dos organismos a essas mudanças.

Portanto, segundo Vygotsky (2001a), o desenvolvimento do homem ocorre do social para o individual, ou seja, o sujeito internaliza a linguagem utilizada na sua cultura. Para isso, passa pela fala egocêntrica, fala que acompanha a ação e se dirige para o próprio sujeito da ação (o sujeito planeja em voz alta), fala que está evidentemente construída na relação com o outro, e culmina com a fala interior (o sujeito pode agora dizer para si mesma apenas o indispensável). Assim, a linguagem, como instrumento do pensamento, evidencia o modo pelo qual são interiorizados os padrões de comportamento fornecidos pelo seu grupo cultural, mas também se constitui como elemento mediador da conduta do outro e da própria conduta, exercendo o papel de regulador do processo interno do sujeito para que ocorra o conhecimento. A seguir apresento como esse processo mediado se constitui e se desenvolve.

1.1.3 Atividade mediadora (Regulação externa e interna)

Vygotsky (2007) caracteriza o uso de signos e de instrumentos como atividade mediadora que irá orientar e regular o comportamento humano na internalização das FPS. Não obstante, a mediação por signo e a mediação por instrumento são de distinta natureza, ou seja, o signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, e o instrumento é orientado externamente, para o controle da natureza. Quando o indivíduo transforma o seu meio, esta ação é cultural; portanto, o instrumento é um mediador cultural que provoca o desenvolvimento do indivíduo. Dentro do conceito de mediação, o instrumento serve como,

Um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKY, 2007, p.55).

Em termos gerais, Vygotsky (2007, p. 161) considera que todas as FPS são processos mediados e os signos constituem um meio para desenvolvê-los. Na verdade é a parte central do processo como um todo e, na formação de conceitos, “esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo”. O símbolo, por sua vez, age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida, ou seja, as culturas. Vygotsky (1981, p. 164) postula que “cultura é o produto da vida e da atividade social humana”³, portanto, é um processo em constante movimento de (re)construir informações, conceitos e significados.

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais. (VYGOTSKY, 2007, p.166)

Nessa mudança, a palavra como principal instrumento simbólico “parece reunir o sentido das palavras antecedentes e conseqüentes, ampliando quase ao infinito o âmbito do seu significado” (VYGOTSKY, 2001a, p 470). Afinal, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação ativa de ambos. Agindo sobre os objetos e sofrendo a ação destes, o homem vai ampliando a sua capacidade de conhecimento, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem. Nessa dinâmica, segundo Oliveira (1995), na aprendizagem mediada, é possível apontar que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção do seu conhecimento, pois conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como sujeito ativo do próprio aprendizado. Desta forma, o sujeito do conhecimento, para Vygotsky (2007), dentro da zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP), não é apenas passivo regulado por forças externas que o vão moldando, e também não é somente ativo regulado por forças internas; ele é interativo, o que será apresentado no subitem seguinte.

³ No original: Culture is the product of social life and human social activity.

1.1.4 Aprendizagem mediada: Zona de desenvolvimento proximal

Dentro desse conceito de aprendizagem mediada, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é um conceito fundamental para as práticas diárias de ensino e aprendizagem, pois considera o desenvolvimento cognitivo dos alunos como um todo, importando-se, ao mesmo tempo, com o que já está internalizado e, também, com aquilo que está por vir, em processo de amadurecimento. Para Vygotsky (2007), estas funções aparecem duas vezes durante o desenvolvimento do indivíduo: inicialmente, em um nível social interpessoal, ou seja, quando entramos em contato com algo novo, interagindo com o ambiente e as pessoas que nos rodeiam e, em um segundo momento, de maneira intrapessoal, ao internalizarmos o que foi apreendido e compreendido. A transformação do que nos é apresentado, do nível social (externo) para o interno, acontece dentro da ZDP que é definida classicamente como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Para Vygotsky (2007), havia a necessidade de análise de dois modelos distintos de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele que representa funções mentais já estabelecidas, que ocorrem sem a necessidade de intervenção externa, e é feita de maneira independente pelo indivíduo. O nível de desenvolvimento potencial é representado pelas atividades feitas com a ajuda de um par mais capacitado. A seguinte figura representa o acima mencionado, no qual uma pessoa realiza a tarefa proposta de maneira guiada. A figura 1 ilustra a distância existente entre esses dois níveis de desenvolvimento que representa o construto da ZDP, que pode ser alcançado em um processo mediado aprendiz-*expert* em um contexto de aprendizagem colaborativo em regime de tandem.

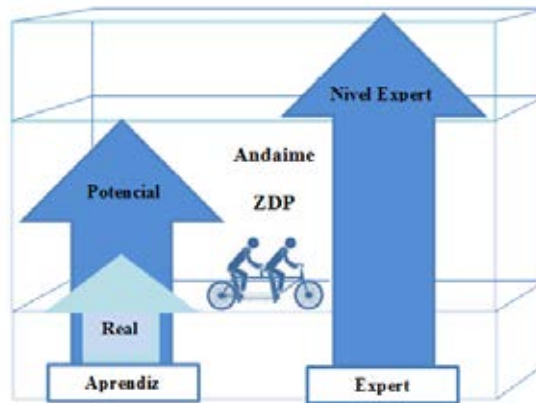


Figura 1. Zona de desenvolvimento proximal

Lantolf (2000, p. 17) esclarece que a “ZDP não é um lugar físico situado em um tempo e espaço; pelo contrário, é uma metáfora para se observar e compreender como os meios de mediação são apropriados e internalizados.”⁴ Já para Wells (1999), o conceito de ZDP passa a reconhecer que há outras fontes das quais os aprendizes podem receber auxílio, além daquela advinda do colega fisicamente presente. Assim, para o autor (*op. cit.*), todas as ferramentas (técnicas e tecnológicas) são personificação do conhecimento envolvido na própria produção dessas ferramentas; portanto, no momento oportuno, o uso de tais ferramentas faz com que o conhecimento, já potencializado pela própria ferramenta, funcione como meio para a aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, que funcione como um instrumento simbólico do pensamento.

A aprendizagem ou aprendizado é o processo no qual o indivíduo se apropria de informações e conhecimentos que são apresentados a ele por meio da sua interação com o meio. De acordo com Vygotsky (2007, p. 100), “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”, o aspecto essencial do aprendizado é ele criar a zona de desenvolvimento proximal, já que o aprendizado dá origem a processos internos de desenvolvimento, o qual está diretamente relacionado ao aprendizado do indivíduo e representa a evolução das FPS, que são o pensamento e as estruturas cognitivas e o intelecto. Segundo Vygotsky (*op. cit.*), existe uma estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento, ou seja, o aprendizado permite ao indivíduo a maturação das FPS propiciando o seu desenvolvimento, não necessariamente acontecem no mesmo momento ou em paralelo.

⁴ No original: ZPD is not a physical place situated in time and space; rather it is a metaphor for observing and understanding how mediational means are appropriated and internalized.

De acordo com as concepções formuladas por Vygotsky (1981, p.162), o desenvolvimento cognitivo do aprendiz dentro da ZDP passa por um processo de internalização que consiste em uma série de transformações ou estágios. No primeiro estágio, o aprendiz é regulado pelo objeto. No segundo estágio, o aprendiz passa a ser regulado pelo outro (regulação externa), já que o aprendiz necessita de alguém para ensiná-lo. Essa pessoa tem que ter mais conhecimento para fornecer-lhe de insumo⁵, podendo ser o professor ou os colegas da sala de aula, e o último estágio é a autorregulação (regulação interna), no qual o aprendiz é capaz de realizar a tarefa por si próprio.

Dentro de uma ZDP, segundo Trinta (2009, p. 156), “não podemos entender os conceitos de *input/output*, os quais caracterizam o processo de aprendizagem como simples transmissão de informações de um local a outro”. Dentro da ZD podemos trabalhar com elementos que ainda não foram vistos por um determinado aprendiz, esses elementos devem estar “minimamente acima de sua competência linguística”. Segundo o autor (*op. cit.*), trabalhar com aqueles elementos que ainda não foram adquiridos pelos aprendizes e que estão em processo de amadurecimento dentro de uma zona de desenvolvimento potencial.

Portanto, o que importa não é só a produção⁶ final, valoriza-se o processo, o caminho do aprendiz em se tornar independente e autorregulado. Segundo Vygotsky (2007), quando falamos de um processo "externo", falamos de um processo "social". Qualquer função mental superior antes de ser um processo interno foi de caráter social. Os meios-objetos que nos regulam também são meios para regular os outros. Um exemplo é quando a criança quer pegar um objeto, a mãe vê a criança tentando pegar o objeto e pensa que está apontando para ela, então fornece ajuda objeto-criança. A criança compreende a sua ‘ação’, inicialmente ‘individual’, como um movimento que regula o comportamento do outro, ou seja, ‘social’. Esta situação muda de forma essencial a sua relação com os objetos, já que, em resposta aos movimentos falidos da criança ao tentar pegar o objeto, não surge uma resposta por parte do objeto, mas sim uma ação por parte de outro ser humano. Assim, outras pessoas introduzem sentido primário para desfazer as relações reguladoras dos objetos.

Segundo Vygotsky (1981, p. 162), na criança, podemos observar os três estágios ou transformações (regulação pelo objeto, regulação externa e regulação interna) no desenvolvimento da fala. Em primeiro lugar, uma palavra deve ter sentido, isto é, uma relação

⁵ Tradução utilizada para o termo *input* do inglês que deve ser entendido como as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas (FIGUEIREDO, 2006, p.31).

⁶ Tradução utilizada para o termo *output* do inglês para referir-se a língua que o aprendiz ou estudante de línguas produz. (RICHARDS et al.,1997).

com o objeto. Não deve ser só um vínculo objetivo entre palavra e significado. Além disso, esse vínculo objetivo entre palavra e objeto deve ser usado funcionalmente como um meio de interação social com o aprendiz, só dessa forma terá sentido para os sujeitos e fará que a palavra adquira significado e finalmente chegue ao estágio da autorregulação. Então a palavra existe objetivamente para os outros e só posteriormente começa a existir para o próprio sujeito. Nessa transição de um estágio para outro, o sujeito-aprendiz precisa de orientação que pode ser fornecida por um adulto ou por alguém que tem um conhecimento maior, sem esquecer os recursos tecnológicos e a internet. O mencionado acima está fortemente ligado aos princípios inerentes de um contexto colaborativo de aprendizagem, o que será exposto na próxima subseção.

1.2 Aprendizagem colaborativa de línguas: Contexto de tandem

Pesquisas socioculturais aplicadas à aprendizagem de LE e L2 (LANTOLF, 2000; DONATO, 1994, entre outros) utilizam o conceito de ZDP para explicar a situação em que a aprendizagem pode se tornar potencial com o apoio de um interlocutor, sendo este mais experiente ou de competência equivalente. Lantolf e Poehner (2014) utilizam o conceito de ZDP em uma visão mais abrangente, afirmando que se trata de uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades cognitivas. Segundo Figueiredo (2006, p.20),

Na aprendizagem colaborativa o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores. (FIGUEIREDO, 2006, p.20 grifo do autor).

Donato (1994) sugere que a aprendizagem de línguas proveniente da participação em atividades socialmente mediadas torna-se mediadora do próprio funcionamento mental do indivíduo; portanto, pode-se concluir que a aprendizagem colaborativa de segunda língua (doravante, L2) e de LE é socialmente mediada, pois depende de um processo compartilhado como solução conjunta de problemas e discussão. Donato (*op. cit.*), baseado no caráter social dos estudos de Vygotsky, afirma que na aprendizagem de uma nova língua, os aprendizes

podem ser capazes de “oferecer uns aos outros o mesmo tipo de suporte e direção que os adultos oferecem às crianças” (DONATO, 1994, p. 39)⁷

O tandem como contexto colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras foi concebido na Alemanha no final dos anos 1960 e definido como,

Uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas nativas diferentes trabalham conjuntamente em pares para aprender mais sobre a personalidade e a cultura um do outro, ajudar-se mutuamente a aprimorar as habilidades lingüísticas e, frequentemente, também para compartilhar conhecimento adicional, por exemplo, sobre suas vidas profissionais (BRAMMERTS 1996, p. 10),

Embora o tandem não tivesse muita difusão no Brasil, ele é muito bem sucedido na Europa e é conhecido como complemento da aprendizagem levada a cabo na sala de aula em vários países do mundo (TELLES, 2009). O tandem, segundo Calvert (1992), é entendido como um ‘método’ que se baseia em “você me ajuda a aprender, eu te ajudo a aprender e nós aprendemos a nos entender” (p.17). Telles e Vasallo (2009), por sua vez, pontuam que o tandem é um contexto caracterizado por sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngue com propósitos didáticos, envolvendo pares de falantes que podem ou não ser nativos na língua, e que não necessariamente são professores de línguas. Segundo Brammerts (2002), o objetivo principal da aprendizagem é a capacidade de comunicação na língua estrangeira (a língua que o seu parceiro domina enquanto falante nativo).

Desse modo, o tandem apresenta-se como um contexto colaborativo e não como um método, já que não existem normas a serem seguidas no ensino das línguas envolvidas na parceria, apenas existem princípios norteadores da interação. Inicialmente Brammerts (2002) concebia como princípios do tandem apenas a autonomia do aprendiz e a reciprocidade entre os participantes, embora defendesse a importância do equilíbrio no tempo de uso dedicado a cada uma das línguas. Vassallo e Telles (2009, p.27) consideraram relevante que o par de interagentes considerasse uma língua de cada vez nas interações, garantindo, dessa forma, a equidade no tempo de uso entre os idiomas, contemplando assim os princípios de separação de línguas⁸, reciprocidade e autonomia como os três princípios fundamentais que subjazem à

⁷ No original: [...] learners can, in certain circumstances, provide the same kind of support and guidance for each other that adults provide children.”

⁸ Também chamado princípio de “bilinguismo” adotado pelos autores com base na literatura tradicional de tandem. Os próprios autores passaram a usar mais tarde os termos ‘uso separado de línguas’ e ‘separação de línguas’ para definir este princípio de tandem. Ver BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: Benedetti, A.M.; Consolo, D.A.; Vieira-Abrahão, M.H. (org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas. Pontes Editores, 2010, p. 21-63.

aprendizagem em tandem ou em teletandem e que continuam até hoje sem alterações. Cavalari (2009, p. 49) sintetiza os três princípios do contexto em colaboração da seguinte forma:

- a. *Princípio da separação de línguas* – cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que promove uma exposição equilibrada entre as duas línguas;
- b. *Princípio da reciprocidade* – cada participante exerce o papel de *ensinante* da língua em que é proficiente e *aprendiz* de sua língua-alvo, o que exige um comprometimento a participar e contribuir de forma equilibrada para que o parceiro também atinja seus objetivos;
- c. *Princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem

Conforme destacam Telles e Vassallo (2009), o princípio da ‘separação das línguas’ pode ser definido como falar as duas línguas em proporções iguais e em momentos separados. Isso serve para assegurar que as línguas envolvidas na parceria de tandem não sejam misturadas, buscando-se, assim, evitar a predominância no uso de uma delas. Nesse sentido, em defesa do princípio da reciprocidade, Brammerts (1995, p. 2) afirma que,

a aprendizagem em tandem bem-sucedida baseia-se na dependência recíproca e no apoio mútuo dos parceiros; ambos os parceiros precisam contribuir igualmente para o trabalho conjunto e se beneficiar na mesma medida. Os aprendizes precisam ser preparados e capazes de fazer tanto pelo seu parceiro quanto esperam que seu parceiro faça. Eles precisam dedicar a mesma quantidade de tempo para cada língua: precisam também investir a mesma quantidade de energia na preparação, no interesse pelo sucesso da aprendizagem dos parceiros e na preocupação com o sucesso de seus parceiros no que diz respeito a falar e a compreender a língua em aprendizagem.⁹

A relação entre aprendizagem colaborativa e tandem é assinalada por Salomão *et al.* (2009), ao afirmarem que o princípio da reciprocidade está intimamente ligado à colaboração, uma vez que:

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 modo a garantir um ambiente recíproco. (SALOMÃO *et al.*, 2009, p. 86).

⁹ No original: Successful learning in tandem is based on the reciprocal dependence and mutual support of the partners; both partners should contribute equally to their work together and benefit to the same extent. Learners should be prepared and able to do as much for their partner as they themselves expect from their partner. They should not only dedicate the same amount of time to each language: they should also invest the same amount of energy in preparation, in the interest they show in the learning success of their partner, and in their concern for their partner's success in speaking and understanding their language.

Na construção desse ambiente recíproco no tandem, Brammerts (1996) acrescenta que a hierarquia entre os membros de um par de aprendizes é bastante diferenciada da existente entre um professor e um aprendiz, pois, como ambos os membros são competentes em suas línguas maternas (as línguas de aprendizagem do outro), eles se sentem mais à vontade para definir quais são os melhores procedimentos para a própria aprendizagem, bem como para mediar o processo de aprendizagem do parceiro. Vassallo e Telles (2009) afirmam que os membros da parceria de um tandem são coconstrutores do saber, entendendo o processo de coconstrução como o *quê*, como e quando aprender, que não são impostos, são negociados.

Para Benedetti (2010), o processo de coconstrução de conhecimento é o sustentáculo da reciprocidade, ou seja, ser recíproco na aprendizagem em *tandem* traduz-se no compromisso assumido pelos membros da parceria de que cada um se compromete a ajudar o outro a aprender a sua LM. Telles (2009) acrescenta que “os parceiros do *tandem* são livres para decidirem sobre o *quê*, *quando*, *onde* e *como* estudar e, também, *por quanto tempo desejam fazê-lo*.” (TELLES, 2009, p. 24, grifo do autor). Porém, os autores alertam que a interação dos sujeitos em contexto de *tandem* não pode ser interpretada como fazer sozinho, mas sim, em um fazer sustentado no diálogo em colaboração com o outro.

Desde uma perspectiva sociocultural, Vygotsky (2001a) assevera que o diálogo colaborativo é uma forma de interação que promove o desenvolvimento juntamente com a função mediadora da linguagem. Nesse modelo de aprendizagem, a linguagem é o principal meio de mediação disponível para os indivíduos engajados na interação social, sendo que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente enraizados na interação social, o que será aprofundado no seguinte subitem.

1.2.1 Diálogo colaborativo: Coconstrução de conhecimento

Segundo Vidal (2010), os aprendizes de LE têm dificuldades para expressar o que desejam dizer, mas por meio do diálogo colaborativo consigo mesmo e com os outros, esses aprendizes conseguem trabalhar a L-alvo para desenvolvê-la e aprendê-la. Entende-se o diálogo colaborativo “como meio de construção, coconstrução e reconstrução de conhecimento” (VIDAL, 2010, p. 185). Segundo Vidal (*op. cit.*), a eficiência do diálogo em colaboração, inicialmente, baseia-se na correção dos aprendizes com o propósito de desenvolver habilidades autorreguladas. Basicamente, insere-se em um processo de conhecimento coconstruído de responsabilidades compartilhadas no desenvolvimento da

tarefa. De acordo com a perspectiva sociocultural, a coconstrução é realizada por meio de andaimes que atuam dentro de uma ZDP como elementos mediadores da aprendizagem em colaboração (VIDAL, 2010, p. 185).

Segundo Azevedo (2005), os aprendizes que conseguem a correção e a coconstrução da sua aprendizagem na interação com outro podem aprender a desenvolver habilidades autorreguladoras na interação com seu parceiro. Isto só é possível na medida em que os dois (ou mais) participam de situações aonde compartilham seus objetivos, monitoram e avaliam as estratégias utilizadas, falam sobre suas próprias representações, e propõem soluções possíveis às situações problemáticas.

Outros pesquisadores descobriram que a interação entre alunos pode potencializar a aprendizagem de habilidades para se autorregular como monitorar e regular o uso de estratégias de aprendizagem. Salonen *et al.* (2005) encontraram que um aluno aprendeu de seu parceiro a gerenciar certas habilidades metacognitivas durante o desenvolvimento de tarefa em colaboração. No estudo, um dos interagentes da parceria incitava o seu colega a refletir sobre o próprio conhecimento; dessa forma, compartilhando a informação com seu par, foi adquirindo as habilidades das quais precisava para trabalhar em solitário. Karabenick (1996) indicou que os aprendizes podem desenvolver estratégias para se autorregular quando outro colega faz perguntas sobre a tarefa.

Na perspectiva de Vygotsky (2007), na interação mediada, desenvolvem-se os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o diálogo em coconstrução (fornecimento de andaimes) vai entregando-lhe, cada vez mais, o controle das próprias ações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto vai se tornando mais autorregulado na tarefa ou na habilidade. É deste modo que a regulação exterior se transforma em autorregulação. De acordo com Wertsch (1979 *apud* PONTENCORVO *et. al.* 2005, p. 24), o andaime propriamente dito é um mecanismo dialógico de construção cognitiva, por meio do qual um aprendiz internaliza o conhecimento em atividades nas quais um mesmo objetivo é compartilhado. Segundo Pontecorvo (1985, p. 26 *apud* PONTENCORVO *et. al.* 2005, p. 74), na coconstrução de conhecimento, “cada um pode “utilizar” aquilo que o outro diz, subdividindo-se o esforço ou a carga emocional do ato de pensar mediante o compartilhamento do pensamento”. No próximo subitem, aprofundarei o conceito de andaime e as possíveis funções do mesmo em um processo colaborativo de diálogo em coconstrução.

1.2.2 Andaime: Diálogo de apoio

Embora Vygotsky não tenha utilizado o termo ‘andaime’, ele é definido por Wood, Bruner e Ross (1976) como,

[um] processo que permite à criança ou aprendiz resolver um problema, realizar uma tarefa, ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços, se não tivesse auxílio. Esse andaime consiste essencialmente em o adulto “controlando” aqueles elementos da tarefa que inicialmente estão além da capacidade do aprendiz, permitindo assim que ele se concentre e complete apenas os elementos que estejam dentro dos limites de sua competência. (WOOD *et al.*, 1976, p.90).¹⁰

Para os autores, o aprendiz adquirirá habilidades e poderá, assim, resolver o problema com a assistência de um mediador, pois, para eles, a interação com o mediador envolve muito mais do que simplesmente imitar um modelo. O processo de andaime, então, habilita ao aprendiz ou iniciante a resolver um problema, realizar uma tarefa ou alcançar uma meta que estaria além de seus esforços se não houvesse a presença do sujeito-mediador. Nas pesquisas feitas por Wood *et al.* (*op. cit.*) sobre aquisição de línguas nessa mesma direção, observou-se, por exemplo, aprendizes que são capazes de realizar algumas tarefas na língua estrangeira sozinhos, mas outras não.

Na pesquisa dos autores Wood *et al.* (1976), foram observadas 30 crianças de 3 a 5 anos de idade, predominantemente de classe média, acompanhadas de seus pais, em seções individuais que variavam entre 20 minutos a uma hora. O objetivo dos pesquisadores era analisar como os aprendizes respondiam às diferentes formas de ajuda oferecidas pelos pais para realizarem as tarefas propostas. Ao definir a tarefa, os pesquisadores queriam que ela fosse, ao mesmo tempo, divertida e desafiadora, mas também que fosse suficientemente complexa para revelar mudanças decorrentes de seu comportamento ao longo do tempo. Eles também não queriam que a tarefa fosse tão difícil que desestimulasse aos aprendizes.

Observando o comportamento dos sujeitos mediadores, no caso os pais, adultos que tentavam ajudar a criança na manipulação das peças, os autores (*op. cit.*) puderam identificar algumas características deles. Normalmente, o mediador começava dando instruções verbais à criança. Dependendo do sucesso ou não da ajuda, ele partia para outra maneira de tentar

¹⁰ No original: [a] process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult “controlling” those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.

“ajudá-la”. Durante os testes, as crianças chegavam à sala de pesquisa e encontravam uma mesa com as peças de madeira da tarefa, sendo orientadas somente para brincar com os blocos. Depois de alguns minutos, os pais começavam a unir algumas peças e mostravam para as crianças que elas se encaixavam, propondo que elas fizessem o mesmo com outras peças. O sujeito-mediador, com seu comportamento, criava uma atmosfera de encorajamento ou desencorajamento à realização da tarefa, o que se refletia diretamente na atitude da criança. Todas as ações dos mediadores e das crianças em relação a eles eram anotadas pelos pesquisadores, que depois as analisaram. Eles puderam identificar três tipos de comportamentos principais dos sujeitos-mediadores: a assistência direta à criança, um aviso direto e verbal que o que ela estava fazendo estava errado e uma resposta positiva de incentivo à criança.

A partir disso, Wood *et al.* (1976, p.98) perceberam a necessidade da criação de um contexto de apoio mais regulado e a necessidade de estabelecer as funções próprias de um adulto-mediador estruturadas de forma organizada em seis funções principais de andaimes, denominadas da seguinte forma:

(i) Recrutamento: o sujeito mediador deve fazer com que o aprendiz envolva-se nas tarefas realizadas; (ii) redução em graus de liberdade: o mediador simplifica ao máximo a tarefa para facilitar a solução do problema pelo aprendiz; (iii) manutenção de direção: no desenvolvimento da tarefa, o sujeito-mediador deve agir de modo a manter o interesse do aprendiz para completar a atividade; (iv) ênfase em características críticas: o mediador acentua algumas características relevantes da tarefa, deixando dessa forma ao aprendiz as decisões relevantes, de maneira que esteja de acordo com a correta resolução da atividade; (v) controle de frustração: o sujeito-mediador deve fornecer segurança ao aprendiz diante de uma situação nova, com esse tipo de andaime, o mediador tenta, sempre que é possível, diminuir a possibilidade de frustração ao solucionar as tarefas propostas; e (vi) demonstração: apresenta para o aprendiz uma resposta idealizada mais adequada para o contexto, esperando que o aprendiz imite seu comportamento.

Donato (1994, p 40) buscou identificar a presença da prática do andaime nas interações entre pares em sala de aula de língua francesa como segunda língua. Ele queria saber como os alunos coconstruem experiências de língua no contexto de sala de aula e descobrir como o desenvolvimento da L2 é trazido para o plano social, partindo da hipótese de que os aprendizes podem, de certa maneira, em algumas circunstâncias, prover o mesmo tipo de suporte e orientação uns aos outros, assim como os adultos fazem com as crianças. Para isso, ele observou um grupo de alunos do 3º semestre de francês de uma universidade

americana. O grupo estudado fazia parte de uma turma que realizava constantemente atividades em grupo e foi escolhido dentre outros por possuírem a maior unidade entre seus integrantes. Segundo o sujeito-mediador, o grupo trabalhava tão bem, buscando soluções para os problemas apresentados, que sua voz parecia a de um único falante. Não obstante, Paiva (2010) e Ferreira (2008) afirmam que a colaboração entre pares não necessariamente termina em sucesso, pois depende de muitas variáveis, o que será aprofundado no subitem a seguir.

1.2.3 Aprendendo juntos: Sucesso ou fracasso?

Segundo Vygotsky (2007), o processo mediado de reconstrução e transformação às vezes resulta constrangedor para os interagentes sem formação; assim, a presença de um ‘professor’ sujeito-mediador durante a interação faz-se necessária. Luz (2010) averiguou que interagentes em um contexto de aprendizagem colaborativo, nesse caso um contexto de teletandem, evidenciaram comprometimento em relação à aprendizagem, demonstrando responsabilidade na preparação das sessões, preocupando-se com os objetivos do parceiro, questionando o parceiro quando necessário, trabalhando colaborativamente na tomada de decisões e demonstrando ações estratégicas no âmbito do ensino e aprendizagem das línguas-culturas envolvidas.

Luz (op. cit.) destaca a iniciativa, comprometimento e disposição dos interagentes como mediadores do processo, já que eles gerenciavam seu aprendizado na toma das decisões considerando seus interesses e necessidades, características de pessoas autônomas. Por outro lado, a autora percebeu a presença de estratégias voltadas para a aprendizagem do parceiro que refletiam suas próprias estratégias de aprendizagem. A mediadora (professor-mediador), nessa pesquisa, atuou como “socorrista”, colaborando com os interagentes nos aspectos tecnológicos (auxiliando-os a configurar e a utilizar os programas necessários), motivando (discutindo e gerando reflexão sobre ensino/aprendizagem) as interações e proporcionando mais confiança.

Luz (2010) assevera que em um contexto colaborativo, os interagentes devem conscientizar-se de que a maioria das escolhas deve ser feita pela e em parceria. Isso possibilitara que, ao longo do tempo, os alunos se tornem mais responsáveis pelo próprio aprendizado. Segundo Vassallo e Telles (2006, p. 89), “Os aprendizes de Tandem nunca estão sozinhos no processo e podem ser apoiados e encorajados pelo par mais proficiente no

empenho colaborativo”. Da mesma forma, Luz (2010) acredita que é importantíssimo haver um acompanhamento de um ‘professor’ (sujeito mediador) na prática de tandem e que o mesmo ajude os aprendizes a tomarem decisões que vão melhorar seu aprendizado e obtendo sucesso na parceria.

Por sua parte, Salomão (2008), com uma pesquisa qualitativa sobre formação de professores em um contexto virtual de aprendizagem colaborativa (teletandem), analisou os processos de supervisão e estratégias pedagógicas utilizadas pela mediadora no processo de interação. A autora (*op. cit.*) notou que a afetividade tem um papel importante na construção de uma relação de colaboração entre mediadora e interagentes. Os interagentes percebiam a presença da mediadora como uma oportunidade de expor suas inseguranças e dilemas de relacionamento entre ele e o parceiro. Nos questionários aplicados pela pesquisadora, os interagentes associaram a figura do mediador a ações como: “auxiliar, incentivar, encorajar”. Além disso, eles afirmaram que se não fosse pela boa relação com o parceiro e com a mediadora, eles não conseguiriam ter interagido por um período tão longo como, de fato, ocorreu. A autora (*op. cit.*) salienta que a experiência de ensino e aprendizagem em colaboração fez com que os interagentes percebessem as suas próprias limitações na LM, limitações que até então não tinham percebido, o que os levou a questionar aspectos de sua formação como futuros professores de línguas.

Bedran (2008), em uma pesquisa intitulada “(Re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem”, evidenciou como a existência de uma diversidade de crenças dos interagentes está diretamente relacionada às suas experiências nos sistemas de ensino e aprendizagem no qual cresceram. Segundo a autora (*op. cit.*), a cooperação mútua entre os interagentes, as reflexões propiciadas durante o desenvolvimento do encontro, a elaboração de diários e o respeito aos três princípios básicos norteadores do TTB (igualdade, reciprocidade e autonomia) talvez tenham propiciado uma abertura mais acentuada para possíveis (re)significações, porém observou-se resistência a mudanças também em um contexto de teletandem. Dessa forma, Bedran (2008) assevera que um contexto de TT torna-se um campo aberto para os conflitos e choques entre crenças que tendem a se tornar mais explícitas do que na sala de aula, uma vez que, diferentemente das situações formais típicas de ensino e aprendizagem, não há uma fácil diluição das crenças, mas uma focalização, devido ao número restrito de participantes.

Luz (2012) em sua pesquisa doutoral, intitulada: “Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade”, investigou sete parcerias em interações tipo TTB em contato por períodos de um a oito meses.

A autora (*op. cit.*) identificou uma série de tópicos essenciais para diminuir o risco de ruptura dessas parcerias em interação e antecipar um possível sucesso no processo, quais sejam: (i) cabe a necessidade de professores mediadores ou monitores disponíveis para auxiliar e preparar os interagentes, dando-lhes suporte, orientações e fornecendo-lhes as normas e sugestões para realização de teletandem, mesmo antes da formação da parceria; ii) são necessários sujeitos conscientes e motivados a conquistar seus objetos específicos e potencialmente compartilhados; (iii) é preciso facilitar o acesso a instrumentos tecnológicos, bem como ser digitalmente letrado, ter conhecimento das normas e sugestões para a realização do teletandem e possuir competência (razoável) na L-alvo; (vi) é necessário possuir habilidade para negociar permanentemente com o parceiro, principalmente aspectos relacionados às regras e à divisão do trabalho e, finalmente, (v) é indispensável a habilidade para lidar com as contradições dos sistemas como fonte de desenvolvimento, uma oportunidade de mudança e inovação da atividade. Segundo Luz (2012), a falta dos elementos mencionados acima pode influenciar significativamente o sistema de parceria de teletandem e provocar a descontinuidade das mesmas, determinando o sucesso ou fracasso da parceria em colaboração.

Nesta mesma linha, Paiva (2010), em um artigo intitulado ‘O outro na aprendizagem de línguas’, chama a atenção para o fato de a teoria mostrar apenas o lado bom da interação na aprendizagem colaborativa e ignorar que o outro pode representar um “elemento inibidor, transformando-se em barreira psicológica para o colega”. (p.203).

A autora (*op. cit.*), então, assevera que interações em pares, em detrimento de outros recursos, podem inviabilizar a aprendizagem daqueles aprendizes que, enquanto pares mais competentes, não percebem ganho ao interagir com aprendizes menos experientes, ou, ao contrário, enquanto pares menos competentes preferem não se expor a situações que consideram constrangedoras. Paiva (*op. cit.*) considera que algumas vezes, em contexto de aprendizagem colaborativa, a mediação pelo outro pode não ser suficiente ou eficiente para solucionar lacunas na compreensão das mensagens. Cabe mencionar que a autora (*op. cit.*) refere-se a um contexto de aprendizes que possuem a mesma língua materna (português) que interagem entre eles em um contexto colaborativo com o objetivo de aprimorar as habilidades na L-alvo (inglês). Paiva (2010) afirma que,

[é] pouco adequada a aplicação do conceito de ZDP ao universo da aprendizagem colaborativa entre adolescentes ou entre adultos, especialmente no âmbito da aquisição de línguas estrangeiras, pois a transposição desse conceito implica romantizar a participação do par mais

competente, e minimizar o papel dos artefatos culturais que podem ser mediadores eficazes na aprendizagem autônoma (PAIVA, 2010, p. 205).

Da mesma forma que Paiva (2010), também acredito que a aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo e dependente de um grande número de variáveis, já que a aquisição não é linear e cada experiência é sempre diferente das outras. Segundo a autora (*op. cit.*), os processos de aquisição não são, portanto semelhantes, mas caóticos e imprevisíveis. A aquisição, como todo sistema complexo, sofre constantes reorganizações e varia ao longo de seu percurso, pois influencia e é influenciada por fatores internos (biológico, cognitivo, etc.) e externos (o outro: amigos, família, professor, colegas e agentes culturais diversos). O outro se faz presente no *feedback* e, dependendo dos aprendizes, o *feedback* pode gerar resultados muito diferentes, para uns funciona como bloqueio e para outros, o mesmo tipo de *feedback* funciona como estímulo à aprendizagem.

Segundo Paiva (2010), a supervalorização do par mais competente ignora a autonomia do aprendiz adulto e reforça a crença da necessidade de intervenção de um especialista, minimizando a relevância dos artefatos culturais que também medeiam a aprendizagem que acontece em experiências autônomas. Segundo a autora (*op. cit.*), as narrativas demonstram também que o professor não é uma figura central no processo de aquisição de uma língua e que os artefatos culturais preenchem as lacunas do contexto formal de aprendizagem, contribuindo para a formação de uma comunidade de prática. O outro, mesmo não sendo mais competente, pode contribuir para a dinamicidade do processo de aquisição. Isso implica rever o conceito de ZPD e a natureza da aprendizagem de uma língua estrangeira em colaboração.

Segundo Ferreira (2008), em um contexto colaborativo, a primeira questão sobre a funcionalidade do andaime é a necessidade da instrução sobre a forma de andaime e como deve ser aplicado. Nesse sentido, Donato (2004, p.289 *apud* FERREIRA 2008, p. 23) afirma que "nem todos os trabalhos do grupo qualifica como colaboração"¹¹, o que pode levar o professor a pensar que os andaimes são uma ferramenta para o resultado e aplicá-la sem estar informado e habilitado. Segundo Ferreira (*op. cit.*), os alunos têm dificuldade para atuar como par colaborativo, já que vêm de um sistema educacional bancário (de transmissão de conteúdo) e têm dificuldades na interação-relação com os outros colegas.

Ohta (2001 *apud* FERREIRA, 2008, p 24.) ressalta que antes de realizar tarefas colaborativas os alunos devem receber instruções sobre a forma de fornecer andaime. Os

¹¹ No original: not all the work of the group qualifies as collaboration

alunos devem ser equipados com competências linguísticas e as habilidades para trabalhar em sincronia com o parceiro. Acima de tudo, as aulas de língua devem estimular o envolvimento e o interesse dos interagentes para o estabelecimento de andaimes: “Aprender tem que ser o objetivo dos estudantes na sala de aula”¹². Segundo Ferreira (2008, p.24), os andaimes requerem uma fase de socialização planejada e os alunos são inexperientes com essa prática.

Outro ponto importante a ser discutido e que dificulta a aprendizagem colaborativa entre pares refere-se à relação entre as tarefas e os conhecimentos necessários para realizá-las. Embora os professores esperem que os alunos normalmente estejam capacitados para realizar as tarefas e ajudar o seu parceiro (exercícios anteriores, trabalhos de casa), o conhecimento não é simplesmente adquirido, ele é construído no fazer da tarefa, no momento mesmo da interação. Poderia se dizer, como afirma Ferreira (*op. cit.*), que “não há conhecimento destacado para ser apenas ensaio no exercício dado. Em vez disso, o conhecimento é construído no fazer do exercício”¹³.

Outros autores, como Basso e Lima (2010), discutem o processo de ensino de língua inglesa com adolescentes na escola pública, com foco na análise da colaboração entre pares de alunos em atividades orais. Os resultados obtidos por eles discutem e confirmam alguns pontos elencados por Ferreira (2008) a respeito das limitações entre as interações dos pares, como a falta de conhecimento linguístico e a falta de comprometimento com a atividade (falta de interesse na tarefa). Basso e Lima (2010) perceberam que o aluno adolescente é recrutado a participar da tarefa quando se sente motivado pela atividade, principalmente se esta estiver voltada para os seus interesses pessoais. Os autores (*op. cit.*) asseveram que aprender a falar uma língua estrangeira implica, necessariamente, usar essa língua, e essa é uma atividade que se realiza na relação eu-outro, não necessariamente com um par mais competente. Essa relação do eu e do outro não é simplesmente objetiva, é uma relação de coconstrução de conhecimento, de afetos e de subjetividades, o que será exposto na seguinte subseção.

¹² No original: learning has to be the students' goal in the classroom.

¹³ No original: There is no detached knowledge to be just rehearsed in the exercise given. Instead, the knowledge is constructed in the doing of the exercise.

1.3 Relação cognição e afeto

Para Vygotsky (2007), há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. E Góes (2001) chama a atenção para isso, porém alertando para o fato de que as interações de parceria e cooperação entre aprendizes e entre eles e o professor podem ser tensas e conflituosas, não podendo ser vistas estritamente no sentido de mediação harmoniosa e de caráter pedagógico homogêneo.

Mesmo quando o conhecimento está sendo efetivamente construído, os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, movimentos de ajuda. Nos esforços da professora para articular o instrucional e o disciplinar, para manejar os focos de atenção e para conduzir as crianças a elaborações quase categoriais, podemos ver que o papel do outro é contraditório, e que o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento “forçado” de certas operações de conhecimento. (GÓES, 2001, p. 85)

Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento, a interação social, a referência do outro, por meio do qual pode-se conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa mediação feita pela linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Conforme aponta Vygotsky (2001a),

O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, as tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos (p. 169).

Nesse sentido, a teoria sociocultural pressupõe a existência de um sujeito “interativo”, ou seja, um ser individual que se constrói, portanto, em uma dimensão social que não é simplesmente a dimensão do outro, mas sim uma dimensão baseada na “relação” com o outro e com os demais aspectos do seu meio natural. Essas relações irreduzíveis estão compostas por elementos internos e externos ao sujeito que constituem o que Vygotsky (1994 *apud* TOASSA, 2011, p.31) chama de “vivência”, um termo para “expressar a ideia de que uma

situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos”.

Na vivência forma-se um jogo entre os diversos aspectos internos de um indivíduo e, ao mesmo tempo, todos esses aspectos interagem com o meio externo (ou seja, todos interagem entre si), todos estão presentes, direta ou indiretamente, em cada situação. Vygotsky (2001a) defende a existência de interconexões funcionais, nas quais os sentimentos são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, e estes acontecem a partir dos e nos processos volitivos. Sob esse prisma, a função psicológica que potencializa as demais é a “vontade”. A ênfase em uma ou outra função psicológica, a ser priorizada em diferentes momentos, é orientada pela vontade, a qual se constitui no mecanismo de potencialização e de realização da condição de ser humano:

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autômata que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível. (VYGOTSKY, 2001a, p. 16).

Segundo Vygotsky (2001a), os sentimentos, os pensamentos e a vontade (motivações, interesses) estão relacionados assim como todas as funções psicológicas, ou seja, não existe uma função isolada, nem um pensamento puro e nem um afeto sem alteração, mas sim interconexões funcionais permanentes na consciência, nas quais os sentimentos quando conscientes são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, sendo que esses acontecem a partir dos e nos processos volitivos. Desse modo, todo o processo psicológico é volitivo, sendo que a vontade é inicialmente social, interpsicológica e posteriormente intrapsicológica, estritamente ligada com à maneira como o sujeito percebe o mundo, e sua percepção relaciona-se com os referenciais teóricos e metodológicos que norteiam a sua prática social e pedagógica, além das vivências e experiências constituídas na sua trajetória de vida, de forma singular e coletiva.

Vygotsky (*op. cit.*) defendeu a tese de que uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outra pessoa só se torna possível quando entendemos a sua base afetivo-

volitiva, ou seja, sua motivação, que envolve os desejos e as necessidades, os interesses e as emoções. As emoções e sentimentos são fenômenos privados, mas a sua gênese e as suas consequências são sociais, a partir desse raciocínio cabe lembrar que a constituição do sujeito parte do social ('de fora') até chegar a um processo individual, interno ('de dentro') que se constitui na relação eu-outro, o que será aprofundado no seguinte subitem.

1.3.1 Constituição do sujeito: Subjetividade e Intersubjetividade

Vygotsky (2000, p. 33) afirma que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” e ressalta que essas relações são fundantes dos sujeitos. A questão do sujeito está nas relações sociais e nas práticas sociais, na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico, transição que acontece pelas mediações semióticas de sujeitos em interação. Essa interação construtiva da própria identidade é essencialmente dialética e conflituosa. Maheirie (2002) afirma que o sujeito, compreendido à luz de uma matriz histórico-dialética, é construído a partir da objetividade, mediado pela subjetividade, de forma que não se reduz à condição de puro objeto. Também não podemos dizer que o sujeito ocupa a condição de sujeito absoluto, já que está determinado pelas condições objetivas do contexto, pelo qual a constituição do sujeito não está atrelada nem a um polo nem a outro, mas se dá dialeticamente “no confronto eu-outro das relações sociais” (MOLON, 2011, p.617).

Segundo Vygotsky (2007), a constituição do sujeito se orienta pela formulação da lei genética do desenvolvimento cultural, de acordo com a qual toda função aparece em duas dimensões, primeiro na dimensão interpsicológica e depois na dimensão intrapsicológica. Segundo Molon (2008), para Vygotsky nada apresenta existência por si mesmo, as funções psicológicas superiores não acontecem na ausência de relações sociais que as potencializam. Sendo assim, é nas relações entre as pessoas e por elas que se constituem as funções psicológicas superiores; é através da relação com os outros que acontece a conversão dos processos na dimensão social em processos na dimensão individual. Esse processo de conversão do interpsicológico para o intrapsicológico, segundo Vygotsky (2007), não acontece por mera reprodução, mas por reconstituição de todo o processo envolvido, no qual as funções psicológicas permanecem sendo quase sociais. Para Molon (1995 *apud* MOLON, 2008), no entanto,

(...) a noção de conversão pressupõe o processo de superação e de mediação pois a questão não está na internalização de algo de fora para dentro, mas na conversão de algo nascido no social que se torna constituinte do sujeito permanecendo “quase social” e continua constituindo o social pelo sujeito (MOLON, 1995, p 139 *apud* MOLON 2008, p.14).

Nessa perspectiva, Maheirie (2002) assevera que a constituição do sujeito contempla duas dimensões, a saber: i) a objetividade - como materialidade e ação, e ii) a subjetividade - como capacidade de estar em relação, compreendida como condição e possibilidade de significar o mundo. A partir desta visão ontológica do sujeito, a subjetividade é a dimensão do sujeito que é capaz de negar a objetividade como uma dimensão absoluta, e nesse sentido, é a dimensão que lhe permite ao sujeito se relacionar com a objetividade produzindo sentidos na relação do eu-outro pela intersubjetividade.

Vygotsky (2007) trouxe uma nova maneira de entender a constituição do ser, no qual o social passa a ser valorizado. Acredita-se que o ser é constituído a partir da inter-relação dos aspectos biológico e ambientais, na qual os fatores social, histórico e cultural têm um papel essencial na formação do sujeito, mas não se desvinculando do aspecto biológico. Assim, tanto o fator interno quanto o externo estão presentes, cada qual com suas especificidades, em uma relação complementar e dialética.

Compreende-se que, independente das particularidades dos sujeitos, sua subjetividade é formada em um processo de desenvolvimento onde necessariamente o fator externo, o “outro”, deve estar presente, possibilitando ao sujeito a internalização de conceitos culturalmente construídos e, no decorrer do processo, deve possibilitar o afastamento das emoções instintivas para tornarem-se sociais e históricas, o que reconhecemos como funções psíquicas superiores.

Vygotsky (2001b) ressalta que as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. “Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (p. 139). De acordo com Vygotsky (2001c *apud* TOASSA,2011,p 93.), o caráter ativo da emoção é seu traço mais importante, distanciando-se de toda representação de passividade do organismo frente ao meio social e cultural, formando assim as próprias experiências do sujeito, ou seja, o que Vygotsky vai chamar de vivência de prazer ou desprazer.

A maneira de ver o sujeito, na teoria de Vygotsky (2001a; 2007), e de ver o seu desenvolvimento confere à teoria uma postura “sociointeracionista”, pela colocação de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o

objeto é socialmente mediada. As FPS (percepção, memorização, atenção, pensamento e imaginação) são marcadas pelo uso de instrumentos simbólicos, já internalizados. O alcance de formas superiores ocorre de modo descontínuo; os avanços são resultados de revoluções, que consistem de momentos de emergência de novas formas de mediação e transformação produzidas pelas mudanças geradas no plano intersubjetivo.

Segundo Pereira (2002), o intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro, o seu reflexo sobre o intrassubjetivo não é de caráter especular e nem suas ações internalizadas são a reprodução de ações externas mediadas socialmente. Portanto, o conhecimento do sujeito não é dado do externo para o interno, suas ações não são delineadas pelo meio externo e nem o seu conhecimento é cópia do objeto. Como diz Pereira (*op. cit.*), a intersubjetividade está na gênese da atividade individual e participa da construção das formas de ação autônoma ou da autorregulação. Não se concebe uma construção individual sem a participação do outro e do meio social, o que torna imprescindível a relação intersubjetiva, pois é nesse espaço relacional que há a possibilidade do conhecimento.

Segundo Molon (2011), o sujeito não é reflexo, não é comportamento observável, nem reações não manifestadas e nem o inconsciente, mas o sujeito é uma conformação de um sistema de imagens próprias trazidas à consciência, na qual os estímulos sociais desempenham um papel importante na constituição do eu, já que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro, de suas emoções e suas vivências, ao mesmo tempo em que, propicia o próprio reconhecimento do eu, o que será aprofundado a seguir.

1.3.2 Mediação do eu-outro: Emoções e vivências

Vygotsky (2007, p.54) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e defende que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de relação objetiva/subjectiva entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura-língua do outro que o aprendiz, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu referente à sua relação eu-outro (processo intersubjetivo).

Nesse sentido, Vygotsky (2001b) destaca a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito, de suas vivências (cognição e afeto) e suas formas de agir (de se comportar no mundo). De acordo

com Toassa (2011), a vivência inscreve-se em uma temporalidade de fatos que se estendem da relação do passado com o presente e o futuro da vida psicológica do sujeito e que não podem ser simples atos pessoais, mas uma relação entre as ações, a personalidade e as próprias representações da realidade. A representação tem uma influência sobre o estado de ânimo; tanto é assim que, segundo Vygotsky (1987 *apud* TOASSA 2009), “quando estamos alegres vemos com olhos totalmente distintos de quando estamos tristes” (p.111).

De acordo com Vygotsky (2001b), o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o meio, e nesse processo são possíveis sempre três formas de correlação. O primeiro caso é quando o organismo sente superioridade sobre o meio, o segundo caso ocorre quando a supremacia e a superioridade estão com o meio, havendo assim uma tensão por parte do organismo, e o terceiro caso é aquele em que surge certo equilíbrio estabelecido entre o organismo e o meio.

Deste modo, deve-se entender a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata às formas de comportamento subsequente. É interessante observar que o comportamento emocional tem uma difusão extremamente ampla e, no fundo, mesmo nas nossas reações mais primárias, é fácil localizar o momento emocional (VYGOTSKY, 2001b p.136).

De acordo com Vygotsky (2001b), é incorreto pensar que a emoção represente uma vivência meramente passiva do organismo, não redundando em nenhuma natureza ativa do sujeito. As reações surgem das emoções e, por sua vez, a emoção regula e orienta a reação em função do estado geral do organismo. Segundo esse autor (2001b, p.139), toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retiram, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso próprio comportamento.

Vygotsky (2001b) salienta também que outras reações emocionais podem estar vinculadas aos mais diversos estímulos, mas só podendo realizá-los baseado na experiência pessoal do aluno. Devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato de seu comportamento e o organizam. Com isso, nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Segundo o autor,

[...] quando à educação das emoções no sentido propriamente dito do termo, a tarefa essencial da educação é dominar as emoções, ou seja,

incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbador e destrutivo (VYGOTSKY 2001b, p. 146).

Para Vygotsky (2001a), a educação nunca se inicia em um terreno vazio, nunca começa a forjar reações totalmente novas, nunca realiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre parte de formas de comportamento já dadas e preparadas, sempre tende a modificar, porém nunca a criar algo totalmente novo. Nesse sentido, a exigência de qualquer mediador é conhecer o sujeito-aprendiz, suas peculiaridades, pois sobre elas serão estabelecidas as diferenças individuais e experiências pessoais.

Vygotsky (2001a) conclui que o sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa, seja ela externa ou interna. As reações emocionais aparecem como resposta a esses estímulos, as quais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Segundo Toassa (2011), as vivências e representações podem-se tornar signos emocionais que não necessariamente têm que se originar no presente, de fato, podem ser produto do passado e do futuro relacionadas com as nossas expectativas. Vygotsky (2004) sugere que o mediador (adulto ou professor) que busque transformar os sentimentos e comportamentos indesejados em uma atitude mais adequada aos seus objetivos deve desenvolver nos sujeitos a capacidade de domínio das suas reações ligadas aos sentimentos, já que as emoções sofrem mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos do aprendiz se desenvolvem, as emoções podem influenciar ou bloquear gerando conflitos.

Na seguinte subitem, apresento a relação entre sujeito, língua e cultura ligada ao conceito de afetividade, conceitos fundamentais na constituição do sujeito na relação mediada do eu-outro na compreensão de si mesmo e do outro como igual e diferente, o que pode gerar situações difíceis e constrangedoras.

1.3.3 Sujeito: Línguas e culturas

Segundo Foucault (1997), o sujeito está composto por uma série de imagens de si mesmo que se produzem e (re)produzem em uma atividade constante, que se relacionam com suas vivências na relação discursiva com outros sujeitos, e outros discursos em oposição.

Segundo o autor (*op. cit.*), toda língua se constitui de outras línguas; todo discurso, de outros discursos; de que não há língua pura, assim como não há nenhuma palavra que não seja atravessada por palavras de outros ou mesmo por outras palavras, provenientes de outras falas, ou de outras línguas.

Segundo Coracini (2009), há momentos em que a língua que nos constitui nos soa estranha, é como se dela não fizessemos parte, como se ela estivesse fora de nós e nós fora dela. Palavras que, apesar de conhecidas, em um dado momento, não fazem sentido; enunciados que, apesar de pronunciados inúmeras vezes, soam como se os ouvíssemos pela primeira vez ou, melhor ainda, como se fossem, ao mesmo tempo, estranhos e familiares.

Por outro lado, De Nardi (2009), nas reflexões acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, observou que os sujeitos, em relação a essa experiência de aproximar-se à língua do outro, podem experimentar um processo de afastamento e de expulsão dessa língua estranha. Desse modo, Koltai (2000, p. 17 *apud* DE NARDI, 2009, 183.) fala do “conceito limite”, um lugar de fronteira entre o singular subjetivo e o social. E talvez venham daí o fascínio e o terror que provoca o estrangeiro, que depõe sobre a fragilidade de nossa identidade, tomada como forma de nos diferenciarmos do outro, desse exterior do qual nos “separamos”, mas que nos constitui. Segundo Revuz (1998), pensar no estrangeiro é, portanto, colocar-se nesse lugar do estranhamento, desse estranho que perturba, incomoda, desestabiliza; aquilo que ameaça justamente por ser de fora, pelo seu não pertencimento.

O estranho nos coloca diante do real e, portanto, do espaço de interdições que esse real representa. Esse estranho que habita na língua do outro nos põe em uma situação de movimento, movimento que, nos termos de Revuz (*op. cit.*), é capaz de provocar um (re)encontro do sujeito com a sua própria língua, afirmando que,

Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece, efetivamente, como uma experiência totalmente nova (p. 215).

O estranhamento que esse encontro com outra língua provoca é da ordem do duplo e, portanto, propicia o “ver-se de fora”, como referido acima, o estranho nos convida a (re)encontrar a nossa própria língua e a questionar o que antes nunca tínhamos percebido da nossa própria língua materna.

Bertoldo (2003) explora essas questões ao analisar o contato-confronto com uma língua estrangeira e os frustrantes resultados desse encontro. Ao analisar o discurso de um

sujeito dito “bem-sucedido” nessa tarefa de aprender uma língua estrangeira, o autor mostra como esse estar na língua do outro representa para o sujeito um espaço “para repensar sua relação com a própria cultura, colocando, evidentemente, em confronto as imagens que ele faz tanto da cultura brasileira como da cultura estrangeira”. (2003, p. 111).

Como diz De Nardi (2009), para ser sujeito na língua não basta, portanto, aprendê-la; é preciso sentir-se acolhido por ela. Poderia se dizer que sentir-se acolhido tem relação com a palavra e suas muitas possibilidades de sentido, uma vez que o sentido e o significado se juntam em um espaço de vivência do eu-outro, do sujeito regulado nas suas possibilidades e escolhas, ou seja, em um ser autorregulado na relação cognitivo-afetiva (inteligência emocional), tema que será aprofundado na seguinte subseção.

1.4 Inteligência emocional: Aceitar outra realidade.

Segundo Vygotsky (2001a), o ponto onde se encontram afetividade e inteligência é na palavra, quanto aos seus dois componentes essenciais: o significado e o sentido. “A palavra desprovida de significado, não é palavra, é um som vazio” (p.398). O significado refere-se a um sistema de relações objetivas que formam uma espécie de núcleo estável, o qual pode ser compartilhado com outros indivíduos do mesmo grupo cultural. O significado está, assim, para Vygotsky (*op. cit.*), mais relacionado ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado para cada indivíduo, que está, portanto, diretamente relacionado às suas vivências particulares, sendo assim o polo mais afetivo da palavra. A palavra reúne, então, de acordo com Vygotsky (2007), subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição.

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos. (VYGOTSKY, 2007, p. 465)

O sentido toma forma na representação conceitual de Vygotsky (*op. cit.*) na relação com a fala interior, a qual ele apresenta como uma verdadeira produção psicológica, e não apenas como função, nem da linguagem, nem do pensamento tomadas isoladamente. Esse

esforço por apresentar a complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como sistema em movimento, representa, em si mesmo, um novo caminho para a reconstrução do mental. Um caminho orientado, não pela análise das partes, mas pela compreensão delas em uma relação dinâmica que passa a constituir uma unidade qualitativa diferenciada que só toma significado dentro do próprio processo de construção do problema, ou seja, “o pensamento orientado é consciente, isto é, prossegue objetivos presentes no espírito de quem pensa, é inteligente, isto é, encontra-se adaptado à realidade e esforça-se por influenciá-la” (VYGOTSKY, 2001a, p.28).

Um sujeito consciente, orientado e inteligente, segundo Goleman (2007) está relacionado com habilidades tais como: motivar a si mesmo e persistir mediante frustrações, controlar impulsos, canalizar emoções, motivar a si mesmo e aos outros a melhorar seus talentos e engajar-se para alcançar seus objetivos. A partir das análises do conceito de Inteligência Emocional de Goleman (2007) é possível entender que o indivíduo com inteligência emocional atua sobre o entorno e nas suas relações humanas com mais eficácia, proporcionando a si mesmo, aos demais e ao entorno em que se desenvolve uma melhor qualidade de vida, demonstrando equilíbrio e satisfação diante das diversidades da vida.

O autor (*op. cit.*) define o marco da competência emocional em duas competências específicas: a competência pessoal (inteligência intrapessoal) e a competência social (inteligência interpessoal). A inteligência intrapessoal é a habilidade voltada para si mesmo, ou seja, a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efetiva e construtiva. A inteligência interpessoal, por sua vez, é a habilidade de entender e de se relacionar com outras pessoas.

Wallon (1995 *apud* MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.16) destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas ação recíproca. Há, portanto, uma incessante ação recíproca do ser com seu meio. E ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai alternando com o conjunto funcional cognitivo em um movimento dialético que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com os outros.

Para Mahoney e Almeida (2005), a afetividade está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa, e a representação de ordem intelectual está vinculada às sensibilidades externas, orientadas para o mundo físico. Ou seja, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano, tendo o papel de determinar os interesses e necessidades individuais do sujeito, antecedendo à inteligência. A

afetividade e a inteligência estão intimamente ligadas e não podem, de modo algum, ser tratadas de forma separada.

Segundo Wallon (1995 *apud* MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.17.), a afetividade está dentro do ser humano, ela é a base da vida, norteia o desenvolvimento do sujeito, em especial a construção da sua personalidade, e se manifesta no clima de acolhimento, de empatia, compreensão para consigo mesmo e com os outros. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados, facilita a comunicação, toca, envolve os participantes promovendo a união. A afetividade é um estado de afinidade profunda entre os sujeitos. Assim, na interação afetiva com outro sujeito, cada sujeito intensifica sua relação consigo mesmo, observa seus limites e, ao mesmo tempo, aprende a respeitar os limites do outro.

Vygotsky (2001a) aponta essencialmente duas ideias principais: a importância do discurso interno como fonte de conhecimento e autocontrole; a interação social entre sujeitos com diferentes habilidades é condição para a mediação e internalização da linguagem ou de outros processos psicológicos. Vygotsky (2007) sugeriu que a autorregulação seria fruto da internalização feita pelos sujeitos. Os aprendizes passam, gradualmente, a conseguir regular-se a si próprias, ao internalizarem e apropriarem os meios que os adultos utilizaram para os regular.

Para Vygotsky (*op. cit.*), o discurso interno é quando as palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam faladas. Já o pensamento interno é um plano mais profundo do discurso interior, que tem por função criar conexões e resolver problemas, o que não é, necessariamente, feito em palavras. O discurso externo é um discurso para os outros, é a materialização e a objetivação dos pensamentos em palavras. Segundo Vygotsky (2001a), o discurso interior se desenvolve através de uma lenta acumulação de mudanças funcionais e estruturais, que se desligam do discurso externo e dão origem a estruturas controladas das FPS, que transformam as estruturas básicas do pensamento, da consciência (de si mesmo e do outro), o que será aprofundado a seguir.

1.4.1 Desdobramento da consciência: Objeto de si mesmo

Vygotsky (2001a) considerou que a dimensão da consciência apresenta uma tríplice natureza: consciência (pensamento), sentimento (afetos) e vontade (motivação). Isto é, a consciência dos pensamentos, a consciência dos sentimentos e a consciência da vontade (das motivações); no entanto, essa tríplice natureza da consciência enfatizou o caráter reflexo do pensamento, do sentimento e da vontade. Todos eles são vistos como sistemas de reflexos, apontando assim o caráter secundário da consciência dos sentimentos, dos pensamentos e da vontade, nos quais a própria reação serve de estímulo para uma reação nova, ou seja, são reflexos reversíveis. O sujeito é constituído por meio da experiência social, histórica e pelo desdobramento da consciência, que acontece através do desdobramento da consciência do eu na relação eu-outro. Segundo Molon (2000),

Vygotsky referiu-se à consciência enquanto reflexividade, capacidade do homem de se desdobrar, de ser objeto de si mesmo, isto é, a consciência de estar consciente de ter consciência, em que a palavra possibilita esse desdobramento (MOLON, 2000 s/p).

Portanto, segundo Molon (2011), o sujeito consciente estabelece relações com a experiência de outros sujeitos na experiência com outros sujeitos pela intersubjetividade. Desse modo, Pires (2011, p. 92) assevera que a alteridade intervém sempre: “A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro”, ou seja, “o princípio dialógico funda a alteridade e estabelece a intersubjetividade” (PIRES, 2011, p.92) que, segundo o autor (op. cit.), só é possível em “uma dinâmica complexa de interações pessoais e sociais, somente compreendidas no contexto de relações compartilhadas, de conhecimentos cooperativos” (PIRES, 2011, p.93).

Por tanto, reconhecer o outro é parte fundamental de um processo mediado. Segundo Magalhaes e Oliveira (2011), a própria percepção de si só existe no contato com o outro, em um processo colaborativo, ou seja, “o outro aparece ao mesmo tempo como figura e como fundo na relação com a palavra, como construtor do sujeito, ao mesmo tempo em que construído por ele, em uma relação de mútua constituição” (MAGALHAES e OLIVEIRA, 2011, p.106).

Podemos então afirmar que é na relação com o outro, ou seja, nas experiências de aprendizagem (na relação de vivências) que o desenvolvimento se processa, assim o conceito de ZDP se sustenta e se afirma em um processo intersubjetivo do ‘eu’ e do ‘outro’, da língua e

da cultura. Segundo Magalhaes e Oliveira (2011), aprender em um processo em colaboração consiste em,

aprender o outro é conhecê-lo. Contudo, conhecer o outro não é apenas sabê-lo outro. O conhecimento do outro se dá por meio do estreitamento dos vínculos entre o eu e o outro. O estreitamento das relações entre sujeitos se produz de modo mais profícuo por meio da relação intencional de mutualidade, reciprocidade e da interpenetração de seus universos subjetivos distintos, por meio da compenetração possível, a partir do conhecimento que o eu possui em relação ao outro e vice-versa (MAGALHAES e OLIVEIRA, 2011, p.108).

Para Molon (2011), Vygotsky compreende a constituição do sujeito reconhecendo a dialética que existe entre os aspectos intrapsicológicos e interpsicológicos. Nesse sentido, o sujeito não se encontra nem isolado em si, nem dissolvido no social; mas que se constitui a partir de relações dialéticas que levam em consideração as contradições, as tradições, os conflitos, as construções e desconstruções do próprio sujeito que se recusa a ser passivo e estático. Segundo Magalhaes e Oliveira (2011), a colaboração precisa ser pensada na construção de um processo reflexivo-crítico, em que a organização da linguagem eu-outro possibilite entender as contradições, superar os conflitos, além de avaliar, discutir, compreender e transformar a nós mesmos na relação constitutiva e constituinte do eu e do outro.

No subitem a seguir apresento a definição de conflito adotada neste trabalho, sustentada pelos pressupostos de que a construção do conhecimento e o desenvolvimento do sujeito acontecem em um processo de internalização; ou seja, em um processo de interiorização mediada, que parte de uma regulação interpsicológica até chegar a uma regulação intrapsicológica que se sustenta em uma relação dialética do eu-outro como processo dramático de relações dicotômicas e diferenciadas entre o interno-externo que os aproxima e os separa.

1.4.2 Sujeito em situação dramática da realidade: Definição de conflito

A partir dos pressupostos teóricos baseados na teoria sociocultural, a relação mediada do sujeito com o outro sujeito só é possível pelo elemento semiótico. Além disso, como afirma Molon (2000),

O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva Eu-Outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo. É

necessário o reconhecimento do outro enquanto eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro enquanto eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas, mas nesta conversão, que não é mera reprodução mas reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento enquanto autoconhecimento e o conhecimento do outro enquanto diferente de mim (MOLON, 2000, s/p)

A consciência do eu como ‘eu alheio’ se apresenta como tensão permanente, já que a consciência em contato com outras consciências de si mesmo e dos outros, aparece “ao mesmo tempo, tensionada pelos produtos históricos universais e pelas singularidades dos sujeitos” (MOLON, 2000, s/p). Segundo o autor (2011, s/p), a consciência é entendida como “a capacidade que o homem tem de refletir a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade”. Segundo Bussoletti e Molon (2010), o outro é quem diz o que somos, pelo qual, “o outro é a expressão do drama através do qual a minha subjetividade sobrevive diante do essencial daquilo que me faz como humano, que é minha humanidade, pela multiplicidade e pela diversidade infinita (p.88)”. O outro apresenta uma outra realidade diferente e distante para o próprio sujeito, pelo qual a sua constituição como sujeito é desequilibrada e dramática.

Segundo Molon (2009 *apud* BUSSOLETTI E MOLON, 2010, p. 75), “o drama é a condição de vida como também o *modus operandi* do sujeito”. Para Vygotsky (2000, p. 27 *apud* MOLON, 2011, p. 617), “as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na forma de drama”. Segundo ele (2000, p. 35), “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama”. Molon (2011) assevera que

A constituição do sujeito vivida como drama potencializa a capacidade de criar e abrir-se para o inusitado, para o não coincidente, para o inesperado, não se esquecendo de lutar contra as desigualdades sociais e de não assumir uma posição de indiferença em relação ao outro (MOLON, 2011, p. 621).

Pelo anterior, o drama cria a possibilidade de superação do ‘eu alheio’ em um processo de diálogo intersubjetivo do eu-outro. Segundo Junior (2011, p 185), uma noção mais específica de “drama”, entendido como “conflito”, é uma “luta interior” de contradição da própria constituição do eu que se objetiva na consciência do eu-alheio que aparece na relação eu-outro e que nos apresenta a nós mesmos como sujeitos inacabados e em desequilíbrio. Essa noção de conflito, desde uma teoria sociocultural, é “algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social” (JUNIOR, 2011, p. 185) e que pode ser superado em um processo dialógico, ou seja, mediado. Mas superar um processo dramático requer do sujeito uma consciência de

aceitação da situação conflituosa, o que pode alterar a sua constituição do sujeito e deixá-lo como objeto vulnerável frente ao outro, o que não é fácil de se aceitar e superar, o que será exposto no subitem seguinte.

1.4.3 Conflito e desenvolvimento: Sujeito ou objeto?

Na perspectiva da subjetividade, segundo González Rey (1998), permite-se a integração de uma série de dimensões do psíquico que historicamente têm aparecido divididas na história do pensamento psicológico, como são o consciente-inconsciente, o social-individual e o interno-externo. Com frequência se enfatiza e identifica a dimensão subjetiva do homem com o simbólico, subordinando as emoções e ao funcionamento simbólico, maiormente ligado a estruturas e processos de mediação semiótica. Segundo o autor (*op. cit.*), as emoções constituem os processos de significação, embora pareçam só estruturas simbólicas, na própria integridade da personalidade humana, não são só simbólicas dentro de um sentido subjetivo propriamente dito, fazem parte de uma relação dual ainda maior como é a relação entre o cognitivo-afetivo, entre o eu-outro.

Segundo González Rey (1998), as decisões do sujeito não são produto de forças externas, senão o resultado de um processo ativo. A decisão é construída dentro de um conjunto de elementos dinâmicos diversos que, atuando em relação dual com interno-externo, às vezes os sujeitos não as percebem como ações conscientes, mas ao final foram suas próprias decisões (processo interno). A própria escolha, uma vez assumida como tal, pode se converter em um elemento constitutivo de diferentes configurações da personalidade. A decisão, que por um momento foi resposta inconsciente, ativa e refletiva do sujeito, uma vez interiorizada se constitui dentro de um nível subjetivo. Essa nova constituição da ação voluntária do sujeito consciente cria uma série de estruturas organizadas de sentido da própria personalidade, e das diversas emoções produzidas no percurso dessa transformação.

Dentro desse processo mediado, e a partir da teoria antes mencionada, eu entendo que o sujeito na interação/relação do eu-outro precisa reconhecer esse outro como igual-diferente em um processo de diálogo intersubjetivo que os une e os separa como sujeito e como objeto. Na interação dialógica do eu-outro aparece um eu-alheio que se distancia do próprio eu no momento que se objetiva e se materializa na consciência (sujeito em reflexão sobre si mesmo). Nesse momento de consciência sobre o que ainda não é, o eu se converte em objeto

do outro, objeto inacabado e instável que precisa ser mediado e regulado por um sujeito-mediador ('o professor').

O 'eu' precisa aceitar essa nova condição de contradição na própria constituição como sujeito, o qual é percebido como uma situação dramática, que se apresenta como situação conflitiva de luta interna (personalidade, crenças, representações) que pode ser superada em um processo de diálogo (mediação) do interno-externo, do eu-outro, do privado-social, permitindo ao sujeito recuperar sua condição de sujeito e entrar em um processo de internalização (conversão). Mas por outro lado, se a situação de drama, como conflito do próprio eu, se materializa e se sustenta na negação do outro, o eu se constituirá como objeto de conhecimento dos outros, ou seja, o eu perde a sua condição de sujeito (nega-se a si mesmo), o que o deixa em situação de conflito, tensão e frustração frente a si mesmo e frente os outros, podendo produzir sentimentos de vergonha, timidez e afastamento. Por tanto, mesmo em um contexto de tandem, as parcerias necessitam ajuda ou aconselhamento para poder lidar com tais situações de conflito (drama) na sua própria constituição e constituinte do eu-outro, já que sentimentos como de negação, tensão e frustração podem inibir a participação do parceiro; sendo assim, os aprendizes devem ser encorajados a aceitá-los e a superá-los.

Em suma, ao longo deste capítulo, procurei apresentar um embasamento teórico relevante para fundamentar a análise dos dados obtidos para esta investigação. Desse modo, o próximo capítulo descreve a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, as informações referentes aos instrumentos e os procedimentos de análise de dados, além de uma série de conceitos que considero essenciais para entender as análises feitas e os resultados obtidos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia que orienta este trabalho, discutindo, em primeiro lugar, a abordagem utilizada. Em seguida, descrevo o contexto no qual a investigação foi conduzida, disponibilizando informações sobre os participantes, bem como sobre os instrumentos usados para a coleta de dados e, por fim, apresento os procedimentos adotados para a análise.

2.1 Natureza e caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa interpretativista de base etnográfica, caracterizada como um estudo de caso que, segundo Nunan (1992), busca investigar uma instância, algo que está para acontecer em um contexto específico. De acordo com André (2005), o estudo de caso envolve (i) interação constante entre o pesquisador e o “objeto” pesquisado, (ii) ênfase no processo, (iii) trabalho de campo, (iv) descrição detalhada das situações educacionais específicas e dos contextos em que ocorrem, (v) indução, o que gera uma ampla gama de dados, oriundos de diferentes fontes (observação, entrevistas, diários, etc.).

Para André (2005, p.30), a ênfase no processo de geração de dados e sua interpretação levam a um plano de trabalho aberto e flexível. Assim, na pesquisa de base etnográfica, questões e hipóteses podem surgir durante o próprio processo de investigação, implicando uma reavaliação do foco do trabalho, dos instrumentos de geração de dados ou dos fundamentos teóricos. Esse aspecto implica o reconhecimento do papel do pesquisador como participante da pesquisa e evidencia o caráter dialógico do processo de geração de dados. Segundo André (op. cit.), esse desenho de pesquisa busca o estudo exaustivo de um caso ou o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula. Dessa maneira, ao se considerar o tandem sob seu aspecto processual, entende-se que um estudo criterioso de caso pode fornecer dados mais detalhados sobre o processo da parceria em colaboração.

Sob essa perspectiva e, em se tratando de um estudo de caso com características etnográficas, a utilização de diferentes instrumentos de geração de dados (questionário, entrevistas semiestruturadas, registros das interações, diários reflexivos) forneceram dados dos diferentes aspectos do processo da aprendizagem colaborativa no referente a particularidades da interação, característica sustentada no fato de que a parceria e os sujeitos envolvidos nela têm suas próprias personalidades, vivências e representações.

2.2 Caracterização do contexto e da parceria analisada

Conforme mencionado anteriormente, o projeto se enquadra no escopo do projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos”, o qual propõe estudar de modo a caracterizar os diferentes processos de aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) em regime de tandem e de teletandem. Especificamente, vincula-se ao projeto de extensão “Tandem no câmpus”: Ensino-aprendizagem de línguas em colaboração”, que busca promover o intercâmbio linguístico-cultural entre estudantes estrangeiros de pós-graduação e alunos brasileiros de espanhol dos cursos de Letras vinculados ao câmpus da UNESP de São José do Rio Preto.

A parceria de tandem envolvida nesta pesquisa formou-se a partir da iniciativa da professora da disciplina de Língua Espanhola, que sugeriu a seus alunos do primeiro ano do Curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor a possibilidade de se engajarem em atividades de tandem com estudantes estrangeiros presentes no câmpus. Uma aluna brasileira manifestou interesse em desenvolver tal atividade extraclasse e, para que a atividade tivesse algum valor acadêmico, já que não pontuava para a nota da disciplina, a professora e a aluna elaboraram um projeto de estágio básico (pré-iniciação científica) vinculado ao Departamento de Letras Modernas. Por outro lado, a participante colombiana interessou-se pelo tandem, já que nas aulas de português como língua estrangeira (doravante PLE) fornecidas por um curso de extensão dentro do câmpus, do qual ela participava, foi incentivada a participar das interações como atividade de apoio para melhorar a sua fluência na língua. Logo depois entrou em contato com a professora já mencionada.

A partir desse momento, as participantes do tandem iniciaram o contato, foram apresentadas e evidenciaram ter interesse pelo processo de aprendizagem em tandem e pela participação na presente pesquisa. As participantes compartilharam as informações pessoais (endereço eletrônico) para se conhecerem e começar as interações. Após combinarem seus horários e interesses, as duas participantes iniciaram um processo de negociação das agendas pessoais e, após aproximadamente um mês, deram início às interações, as quais se estenderam por um período de quatro meses (de agosto a novembro de 2013). Ao todo, realizaram 16 encontros, dos quais 10 foram bilíngues (foram abordadas as duas línguas alvo) e 6 interações monolíngues (só uma língua foi abordada nessa interação específica). Em termos de horas, observa-se um perfeito equilíbrio na atenção dada às duas línguas: as participantes interagiram por aproximadamente 30 horas, sendo 15 horas em português e 15 horas em

espanhol. A parceria desde o primeiro momento teve a liberdade para decidir suas agendas de interação e de selecionar os temas a serem abordados

É importante salientar que o tandem neste contexto de pesquisa é denominado institucional não integrado. Segundo Aranha e Cavalari (2014), essa modalidade de tandem pode ser chamada dessa forma,

uma vez que o contexto é viabilizado com o apoio da instituição (que oferece meios para achar um parceiro, espaço físico para interações, recursos técnicos, materiais, apoio e professores-mediadores), mas não há reconhecimento oficial, ou seja, trata-se de uma atividade voluntária por parte de alunos e professores (p. 187).

Embora o tandem aqui enfocado apresente as características básicas de um contexto institucional - não integrado, pressupunha-se a observação de algumas questões sugeridas como a divisão da sessão em partes iguais (uma hora para cada língua), a qual se sugere ser dividida da seguinte forma: cinquenta (50) minutos de conversação sobre assuntos de interesse dos parceiros e dez minutos (10) para a avaliação da sessão e provimento de *feedback*.

2.3 Participantes da pesquisa

A parceria de tandem presencial se constituiu por uma colombiana e uma brasileira e está vinculada ao já mencionado projeto de extensão “Tandem no Câmpus: Ensino/aprendizagem de línguas em colaboração”. A seguir caracterizo as participantes da pesquisa.

Interagente brasileira

A interagente brasileira, nomeada Andressa, se descrevia como uma pessoa ativa, extrovertida e muito segura de si mesma. Andressa não tinha experiências similares anteriores com estrangeiros e nunca tinha saído do Brasil. A interagente estava nesse momento no primeiro ano do curso de tradução e apresentava um conhecimento de espanhol de nível básico (já tinha cumprido metade da carga horária da disciplina, que é de 180 h/a). Ela exercia o papel de *expert* mediador de língua portuguesa durante o turno em que a interação devia ocorrer em português (etapa de interação em que Andressa era o modelo linguístico da sua LM), já no turno da interação em que a língua-alvo era o espanhol, a participante

desempenhava o papel de aprendiz dessa língua (momento em que aprendia a L-alvo do parceiro interagente *expert*).

Interagente de origem colombiana

A Interagente colombiana, nomeada Daniela, se descrevia como uma pessoa passiva, tranquila e um pouco insegura. Daniela chegara ao Brasil com o intuito de aprender a língua e buscar trabalho. No momento de iniciar suas interações, tinha começado a trabalhar na cozinha de um restaurante e já tinha feito o primeiro nível de um curso de extensão “Português língua estrangeira”, oferecido por uma universidade pública, com uma carga horária de 60h/a, o que a situava em um nível de proficiência “iniciante” em língua portuguesa. A participante havia se graduado em Pedagogia na Colômbia, profissão que tinha deixado de exercer por motivos econômicos. Durante o turno de interação em que a língua-alvo era o português, desempenhava a função de aprendiz dessa língua (turno em que Daniela aprendia a L-alvo com o apoio do *expert* Andressa); já no turno em que a língua-alvo era o espanhol, a participante desempenhava o papel de *expert* mediador da sua LM (no momento em que a aprendiz era Andressa).

A pesquisadora

De origem colombiana, cheguei ao Brasil depois de ganhar uma bolsa de estudos resultante da parceria entre Colômbia e Brasil (PEC-PG). Formada em Licenciatura em Pedagogia Infantil pela “*Universidad Distrital Francisco José de Caldas*”, sempre mantive interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, por ocasião do ingresso na pós-graduação, participava do projeto “tandem no câmpus”, interagindo em sessões de tandem como uma aluna brasileira (2 horas por semana). A partir dessa experiência, interessei-me pelo contexto e suas peculiaridades, razão pela qual quis contribuir com a presente pesquisa. Inicialmente planejei minha participação como mediadora do processo de tandem da parceria em foco, mas posteriormente percebi que o contexto tinha que ser o menos influenciado para compreender melhor as características das interações e preservar a naturalidade dos dados coletados. À época da coleta, atuava apenas como observadora não participante, mantendo-me afastada do contexto presencial de pesquisa durante todo o período (quatro meses). Acompanhei os interagentes durante duas sessões, só para observar o processo, sem interferir no contexto. Embora eu quisesse observar mais interações, percebi que minha presença influenciava o contexto e as participantes. Isso justifica o fato de ter observado apenas duas interações durante o percurso do processo. As interagentes se reuniam comigo, a

pesquisadora, uma vez por mês aproximadamente para a coleta e aplicação dos demais instrumentos de geração de dados (questionários e entrevistas). Mantive contato via *e-mail* com as interagentes para o esclarecimento de dúvidas relacionadas aos diários de campo fornecidos pelas participantes e verificar sua participação e comprometimento na geração de dados.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Em harmonia com a natureza desta investigação, foi necessário o uso dos seguintes instrumentos qualitativos de geração de dados, os quais descrevo a seguir.

2.4.1 Gravação em áudio das interações

As gravações das interações como instrumento principal tinha a função de evidenciar as situações de conflito na interação colaborativa, além de gerar dados para conhecer a forma como as interagentes lidaram ou não com tais situações problemáticas e suas possíveis soluções. As interações ocorriam em espaços físicos variados, os quais podiam ser ambientes acadêmicos (biblioteca ou salas de aula) ou ambientes mais descontraídos (supermercado, centro da cidade, zoológico ou moradia). No total, foram feitos 16 encontros, todos gravados por uma gravadora de voz em formato mp3. (SONY NWZ-B162F). Desses 16 encontros, 8 interações foram presenciais com tempos iguais para as duas línguas envolvidas no processo. Outras 6 interações também foram na modalidade presencial com a diferença de ser interações dedicadas a uma língua só (3 interações para português, 3 interações para espanhol); além disso, 2 interações foram feitas virtualmente por meio do aplicativo *Skype* (uma interação de 1h para espanhol e uma interação de 1/h para português).

As interações feitas pelo *Skype* foram feitas pelas participantes, com o intuito de não perderem contato, já que a interagente Brasileira teve que fazer uma viagem a sua cidade de origem. As interações forneceram poucos dados, pois as participantes mostraram estranhamento e pouco interesse em interagir com a sua parceira pelo *Skype*, já que na gravação evidenciou-se pouco diálogo, com silêncios constantes devido à pouca participação das aprendizes. Segundo os diários, elas notaram diferenças substanciais na dinâmica de trabalho proporcionada pelo computador, encontrando dificuldades para fazer as correções e fornecer o apoio que a parceira esperava. O quadro a seguir (quadro 03) apresenta uma síntese do processo de tandem vivenciado pelas participantes:

Interação N°	Tempo de interação		Modalidade/Local	Temas abordados
	Português	Espanhol		
1	30 min	30 min	Presencial Sala de aula	Expectativas no tandem Férias Preferências pessoais (música, comida, <i>hobbies</i>).
2	1h	1h	Presencial Biblioteca	Música Cantores importantes Instrumentos Geografia Roupa
3	1h	1h	Presencial Sala de aula	Literatura colombiana Literatura brasileira Contos infantis
4	45 min	45 min	Presencial Biblioteca	Literatura infantil do Brasil Verbos em espanhol: pretérito imperfeito do indicativo
5	1h	50 min	Presencial Sala de aula	Literatura colombiana Prova Celpe-Bras
6	1h	1h	Presencial Sala de aula	Literatura colombiana Prova Celpe-Bras
7	1h	1h	Presencial Biblioteca	Cultura juvenil Relacionamentos Namoro
8	0	1h	Virtual Skype	Expressões idiomáticas no espanhol
9	1h	0	Virtual Skype	Expressões idiomáticas no português.
10	1h	1h	Presencial Biblioteca	Experiência da Daniela no exame Celpe-Bras. Festividades de natal Sintomas de gripe/vocabulário
11	2h	2h	Presencial Centro da cidade	Compras Vocabulário roupa, comida, cidade etc.
12	0	2h	Presencial Casa da brasileira	Trabalho de Andressa para sua disciplina de espanhol na faculdade.
13	2h	0	Presencial Zoológico	Vocabulário relativo ao zoológico (animais, objetos etc.)
14	1h	1h	Presencial Restaurante Biblioteca	Como pedir em um restaurante Vocabulário relativo a restaurante Poemas Machado de Assis.
15	2h	0	Presencial Biblioteca	Série brasileira Contexto Expressões idiomáticas
16	0	2h	Presencial Biblioteca	Série colombiana “ <i>Sin tetas no hay paraíso</i> ” Expressões idiomáticas Despedida e agradecimentos pelos encontros

Quadro 1. Resumo das interações

2.4.2 Diários reflexivos

Após cada interação, ao longo dos quatro (4) meses, as interagentes escreveram um diário reflexivo sobre sua percepção de cada interação, situações positivas e negativas e seus sentimentos pessoais frente à própria avaliação. Elas apresentaram a percepção de cada uma das participantes com respeito à própria experiência nas interações em tandem, oferecendo possibilidades para refletir sobre os fatos que se consideram mais importantes no processo, particularmente nos momentos de conflito consigo mesmo e com o outro. O uso de diários justifica-se pelo potencial que representam como instrumento fornecedor de elementos de reflexão sobre as experiências vividas pelas próprias participantes em um nível mais íntimo.

2.4.3 Entrevista semiestruturada

Foram levantadas perguntas levando em conta possíveis situações de conflito de maneira a permitir construir uma perspectiva de como tais situações influenciaram ou não o processo de colaboração dentro da parceria tipo tandem. As entrevistas foram gravadas em áudio permitindo complementar as gravações das interações. Foram feitas três entrevistas semiestruturadas, a primeira gerou dados sobre as participantes, seus objetivos, suas expectativas, além de experiências pessoais no aprendizado de línguas estrangeiras. A segunda entrevista gerou dados do contexto investigado, forma de trabalho, organização das interações, funções das interagentes, conflitos apresentados, entre outros. Na terceira entrevista indagou-se sobre todo o processo, conflitos, avaliações das participantes, avanços e limitações, entre outros temas de interesse que foram surgindo com os diários de campo.

2.4.4 Questionários

Os questionários tiveram formato simples de pergunta-resposta, e foram em número de três, com as seguintes características: o primeiro indagou os dados pessoais (idade, sexo, e-mail, cidade de origem), básicos para caracterizar a cada participante. O segundo indagou sobre os objetivos propostos para serem alcançados durante o processo interativo em tandem e que iam ser avaliados no final dos encontros. O terceiro questionou sobre o desenvolvimento

das interações e o desempenho como *expert*. Este questionário permitiria avaliar a parceria no referente ao diálogo colaborativo e ao fornecimento de andaimes.

2.4.5 Relatórios

Relatório sobre a experiência da participação no tandem, um documento de reflexão da própria participante como complemento aos demais instrumentos de geração de dados. O relatório foi apresentado só por Andressa, já que ela fazia parte de um projeto de estágio básico (pré-iniciação científica) vinculado ao Departamento de Letras Modernas.

2.4.6 Observação das interações (observação não participante)

Foram observadas duas interações (interação 6 e 15). O instrumento gerou dados das interações desde outro ponto de vista, já que permitiu analisar as gravações das interações tendo em conta elementos observados que facilmente passavam despercebidos. Cada observação gerou um diário de observação, o qual serviu de base para sublinhar aquilo que considerava de mais relevância para se ter em conta nas interações subsequentes.

O seguinte quadro sintetiza os instrumentos aqui apresentados:

Fase	Instrumentos	Forma de aplicação do instrumento
Início do processo de tandem	Questionário 1	Aplicado pela pesquisadora a cada uma das participantes separadamente e respondido por elas no mesmo instante.
	Entrevista Semi-estruturada 1	Aplicado pela pesquisadora a cada uma das participantes separadamente e gravada em áudio
Na metade do processo	Questionário 2	Aplicado e respondido via e-mail em documento Word enviado por cada uma das participantes.
	Entrevista semi-estruturada 2	Aplicado pela pesquisadora a cada uma das participantes separadamente e gravada em áudio
	Observação não participante 1	Feito pela pesquisadora e documentado em diário de observação.

Fase	Instrumentos	Forma de aplicação do instrumento
No final do processo de tandem	Questionário 3	Aplicado pela pesquisadora via e-mail e respondido via e-mail com documento adjunto de Word.
	Relatório	Solicitado pela pesquisadora via e-mail e elaborado em documento Word envio anexo via e-mail.
	Entrevista semi-estruturada 3	Aplicado pela pesquisadora a cada uma das participantes separadamente e gravada em áudio
	Observação não participante 2	Feito pela pesquisadora e registrado em um diário de observação.
Durante todo o processo	Gravações em áudio das interações	Feito por uma das participantes e entregues no final de cada encontro.
	Diários das interações.	Feito pelas participantes e entregues posteriormente via e-mail.

Quadro 2. Instrumentos de pesquisa

2.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados na pesquisa foram observados minuciosamente nas etapas a seguir: Na Etapa 1, foram analisadas as interações (15 horas de espanhol e 15 horas de português) com o propósito de caracterizar o contexto, formas de trabalho e, finalmente, caracterizar o diálogo da parceria analisada. O mesmo procedimento foi feito com os diários, questionários, relatos e entrevistas semiestruturadas.

Na etapa 2, o diálogo colaborativo da parceria foi analisado, levando em conta aqueles momentos em que o aprendiz precisava da ajuda do *expert* (regulação externa), visando analisar os conflitos existentes que afetavam à parceria em colaboração. Primeiramente, foram analisados os diálogos (gravações em áudio) e identificados os possíveis conflitos do aprendiz e do *expert* frente à relação “eu-outro” (processo mediado). Com o intuito de verificar o observado nas gravações em áudio, posteriormente, foram analisados os outros instrumentos de pesquisa, os quais me ajudaram a corroborar o já encontrado e situá-lo dentro de uma definição de conflito. Ressalta-se que o processo de análise foi norteado pelas perguntas de pesquisa, sempre considerando o objetivo geral da investigação. Os dados obtidos nos diários foram utilizados para demonstrar os dados já encontrados no instrumento principal (Gravações das interações). As respostas dadas aos questionários, relatórios e entrevistas

semiestruturadas, por sua vez, ajudaram a detectar o grau de impacto das situações de conflito dentro do diálogo eu-outro da parceria em tandem.

Na etapa 3, foi feita uma análise geral de todos os dados com base nos postulados teóricos trazidos na fundamentação deste trabalho.

O quadro a seguir apresenta alguns conceitos fundamentais para a análise dos dados:

Conceito	Definição
O eu-outro	<p>O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva Eu-Outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo. É necessário o reconhecimento do outro enquanto eu alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro enquanto eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas, mas nesta conversão, que não é mera reprodução, mas reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento enquanto autoconhecimento e o conhecimento do outro enquanto diferente de mim (MOLON, 2000, s/p).</p> <p>O outro é quem diz o que somos pelo qual, o outro é a expressão do drama através do qual a minha subjetividade sobrevive diante do essencial daquilo que me faz como humano, que é minha humanidade, pela multiplicidade e pela diversidade infinita (BUSSOLETTI e MOLON, 2010, p.88).</p>
Sujeito	<p>Segundo Vygostky (2001), o sujeito é ‘interativo’, ou seja, um ser individual que se constrói, portanto, em uma dimensão social que não é simplesmente a dimensão do outro, mas sim uma dimensão baseada na ‘relação’ com o outro e com os demais aspectos do seu meio natural.</p>
Consciência	<p>Entendida como “a capacidade que o homem tem de refletir a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade” (MOLON, 2000, s/p).</p>
Atividade mediadora	<p>Vygotsky (2007) caracteriza o uso de signos e de instrumentos como atividade mediadora que irá orientar e regular o comportamento humano na internalização das Funções Psíquicas Superiores. Não obstante, a mediação por signo e a mediação por instrumento são de distinta natureza, ou seja, o signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, e o instrumento é orientado externamente, para o controle da natureza.</p>
Aprendizagem colaborativa	<p>Na <i>aprendizagem colaborativa</i> o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores. (FIGUEIREDO, 2006, p.20 grifo do autor)</p>

Conceito		Definição
Tandem		Uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas nativas diferentes trabalham conjuntamente em pares para aprender mais sobre a personalidade e a cultura um do outro, ajudar-se mutuamente a aprimorar as habilidades linguísticas e, frequentemente, também para compartilhar conhecimento adicional, por exemplo, sobre suas vidas profissionais (BRAMMERTS 1996, p. 10)
ZDP		Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).
Andaime		Um processo que permite ao aprendiz resolver um problema, realizar uma tarefa, ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços, se não tivesse auxílio, esse andaime consiste essencialmente em o adulto “controlando” aqueles elementos da tarefa que inicialmente estão além da capacidade do aprendiz, permitindo assim que ele se concentre e complete apenas os elementos que estejam dentro dos limites de sua competência. (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p.90).
Insumo		Entendido como as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas (FIGUEIREDO, 2006, p.31).
Diálogo Eu-outro	Diálogo colaborativo	Vygotsky (2001a) assevera que o diálogo colaborativo é uma forma de interação que promove o desenvolvimento juntamente com a função mediadora da linguagem.
	Diálogo intersubjetivo	O diálogo intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação eu-outro. Segundo Pereira (2002), não se concebe uma construção individual sem a participação do outro e do meio social, o que torna imprescindível a relação intersubjetiva, pois é nesse espaço relacional que há a possibilidade do conhecimento.
Internalização		É uma forma transitória da linguagem exterior para a interior, da linguagem social para a individual (VYGOTSKY, 2001a, p. 65).
Autorregulação		Vygotsky (2007) sugeriu que a autorregulação seria fruto da internalização feita pelos sujeitos. Os aprendizes passam, gradualmente, a conseguir regular-se a si próprias ao internalizarem e se apropriarem dos meios que os adultos utilizaram para regulá-las.
Conflito		É entendido como situação dramática da realidade, ou seja, “uma "luta interior" de contradição da própria constituição do eu que se objetiva na consciência do eu-alheio que aparece na relação eu-outro e que nos apresenta a nós mesmos como sujeitos inacabados e em desequilíbrio”. (JUNIOR, 2011, p 185)

Quadro 3. Conceitos chaves

Finalmente, para fins organizacionais e de síntese, foram selecionados alguns excertos que mostram significativamente o fenômeno estudado, os quais foram analisados e discutidos, o que será exposto no próximo capítulo.

CAPÍTULO III
ANÁLISE E DISCUSSÃO

As análises aqui apresentadas enfocam os dois processos interativos vivenciados pela parceria: ensino-aprendizagem de espanhol e ensino-aprendizagem de português. Tais análises buscam responder às seguintes perguntas da pesquisa: 1) Como se caracteriza o diálogo colaborativo da parceria analisada? 2) Quais conflitos são observados na construção desse diálogo e como os participantes lidam com eles no processo de interação? 3) Como esses conflitos impactam na relação da parceria em colaboração e no contexto de aprendizagem em tandem?

3.1 Caracterização do diálogo colaborativo (eu-outro) da parceria analisada

Segundo Vygotsky (2007) e Oliveira (1995), o homem no momento de seu nascimento é um ser social em desenvolvimento e todas as suas transformações acontecem porque há interação com outros seres sociais. Desse modo, a aprendizagem parte do indivíduo ativo, ou seja, da participação ativa e colaborativa do indivíduo dentro de um grupo social, interagindo e recebendo as informações necessárias para construir o seu conhecimento no mesmo momento que seu desenvolvimento psicológico e biológico dialogam, complementando-se e reconstruindo-se em um processo de internalização. Assim, no subitem a seguir analisaremos como se constitui o diálogo da parceria e como as parceiras trabalham e se completam na interação como relação recíproca do eu-outro.

3.1.1 Diálogo em espanhol

No diálogo em espanhol, onde Daniela era o *expert*, e Andressa era o aprendiz, observei como Andressa, muito ativa e participativa na interação com a parceira, às vezes, preferia procurar na internet a resposta que ela precisava, em vez de confiar no insumo¹⁴ fornecido pela parceira. A seguir trago excertos das interações que caracterizam os fenômenos observados durante o diálogo colaborativo da parceria analisada.

¹⁴ Embora não seja um termo próprio da teoria sociocultural, uso o termo ‘insumo’ para referir-me a língua que o aprendiz recebe do *expert*, que não se configura necessariamente em um andaime.

No excerto 1, Andressa e Daniela estão lendo um texto de um romance colombiano chamada “*María*”. Em dado momento, Andressa lê a palavra *quiebra*, da qual não tinha conhecimento:

Excerto 01 (*Trecho da Interação 06*)

1	Andressa	Se hizo parte del negocio de su familia y acabó en la quiebra (...) quiebra?
2	Daniela	Quiebra? ((pensando)) bancarrota (...) pobreza
3	Andressa	Ahh sim (...) como perdió todo?
4	Daniela	Quiebra igual a pobreza
5	Andressa	Ok ((procura na internet))

Observamos que Andressa apresenta uma lacuna de conhecimento que a impede de prosseguir na leitura do texto ao não conseguir depreender, no próprio texto, o significado da palavra “*quiebra*”. Ao manifestar estranhamento com a palavra desconhecida, recebe explicação da parceira em forma de sinônimos, que permitem uma construção rápida do significado (turno 3). No entanto, apesar do insumo recebido, Andressa faz uso da internet, para se certificar de que entendera, o que pode denotar insegurança com respeito ao processo negociador vivenciado pelas parceiras, desconfiança com o que a parceira lhe proporciona ou simplesmente a tentativa de mediação feita pela parceria e insuficiente para o aprendiz. Segundo Ferreira (2008), os alunos têm dificuldade para atuar como par colaborativo, já que vem de um sistema educacional bancário (de transmissão de conteúdo) e têm dificuldades na interação-relação com os outros colegas.

Outra característica própria da interação da parceria em espanhol era que Andressa como aprendiz não tinha medo de falar, mesmo criando palavras ou misturando sua LM com a L-alvo, situação que era difícil para Daniela como *expert*, já que às vezes não percebia os desvios da parceira sem, portanto, conseguir oferecer-lhe o insumo adequado.

No excerto 2, observamos que Andressa comete desvios, já que parece não estar interessada na atividade, no caso, falar sobre o filme Titanic:

Excerto 02 (*Trecho da interação 04*)

1	Daniela	Bueno cuéntame de Titanic
2	Andressa	¿Titanic?
3	Daniela	Titanic
4	Andressa	Es una película como/ primeramente es una historia de amor ((risos)) el chico se enamora por la chica y se ven enamorados
5	Daniela	[y se enamoran
6	Andressa	Ella es rica y él es pobre (...) <i>a história</i> de siempre ((risos)) pero ellos están en

		un navío (...) ¿navío?
7	Daniela	Barco (...) en la película sería crucero
8	Andressa	Crucero (...) bueno voy a resumir ((risos))
9	Daniela	La idea de esto es que hables en pasado
10	Andressa	Pero este crucero como que:::
11	Daniela	[choco
12	Andressa	¿Chocó <i>com um iceberg</i> ?
13	Daniela	con <i>un iceberg</i>
14	Andressa	un iceberg e acabó afondou y es básicamente esto ((risos))
15	Daniela	[se hundió
16	Andressa	Hundió la chica sobrevivió y el chico murió ((risos))
17	Daniela	Bueno esta película fue basado en una historia real (...) la idea era que saliera desde París hasta llegar a Nueva York (...) y bueno al chocarse con iceberg (...) tuvieron muchos inconvenientes y los que sobrevivieron fueron las familias ricas
18	Andressa	Es una historia chocante
19	Daniela	[impresionante
20	Andressa	Chocante es más como (...) ¿chocante es cómo?
21	Daniela	Chocante es impresionante...IMPRESIONANTE
22	Andressa	OK

No excerto, Daniela se antecipa e conclui a fala de Andressa, fornecendo-lhe o verbo adequado (turno 11). Na sequência do diálogo (turno 14), Andressa empresta do português o verbo “afundou”, que é imediatamente corrigido por Daniela. É só no turno 17 que Daniela percebe o pouco engajamento da parceira na atividade e tenta formular uma apreciação mais consistente sobre o filme, esperando que a parceira também o fizesse. Ao tentar produzir significativamente (turno 18), Andressa usa a palavra “chocante”, possivelmente por influência do português, sendo explicitamente corrigida por Daniela (turnos 19 e 21) sem, contudo receber um andaime. Segundo Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90), o aprendiz adquirirá habilidades e poderá, assim, resolver o problema com a assistência de um mediador, pois, para eles, a interação com o mediador envolve muito mais do que simplesmente a imitação de um modelo ou uma simples correção.

Observei como Daniela (*expert*), na tentativa de oferecer apoio a Andressa na sua compreensão, procurava sinônimos, ou tentava explicar o contexto da palavra em uso; Andressa, na tentativa de produzir, tomava emprestado da sua LM para conseguir criar um significado coerente com aquilo que ela já conhecia, sabendo que sua parceira tinha conhecimentos na sua LM; contudo, as duas pareciam não se entender, não havendo um diálogo eu-outro (diálogo colaborativo) nem regulação pelo *expert* (mediação).

No excerto 3, Andressa está lendo sobre a biografia de um poeta colombiano que é reconhecido pelo seu trabalho e pelo caráter malicioso (*morboso*) de sua obra, o que gerou dificuldade de compreensão pela interagente brasileira:

Excerto 03 (*Trecho da interação 06*)

1	Andressa	A ellos se le suma el carácter morboso cargado de alusiones eróticas (...) cuyo objeto es una hermana muerta.
2	Daniela	¿Sabes qué es morboso? (...) cuando uno la utiliza hacia una persona (...) es como una persona vulgar (...) pero es más como el ver a una mujer (...) si la tocas (...) ahí decimos esa persona es morbosa o cuidado con él que es un morboso (...) desvaloriza la mujer (...) si me hago entender
3	Andressa	Ahh (...) ((pensando)) no también (...) morboso como de <i>vurgar</i>
4	Daniela	VULGAR es como de hablar y mirar
5	Andressa	AH
6	Daniela	[es como de deseo
7	Andressa	en Brasil utilizamos <i>uma</i> palabra que es “ <i>galinha</i> ”
8	Daniela	¿Como de animal?
9	Andressa	<i>Sí ou cafajeste</i>
10	Daniela	¿Uno le dice a una persona que es <i>galinha</i> ?
11	Andressa	<i>Galinha</i> es como una persona que conquista varias mujeres siempre está con una (...) es <i>cafajeste</i> también
12	Daniela	[morboso es desvalorizando a la mujer (...) la ve con ese deseo
13	Andressa	Sí
14	Daniela	Pero hay otro que le decimos don juan (...) que si es él que coquetea con todas y todas quieren con él
15	Andressa	Ok

Daniela, suspeitando que Andressa desconhecesse o termo *morboso* em espanhol, pergunta a ela pelo seu significado. Observamos, também, que Daniela se esforça em dar uma explicação culta, escolhendo as palavras para não dizer algo grosseiro, que pudesse ofender a parceira sem, contudo, conseguir clareza em sua explicação (turno 2). Andressa, por sua vez, parece não entender sobre o que discorre a parceira e tenta construir sentido em sua língua materna, relacionando o termo a dois significados próximos em português, “*galinha*” e “*cafajeste*” (turnos 3 a 11), que, para Daniela, estão mais relacionados ao termo *don juan* (que gosta de todas as mulheres). A confirmação de entendimento por parte de Andressa (turno 15), entretanto, não transmite a certeza de que elas estivessem falando da mesma coisa, já que sua produção é inexistente.

A partir das análises feitas, é possível afirmar que a falta de diálogo eu-outro sustenta a desistência de Andressa em todos os excertos acima, o que pode evidenciar a falta de

andaimos mais efetivos por parte do *expert*, que ofereçam o apoio que a parceira necessita e a mantenha engajada em um processo de negociação (coconstrução de conhecimento).

3.1.2 Diálogo em Português

No diálogo em português, no qual Andressa era o *expert* e Daniela era o aprendiz, observei que Daniela mostrava-se menos ativa e participativa na interação com a parceira. A seguir trago excertos das interações que caracterizam a interação da parceria analisada.

No excerto 4, Daniela mostra na internet um vídeo de uma dança típica de seu país, desencadeando um diálogo suscitado pela palavra “*maquillage*”:

Excerto 04 (*Trecho da interação 02*)

1	Daniela	mulheres usa muito (...) <i>maquillage</i>? ((assistindo um vídeo pela internet))
2	Andressa	Maquiagem
3	Daniela	maquiagem ((8s)) este <i>sombrero</i> é muito característico da Colômbia (...) cada vez que você <i>vea</i> (...) você veja?
4	Andressa	[que você <i>vê</i> ((risos))
5	Daniela	eu tenho confusão em esta ((mostra a palavra ‘beija’)) e esta ((mostra a palavra ‘veja’))
6	Andressa	Você sabe a diferença?
7	Daniela	eu sei (...) mas a pronúncia V e B (...) eu <i>hago</i> ênfase? <i>acento</i> ?
8	Andressa	Sim (...) é como se tivesse acento em BEI- já
9	Daniela	quando você veja pessoas com este <i>sombrero es</i> muito característico de colombianos
10	Andressa	[chapéu a gente fala
11	Daniela	Chapéus?
12	Andressa	normalmente o cabelo é preso?
13	Daniela	Preso?
14	Andressa	((faz um movimento para pegar seu cabelo)) como se diz isso no espanhol?
15	Daniela	<i>Recogido</i>
16	Andressa	<i>recogido</i> ? ((Escreve no caderno))
17	Daniela	Mais para <i>nosotros</i> presos (...) são as pessoas que estão na::
18	Andressa	[para nós também (...) mas como o cabelo ele fica assim ((mostra seu cabelo)) e a gente coloca alguma coisa (...) então a gente fala que ele está preso (...) que está sendo assegurado
19	Daniela	Pode falar de::
20	Andressa	[O CABELO È SEMPRE PRESO
21	Daniela	Tá ((escreve no seu caderno))

O excerto 4 ilustra como Daniela apresentava muitas lacunas que revelavam sua falta de conhecimento lexical. Nesse excerto, ela não quer interromper a fala, por isso toma

emprestado da LM, esperando receber a ajuda da parceria (turno 1). Além disso, sua construção é muito limitada, revelando estruturas mais próximas da LM do que da L-alvo. Nos turnos 3 e 4, Daniela empresta da LM a palavra *sombrero*, que só é percebido por Andressa no turno 10, fornecendo-lhe, então, a palavra correta em português. Daniela, no entanto, parece não entender a informação recebida e formula um pedido de esclarecimento que, por sua vez, não é percebido por Andressa. No turno 12, Andressa pergunta sobre o cabelo preso das dançarinas do vídeo que estão assistindo; porém a palavra ‘preso’ tem outro significado para Daniela, que demonstra estranhamento frente à palavra em português. Observamos que Andressa não tenta construir significado no diálogo e se pergunta a si mesma como se diz isso em espanhol. Daniela intui a resposta e fornece o termo correspondente ‘*recogido*’. No turno 17, Daniela expressa que para ela a palavra ‘preso’ se aplica à pessoa que está na cadeia. Andressa, então, modifica seu insumo, fornecendo uma explicação mais completa sobre o significado da palavra e o contexto de uso. Porém no turno 19, Daniela tenta produzir na L-alvo, mas Andressa rapidamente a interrompe para dar ênfase ao seu insumo anterior, o que pôde inibir a parceira e fazê-la desistir do diálogo (turno 21).

Segundo Vygotsky (2007), a interação mediada é um diálogo em coconstrução, que vai desenvolver os conhecimentos e as habilidades do aprendiz. Esse diálogo conjunto vai entregando-lhe, cada vez mais, o controle das próprias ações. Portanto, o aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade vai gradualmente interiorizando e desenvolvendo os conhecimentos necessários para se comportar autorreguladamente. Segundo Wood, Bruner e Ross (1976), o sujeito-mediador com seu comportamento pode criar uma atmosfera de encorajamento ou desencorajamento à realização da tarefa, o que se reflete diretamente na atitude do aprendiz.

O tandem em português se caracterizou pela recorrência de transferência da LM (empréstimo). Tais empréstimos na comunicação eram feitos de maneira consciente, já que as duas interagentes sabiam que sua parceira possuía conhecimento nas duas línguas em questão, o que facilitaria a compreensão de determinadas estruturas e, ao mesmo tempo, oferecia segurança. No entanto, esta dinâmica não era considerada só um ponto positivo, já que o interlocutor pode entender e reformular a produção do aprendiz, como também pode deixar de fornecer o insumo adequado, na medida em que os empréstimos não comprometiam a comunicação.

No diálogo em português, quando Andressa era o *expert*, ela cumpria a função de auxiliar Daniela, mas observei que ela tinha preferência pela correção explícita

(interrompendo a fala de sua parceira) o que parecia limitar a produção de Daniela e sua participação ativa no diálogo em coconstrução.

No excerto 5, Daniela fala sobre as danças típicas de seu país e as fantasias que usam as dançarinas:

Excerto 05 (*Trecho da interação 02*)

1	Daniela	na Colômbia as fantasias são muito <i>coridas</i>
2	Andressa	[coloridas
3	Daniela	Coloridas (...) têm muitos <i>colores representativos</i>
4	Andressa	[representativos
5	Daniela	Representativo de Colômbia (...) <i>amarillo</i>
6	Andressa	[amarelo
7	Daniela	Amarelo (...) azul e vermelho ((5s)) na pacífica moram muitas <i>personas</i>
8	Andressa	[muitas pessoas
9	Daniela	personas <i>descendientes</i>
10	Andressa	[descendentes
11	Daniela	descendentes de África (...) e les <i>son/ bueno</i> (...) como a pele(...) como eu falo? e:: (...) pele <i>oscura</i> ?
12	Andressa	NEGRA
13	Daniela	pele negra(...) então você encontra muita gente com/ de (...) eu não quero como:: (risos)
14	Andressa	Eu entendi pode falar
15	Daniela	quero falar deles(...) mais você encontra muita gente negra
16	Andressa	mas para falar de pele aqui no Brasil (...) a gente fala branco (...) japonês são os amarelos e os negros ((5s)) hoje tem preto (...) pode ser um pouco discriminatório (...) é preconceituoso (...) deu para entender?
17	Daniela	Deu
18	Andressa	é preconceituoso falar (...) mais agora o preto tá entrando sem ser preconceituoso (...) então a gente fala negros (...) ou mais formalmente afrodescendentes
19	Daniela	Tá ((escreve no caderno))

Observei, no excerto acima, que Daniela tenta adivinhar ou testar hipóteses e até mesmo criar palavras, como o uso de *coridas* no turno 1. O diálogo só é interrompido pelo *expert* para sinalizar o erro e fornecer a forma correta (correção explícita), sem que haja muita negociação de significado (turnos 6, 8 e 10). Nota-se que Andressa foi retomando um a um os desvios lexicais de sua parceira, fornecendo-lhe a forma correta, e Daniela parece limitar-se a fazer repetições do mesmo vocábulo fornecido pelo *expert*. Segundo Magalhães (1996), os andaimes se dão por meio de pistas linguísticas que auxiliam no aprendizado de algum conhecimento ainda não apropriado, já que segundo Wertsch e Smolka (1993 *apud* MAGALHÃES, 1996, p. 9), os andaimes devem estimular a "tomar as enunciações dos outros

como estratégias de pensamento como ponto de partida para a criação de novos significados”, não simplesmente fornecer a forma correta.

No excerto 6, Daniela e Andressa falam sobre determinada região da Colômbia e parecem não se entender no diálogo. Ao receber correção explícita, Daniela atribui um outro significado que a palavra tem em português:

Excerto 06 (*Trecho da interação 02*)

1	Daniela	A região <i>orinoquia</i> es muito quente (...) então as saias são
2	Andressa	[[mais curtas
3	Daniela	[[mais cortas
4	Andressa	CURTAS
5	Daniela	Curtas?
6	Andressa	<i>Es con U</i>
7	Daniela	Curtas?(...) mais curtas também es LIKE no facebook?
8	Andressa	OI?
9	Daniela	Em <i>facebook</i> ?
10	Andressa	AH SIM ((risos))
11	Daniela	Curta também?
12	Andressa	Sim
13	Daniela	Então também tem dois significados?
14	Andressa	Curtir pode ser gostar (...) e curta no sentido de cumprimento (...) de medida (...) de pequena (...) a gente aqui no Brasil também tem as mini saias que são mais o menos por aqui(...) dá para ver a bunda ((risos))

Analisando os turnos 2 e 3, as interagentes falam ao mesmo tempo em suas respectivas línguas maternas a palavra que Daniela tentava trazer à mente para referir-se ao tamanho que as saias adquirem no verão. Ao ouvir o termo “curtas”, proporcionado por Andressa, Daniela o confunde com o significado popular que este adquire no *facebook* (no sentido de “curtir” em português brasileiro), gerando momentos de dificuldade na construção de sentido e, inclusive, momentos de tensão por parte de Andressa no turno 5, que são só resolvidos a partir do turno 10, quando finalmente Andressa fornece explicações mais abrangentes sobre os significados que a referida palavra pode ter em português. Possivelmente, a tensão aparece no *expert* quando ela se sente estranha com a própria LM, já que Daniela parece ter questionado algo que ela como falante nativa nunca parou para pensar (turno 10), o que lhe causa risos. Segundo Coracini (2009), há palavras que, apesar de conhecidas, em um dado momento, não fazem sentido; enunciados que, apesar de pronunciados inúmeras vezes, soam como se os ouvíssemos pela primeira vez, ou melhor, como se fosse, ao mesmo tempo, estranha e familiar. E isso acontece porque na relação eu-outro o outro tem a capacidade de nos mostrar

como um eu-alheio que é instável e inacabado, e cabe a nós aceitá-lo e superá-lo para entrar em um processo de conversão e desenvolvimento, mesmo na nossa própria língua materna.

A interação se mostra às vezes conflituosa nos momentos em que não conseguiam estruturar um diálogo em colaboração, já que durante a interação surgiam algumas palavras que coexistem nas duas línguas envolvidas (com valor semântico e pragmático substancialmente distinto). Observei como a LM, às vezes, parece facilitar a comunicação entre as interagentes, mas também pode ocasionar barreiras que têm que ver com a esfera contextual da palavra. Para Vygotsky (2001a), a palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto quanto para representá-lo, como conceito, sendo, nesse último caso, um instrumento do pensamento e posteriormente de conhecimento (de ação). Portanto, esse conhecimento só pode ter sentido no mundo e para si mesmo depois que ele já teve sentido e significado para os outros, ou seja, o conhecimento do objeto é um processo social e histórico, não um processo individual e isolado.

Observei como as participantes tentavam solucionar a falta de compreensão utilizando a internet como ferramenta de mediação (uso de imagens, do tradutor, de dicionários *online* ou procurando sinônimos ou até antônimos), já que as duas parceiras em interação nem sempre conseguiam estruturar um diálogo eu-outro que lhes permitisse trabalhar juntas. Segundo Paiva (2010), a supervalorização do par mais competente ignora a autonomia do aprendiz adulto e reforça a crença da necessidade de intervenção de um especialista, minimizando a relevância dos artefatos culturais que também medeiam a aprendizagem que acontece em experiências autônomas. Embora o *expert* estivesse ali para apoiar a sua parceria, as interagentes em situação dramática (conflito interno) se sentiam instáveis na relação eu-outro e na procura de uma solução aos conflitos vivenciados, a internet, e as diversas possibilidades que ela brinda, era uma ferramenta de mediação apropriada.

Segundo as análises feitas, são muitas as variáveis que podem afetar um contexto de aprendizagem em colaboração como o tandem. Observei como o *expert*, neste caso Andressa, tentava mostrar imagens ou procurar a palavra certa na LM do parceiro para ajudá-lo na compreensão, mas ela também não percebia que o andaime que ela oferecia a Daniela não era suficiente ou que tinha que modificá-lo para realmente auxiliar o aprendiz. Mas também observei, no final do diálogo, que Daniela parecia não querer incomodar a sua parceria para sinalizar a falta de compreensão, deixando passar uma oportunidade de mediação e negociação. Vygotsky (2007, p.54) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, e defende que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de relação

objetiva e subjetiva entre as pessoas. Para as interagentes preservar e cuidar da relação com sua parceira era um elemento importante a ser considerado, mesmo não havendo entendimento.

Todos esses elementos encontrados, não necessariamente situam à parceria dentro de um diálogo não colaborativo, já que as interagentes asseveram ter recebido de sua parceira aquilo que elas esperavam, mas todos esses elementos analisados, de algum modo influenciam a coconstrução desse diálogo e apresentá-lo como um diálogo em conflito, situação que está intimamente ligada à qualidade do diálogo eu-outro da parceria analisada.

No subitem seguinte analiso aqueles excertos onde a relação do diálogo eu-outro (interno-externo) parece estar comprometida, o objetivo é caracterizar esses conflitos vivenciados pelo aprendiz e pelo *expert* analisando como são resolvidos ou não durante a interação, e o modo como eles impactam na relação da parceria em colaboração e no contexto de aprendizagem em tandem.

3.2 As vivências de Andressa e Daniela em contexto de tandem (português e espanhol)

A seguir apresento a vivência de cada uma das interagentes, tanto no papel de aprendiz quanto no de *expert*, e como essa vivência está influenciada pelos conflitos entendidos como situações dramáticas da própria realidade das interagentes (representações, crenças, ideias, sentimentos, emoções) que são postos em desequilíbrio no reconhecimento de si mesmo e do outro como igual e diferente, elementos essenciais para a própria constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

3.2.1 Vivência da Daniela

Analisando os dados, em um primeiro momento, considere que, possivelmente, a ausência de produção do aprendiz tenha relação com fatores de adaptação, acomodação e reconhecimento do contexto de tandem e suas exigências. Mas também, poderia ser decorrente do estranhamento frente à nova convivência com o novo parceiro, já que não tinha estabelecido nenhum vínculo afetivo. Contudo, essas primeiras presunções foram ganhando valor, ao considerar nos dados as falas dos aprendizes, falas que evidenciaram sentimentos de

vulnerabilidade frente a si mesmo na interação com o outro, já seja como aprendiz ou como *expert*, o que será analisado a seguir.

3.2.1.1 Como aprendiz de português

Nos excertos a seguir, Daniela evidencia a falta de autorregulação no desenvolvimento da tarefa, o que dificulta a própria produção e a compreensão das falas do *expert*, limitando o diálogo com sua parceira, já que sua participação parece contraditória e os conflitos internos de reconhecimento do eu alheio que lhe apresenta o *expert*, conflitos que regulam seu comportamento, o qual se evidencia nos seguintes excertos, nos quais Andressa é o *expert* e Daniela o aprendiz.

No excerto 7, as interagentes falam sobre o clima, mas aparecem no diálogo termos que geram uma situação de conflito para o aprendiz, como a palavra “esquecer”:

Excerto 07 (*Trecho da Interação 02*)

1	Andressa:	ah:: tá frio::
2	Daniela:	[mais aqui tá bom (...) tá bom?
3	Andressa:	tá quente
4	Daniela:	Hmm (...) tá quente e:: quente? e quente? e:: aquente? AQUENTE NO (...) é:: quente?
5	Andressa:	é quente
6	Daniela	Hmm (...) mais há outra palavra que <i>es</i> quente? Quente <i>o</i> esquente?
7	Andressa:	não existe (...) é só QUENTE
8	Daniela:	eh:: quando você <i>quere</i> (2s) em espanhol <i>es calentar</i>
9	Andressa:	Aquecer
10	Daniela:	asquecer? ((não consegui entender))
11	Andressa:	AQUECER ((A-Q-U-E-C-E-R))
12	Daniela:	TÁ ((escreve no caderno parece não ter compreendido))

Daniela sente-se insegura de sua própria produção e, embora tenha dificuldade para entender o insumo fornecido pela parceira (turno 4), tenta formular um pedido de esclarecimento que acaba se frustrando pela resposta do *expert* (turno 5), que não modifica o insumo. Esses sentimentos de insegurança frente a si mesmo na relação com a sua nova língua-cultura se intensificam no momento que não consegue formular uma construção clara daquilo que não está sendo compreendido, o que a leva a fazer uso da LM. Embora tenha tentado construir na L-alvo, seus conflitos internos (de aceitação do eu-alheio) regularam seu

comportamento e esse novo eu que é inacabado frente a seus olhos, limitam o seu diálogo eu-outro, já que não consegue dialogar consigo mesmo e superar a situação dramática que está vivenciando (turno 10 e 11). Isso se confirma também no seguinte excerto do diário de campo do aprendiz:

Excerto 08 (*Trecho do diário 14*)

1	al escuchar la grabación utilizo mucho los sonidos “ hmm ”(....)“ eh ” (...)“ ahh ”(....)“ ta ”(....) en
2	el momento de la conversación no lo percibo ya que es una forma de dar hilo a la conversación
3	pero de alguna forma me siento frustrada porque siento que es una conversación sin fluencia o
4	falta de expresión por parte mía ya que en ocasiones hablo sin terminar la idea y en general
5	Andressa es la que dirige la conversación.

Podemos entender o anterior, com base em Maheirie (2002), que afirma que mesmo o aprendiz se reconhecendo como inacabado e objeto de conhecimento do outro, não lhe é fácil aceitar a sua nova condição de eu-alheio, pois não se sente identificado como aquele eu que aos seus olhos lhe causa sentimentos estranhamento, tensão e frustração (linhas 3 e 4).

No excerto 9, as interagentes tentam estabelecer diferenças em português entre “cadê” e “onde”, o que parece criar uma situação de conflito:

Excerto 09 (*Trecho da interação 04*)

1	Daniela:	outra pergunta (2s) e:: /com <i>la</i> diferença de cadê e onde?
2	Andressa:	(4s) qual sentido? (2s) de pergunta?
3	Daniela:	porque:: eu:: escuto que as pessoas falam só <i>CADÊ O LINIANA? CADÊ O ERICK?</i> mais com <i>as pessoas... CADÊ MEU CANETA?</i>
4	Andressa:	AH TÁ (3s) cadê é:: significa onde está (2s) é mais nesse sentido (2s) <i>CADÊ A DANIELA?</i> é a mesma coisa que eu falar <i>ONDE ESTÁ DANIELA?</i>
5	Daniela	[mais isto é mais para falar ((onde))
6	Andressa:	Sim (...) a gente é mais comum ouvir isso ((mostra a palavra cadê)) do que isso ((mostra a palavra onde))
7	Daniela:	Hmm ((risos)) porque eu falo onde (...) onde (...) onde...mais
8	Andressa:	[aqui pode ser mais para lugar ((escreve onde)) (2s) aqui é mais para pessoas ((escreve cadê)) ou objetos (2s) como <i>CADÊ MEU LÁPIS?</i> (2s) aí (...) <i>ONDE FICA A RUA TAL</i> (2s) <i>ONDE FICA O SHOPPING?</i> se é lugar
9	Daniela:	onde fica (...) mais a gente <i>no</i> fala <i>ONDE ESTÁ O SHOPPING?</i>
10	Andressa:	<i>ONDE FICA::</i>
11	Daniela:	Hmm (...) que bom ((escreve no caderno))

Daniela tem dificuldade para entender o insumo proporcionado. No turno 3, ela tenta exemplificar de acordo com sua experiência no contexto as diferenças entre os dois termos.

Mas no turno 4, o insumo do *expert* não clarifica tal diferença, já que fica explícito que podem ser utilizados para a mesma função: “cadê a Daniela” significa o mesmo que “onde está a Daniela”. Daniela tem dificuldade em entender a explicação da parceira e sente-se confusa em se ‘cadê’ é realmente ‘onde’. No turno 9, ela tenta saber se a frase “onde está o shopping?” é correta, mas o *expert* lhe proporciona “onde fica” (turno 10) como outra possibilidade. Daniela ainda não tinha entendido a relação entre ‘cadê’ e ‘onde’ e já se apresentava uma nova possibilidade (“fica”), confundindo-a ainda mais. Como saída, decide cortar a fala, abandonando o diálogo. Daniela em conflito não consegue coconstruir o diálogo com a sua parceira, evidentemente ela se sente confusa frente ao insumo da parceira, mas não faz uma avaliação negativa dela, mas sim frente a si mesma em discordância com aquela que deveria ser e ainda não é, o que se evidencia no seguinte excerto:

Excerto 10 (*Trecho do diário 13*)

1	Así mismo, pienso que me siento frustrada cuando en medio de la conversación no sé qué
2	hablar o responder y quedo en silencio o simplemente el sonido (...) hmm (...) o de igual forma
3	si no entiendo algo y pido de nuevo que me lo repita pero igual no me queda claro

De fato, o aprendiz faz uma análise do diálogo como fracasso, assumindo uma postura de afastamento frente ao comportamento adotado por ela mesma durante a conversa, mas mesmo vivenciando uma situação dramática, não vê a possibilidade de aceitação e superação (linhas 2 e 3). Molon (2011, p. 621) assevera que a constituição do sujeito vivida como drama potencializa a capacidade de criar e abrir-se para o inusitado, para o não coincidente, para o inesperado, não se esquecendo de lutar contra as desigualdades sociais e de não assumir uma posição de indiferença em relação ao outro, mas no aprendiz de fato isso não acontece evidenciando sua situação de regulação pelos conflitos vivenciados.

Observei como Daniela ia desenvolvendo tentativas para conseguir estabelecer um melhor diálogo com a sua parceira e tentar superar essas situações dramáticas conflituosas. Daniela começou a utilizar movimentos, gestos, emprego de certas palavras para que sua parceira a ajudasse a terminar as frases, tons de voz interrogativos, palavras na sua língua materna, entre outras coisas. Também utilizava ferramentas como imagens e sons extraídos da internet, palavras chaves nos seus diários de campo, além de anotações no seu caderno e pesquisas em casa. Daniela descobriu que embora a mediação de sua parceria não tenha sido exitosa, ela em situação dramática constante na sua constituição como sujeito poderia se sentir de novo autorregulada, mesmo utilizando outros instrumentos de mediação.

Paiva (2010) assevera que interações em pares, em detrimento de outros recursos, podem inviabilizar a aprendizagem daqueles aprendizes que, enquanto pares mais competentes, não percebem ganho ao interagir com aprendizes menos experientes, ou, ao contrário, enquanto pares menos competentes preferem não se expor a situações que consideram constrangedoras. A autora (*op. cit.*) considera que algumas vezes, em contexto de aprendizagem colaborativa, a mediação pelo outro pode não ser suficiente ou eficiente para solucionar lacunas na compreensão das mensagens, o que leva a pensar que artefatos culturais podem ser mediadores eficazes na aprendizagem autônoma.

Daniela evidencia nos seus diários de campo a necessidade que tinha de ser mediada pela parceira, conforme revelam os seguintes excertos:

Excerto 11 (*Trecho do diário 12*)

1	Yo Continúe hablando pero mi conversación era pausada y hablaba pero esperando una
2	corrección, o la miraba a ella para que ver si me entendía me di cuenta que el movimiento de
3	manos aumento siendo más expresiva con estas.

Excerto 12 (*Trecho do diário 13*)

1	Andressa me corregía las palabras a medida que yo hablaba, cuando me sentía insegura ella me
2	ayudaba a terminar la frase o en ocasiones habla de la forma que sería mejor expresarla si no
3	conozco una palabra hago la mímica y Andressa me dice la palabra. .

Excerto 13 (*Trecho do diário 14*)

1	Cuando hablo y siento que tengo alguna duda, hablo en forma interrogativa para que de esa
2	forma Andressa me corrija

Excerto 14 (*Trecho do diário 09*)

1	Se corregía la pronunciación de algunas palabras y oraciones después de ser escuchadas o
2	teniendo en cuenta la mejor forma de decirlo. En el cuaderno se anotaba vocabulario nuevo o
3	palabras las cuales no comprendía

Evidencia-se que Daniela se sente insegura frente a si mesma, frente a sua relação com esse outro (o *expert*) e frente a esse novo eu (eu-alheio) que aparece na interação com seu parceiro, e é um eu desconhecido que é inacabado e instável, que precisa ser mediado por outro (excertos 11, 12, 13 e 14). Para Molon (2011), Vygotsky compreende a constituição do sujeito, reconhecendo a dialética que existe entre os aspectos intrapsicológicos e interpsicológicos. Nesse sentido, o sujeito não se encontra nem isolado em si, nem dissolvido no social; mas que se constitui a partir de relações dialéticas, que levam em consideração as

contradições, as tradições, os conflitos, as construções e desconstruções do próprio sujeito que se recusa a ser passivo e estático. Segundo Magalhães e Oliveira (2011), a colaboração precisa ser pensada na construção de um processo reflexivo-crítico, em que a organização da linguagem eu-outro possibilite entender as contradições, superar os conflitos, além de avaliar, discutir, compreender e transformar a nos mesmos na relação constitutiva e constituinte do eu e do outro. No seguinte excerto, Daniela afirma que:

Excerto 15 (*Trecho da entrevista final*)

1 quando ella no me respondía o me respondía otra cosa pienso que me sentia frustrada (2s) ERA
 2 YO porque yo pensaba no me respondió porque no formule bien la pregunta no pronuncie bien y
 3 como que no le hice énfasis (...) ANDRESSA TE PREGUNTE ESTO me puedes responder (2s)
 4 pienso que era más de mí y lo vi más como un problema mío en ese momento era la frustración
 5 (2s) paso también en otras conversaciones pero ya me cuestionaba era yo (2s) si formule bien la
 6 pregunta y pues yo dejaba que ella pues llevara la conversación

No excerto 15, Daniela evidencia estar regulada pelas suas emoções contraditórias (linhas 2 e 3) no conflito interno (negação de si mesma) e no conflito externo (negação do outro), e a origem dessas emoções é justificada pela resposta comportamental onde o medo pode ter como resposta fugir e afastar-se (linha 6). Segundo Gonzáles Rey (1998), as emoções constituem os processos de significação, embora pareçam só estruturas simbólicas, na própria integridade da personalidade humana, não são só simbólicas dentro de um sentido subjetivo propriamente dito, fazem parte de uma relação dual ainda maior como é a relação entre o cognitivo-afetivo, entre o eu-outro. Segundo Vygotsky (1994 *apud* TOASSA 2011), a vivência é altamente marcada por traços emocionais que configuram nosso comportamento. Daniela tinha, pelo que parece, uma experiência passada que influenciava sua preocupação com suas necessidades na sua L-alvo, conforme se observa no excerto a seguir:

Excerto 16 (*Trecho da entrevista final*)

1 **Recuerda alguna situación tensa aprendiendo el inglés?**
 2 SI CLARO (2s) por ejemplo/ cuando/ por ejemplo el entender a una persona (2s) cuando uno
 3 no entiende a la persona que le dice (3s) pues/ uno que/ ahí en ese momento que uno se siente
 4 frustrado (2s) de igual forma cuando uno quiere decir algo y a veces hasta la misma persona
 5 entiende otra cosa ((risos)) como que ahí (3s) y da tensión también si uno piensa mucho si lo
 6 voy a decir bien (...) si lo voy a decir mal (2s) si me va a entender (...) si no me va a entender
 7 COMO LO PRONUNCIO (4s) vienen primero más preguntas (2s) ósea al hacerse uno para
 8 /que / entablar así una conversación

Certamente os objetivos de Daniela obedeciam a suas principais preocupações e necessidades “*Mejorar la comprensión, adquirir vocabulário y fluidez*” (questionário 1), o qual lhe causavam certa preocupação, porem no momento de avaliar seu desempenho no final do tandem, ela diz:

Excerto 17 (*Trecho da entrevista final*)

1	Bueno: (4s) eh: pienso que:: de pronto las expectativas eran muy altas (2s) porque tenía las
2	expectativas en relación a que el español se parece al portugués (2s) también de los
3	encuentros pensaba que al final (3s) el objetivo de fluidez (3s) pero pienso que aún falta más
4	para alcanzar ese objetivo

Observamos como essa afetividade, que a representa para si mesma como sujeito estranho e distante, pode levá-la a que construa uma autoavaliação negativa do próprio eu (linhas 3 e 4). A constituição da Daniela como sujeito na nova língua-cultura é percebida por ela como inacabada, mas tal percepção não é necessariamente a percepção de seu parceiro. Porém, como afirma Vygotsky (1994 *apud* TOASSA, 2011), um ser individual se constrói, portanto, em uma dimensão social que não é simplesmente a dimensão do outro, mas sim uma dimensão baseada na “relação” com o outro e com os demais aspectos do seu meio natural. Essas relações irreduzíveis estão compostas por elementos internos e externos ao sujeito que constitui o que se chama de “vivência”, um termo para “expressar a ideia de que uma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos” (p. 31).

Observamos que Daniela estava vivenciando uma situação de rejeição frente a esse eu-alheio que era apresentado pela sua parceira, já que à situação dramática vivenciada na sua desconstrução como sujeito autorregulado a colocava como objeto de conhecimento do outro, situação que não lhe era fácil de aceitar e superar. Ao que parece, foram elementos essenciais no sucesso ou fracasso da sua relação no diálogo eu-outro e do processo de mediação. Ela se nega a entrar em um processo de desenvolvimento quando nega a sua parceira como mediador desse processo.

3.2.1.2 Como *expert* da sua LM (espanhol)

Uma das ferramentas mais utilizadas para favorecer os aprendizes na procura da sua autorregulação é a interação com o *expert*. Essa interação é muito complexa se considerarmos

que a situação de ensino-aprendizagem se desenvolve em um contexto de individualidades que supera a situação de ensino-aprendizagem na relação privado-social do ‘eu’ e do ‘outro’ (do *expert* trabalhando colaborativamente com o aprendiz). Daniela como *expert* da sua LM, às vezes, percebia-se a si mesma como sujeito em conflito, sujeito regulado por estímulos afetivos-cognitivos em contradição. Daniela às vezes não conseguia se autorregular no desenvolvimento da tarefa e na sua função como provedora de andaimes, o que a deixava vulnerável na presença do seu parceiro.

No excerto a seguir, Andressa questiona Daniela sobre uma palavra em um texto relacionado ao universo das canções infantis, concretamente o termo *rueda*:

Excerto 18 (*Trecho da interação 03*)

1	Andressa	Las canciones de <i>cuda</i> (...) ¿de cuna ? ((procura na internet))
2	Daniela	Canciones de cuna
3	Andressa	Canciones de cuna y de rueda (...) ¿ rueda ?
4	Daniela	(3s) HAY DIOS ...sí, las/ no ruedas infantiles (4s) pero tiene otro nombre (...) voy a anotar acá ((escreve no caderno)) y después te digo
5	Andressa	Sí claro
6	Daniela	[ya me acordé (...) rondas infantiles
7	Andressa	¿Rondas?
8	Daniela	RONDAS INFANTILES

Observei que mesmo Andressa não tendo a palavra que procura para tentar construir significado com Daniela, ela se serve de ferramentas mediadoras para formular um pedido de ajuda, corrigindo rapidamente a palavra *cuda*. No turno 3, Andressa diz *canciones de cuna y de rueda* (...)¿*rueda*? e, no turno seguinte, Daniela entende o que Andressa necessita para completar sua fala, porém o *expert* não se sente em segurança e não consegue lembrar-se da palavra, gerando uma constante tensão, marcado por silêncios. Só no turno 6, o *expert* consegue fornecer o apoio que Andressa precisa (*rondas infantiles*), subindo o tom de voz e sentindo-se aliviada.

Segundo Ferreira (2008, p.24), um ponto importante a ser discutido e que dificulta a aprendizagem colaborativa entre pares refere-se à relação entre as tarefas e os conhecimentos necessários para realizá-las. Embora os professores esperem que os alunos normalmente estejam capacitados para realizar as tarefas e ajudar o seu parceiro (exercícios anteriores, trabalhos de casa), o conhecimento não é simplesmente adquirido, ele é construído no fazer da tarefa, no momento mesmo da interação. Observamos como o *expert* aparece em situação dramática frente a si mesmo quando na interação eu-outro não consegue criar um contexto

regulado para o aprendiz, mas evidentemente, como diz Ferreira (*op. cit.*), o conhecimento não é simplesmente adquirido ou transmitido, ele é coconstruído.

No excerto 19, a produção do aprendiz se vê muito comprometida, o que dificulta a regulação do *expert*:

Excerto 19 (*Trecho da interação 03*)

1	Andressa	Nadie ¿consegue?(...). ¿consegue?
2	Daniela	Consigue
3	Andressa	Nadie puede
4	Daniela	[¿cómo es la frase?
5	Andressa	Nadie puede comer <i>sozinho</i>
6	Daniela	[solo
7	Andressa	Nadie puede comer solo
8	Daniela	AH (...) ¿todo es una misma frase?
9	Andressa	Sí (...) NO (...) es cada una
10	Daniela	Ahh
11	Andressa	Sim

O excerto mostra como o *expert* tenta entender a sua parceria (turno 4), “¿cómo es la frase?”. Andressa tenta construir sua fala com a ajuda do *expert*, mas o *expert* não consegue entendê-la. Mesmo assim, Andressa continua o diálogo, parecendo acreditar que está sendo entendida pela parceira, porém como sua produção não é muito clara, ela parece confusa (turno 9) e Daniela simplesmente não fala nada, dando continuidade à conversa sem, contudo, aprofundar o assunto.

No próximo excerto, observamos como Daniela se sente tensa ao não conseguir responder a pergunta de Andressa sobre a palavra “*tocante*”:

Excerto 20 (*Trecho da interação 04*)

1	Andressa	Es una historia muy sencilla y al mismo tiempo <i>tocante</i> (...)¿ tocante?
2	Daniela	Tocante:: ((pensando)) sé lo que quieres decir pero no me acuerdo ((procura na internet)) es/bueno sí...te toca (2s) es más (3s) ((procura na internet)) OH DIOS ((risos)) (5s) CONMOVEDORA
3	Andressa	[es una película conmovedora y muy dulce también
4	Daniela	[tierna
5	Andressa	Ok

No turno 2, Daniela sente dificuldades para encontrar o termo adequado, mesmo sabendo o que a parceira quer dizer. Ela mesma não se sente autorregulada na sua função (*OH DIOS*), o que lhe causa certa tensão. Nessa situação, o *expert* se reconhece como sujeito não

autorregulado (inacabado), perdendo sua condição de sujeito-mediador, o que o deixa vulnerável frente a seu parceiro; depois de um tempo, decide se autorregular por meio da internet como ferramenta de apoio. Uma decisão para ela favorável e, finalmente, consegue proporcionar um insumo compreensível (*CONMOVEDORA*). O *expert*, evidentemente, não tem todas as respostas, ele está em um processo de construção e reconstrução da sua função de *expert*, o que o converte em sujeito aprendiz de *expert* na interação com o aprendiz, conforme corrobora o próximo excerto:

Excerto 21 (*Trecho da entrevista final*)

-
- | | |
|---|--|
| 1 | Fue una de las situaciones que ahí era cuando sabía cuál era la palabra pero no sabía el |
| 2 | significado y fue en varias ocasiones que podía ella hablar pero no sabía que era tocante pero por |
| 3 | el contexto intuía que ella quería decir y en ese momento no sabía cómo responderle a ella como |
| 4 | definir la palabra y aparecía momentos tensos donde no sabía ni cómo explicarle. |
-

No excerto 22, as interagentes estão lendo sobre um escritor colombiano, porém Daniela percebe que Andressa tem problemas com a palavra *imbécil*, já que sua pronúncia não é adequada:

Excerto 22 (*Trecho da interação 06*)

-
- | | | |
|----|----------|---|
| 1 | Andressa | escritor colombiano que con solo 13 años escribe su primer cuento (...) el silencio en 1972 fundó con Ramiro Arbeláez y Hernando Guerrero el cineclub de Cali y dos años después escribió el cuento maternidad considerado su obra maestra entre sus trabajos podemos destacar las obras teatrales: las curiosas conciencias (...) el fin de las vacaciones (...) el <i>imbecil</i>
(usa pronúncia aportuguesada) |
| 2 | Daniela | [IMBÉCIL |
| 3 | Andressa | Imbéciles también son testigo y la novelas de la estatua del soldadito de plomo (...)¿de plomo? |
| 4 | Daniela | Es un soldadito (...) cascanueces |
| 5 | Andressa | Sí (...) creo que es madera ((procura na internet)) CHUMBO (4s) el 4 de marzo de 1977 a la edad de 25 años se suicidó con 60 pastillas de seconal (...)¿seconal? |
| 6 | Daniela | Debe ser el nombre de las pastas |
| 7 | Andressa | ¿Cómo que son (...) son pastas para dormir? |
| 8 | Daniela | Yo no sé |
| 9 | Andressa | DIOS (...) sus lectores lo han visto como un ser desarraigado (...)¿desarraigado? |
| 10 | Daniela | Que no le importa |
| 11 | Andressa | Estaba el artista afanado por vivir intensamente ((continua lendo)) |
| 12 | Daniela | Aquí la palabra imbécil ((asinala no texto)) |
| 13 | Andressa | Sí? |
| 14 | Daniela | También es utilizada como si fuera idiota |
| 15 | Andressa | [en portugués tenemos <i>imbecil</i> |
| 16 | Daniela | [imbécil también (...) ahh |

- 17 Andressa *Imbecil* (...) solo que la tónica es distinta
 18 Daniela Sí
-

Ao perceber a pronúncia errônea da palavra *imbécil* (turno 1), Daniela imediatamente interrompe a fala da parceira, por meio de uma correção explícita, seguindo-se da repetição da forma por Andressa (turnos 2 e 3). Na continuidade da leitura (turno 5), Andressa questiona a companheira, por meio de estranhamento, sobre outra palavra (*seconal*), cujo significado Daniela parece desconhecer. No turno 9, Andressa retoma a leitura por meio de uma exclamação (*DIOS*), parecendo estar incomodada ou insatisfeita com algo. Recém no turno 12, que Daniela tenta explicitar o sentido da palavra *imbécil*, corrigida no turno 1. Pelo que parece, ela imaginou que a pronúncia errônea de Andressa pudesse ter relação com o fato de ela não ter escutado antes a palavra, decidindo então contextualizá-la melhor sem, contudo, saber que a palavra existe no português e que a pronúncia equivocada de Andressa se devia à simples transferência de pronúncia do português, e não ao seu significado. O diálogo é encerrado, possivelmente pela sensação de frustração de Daniela ao perceber que ajudar o parceiro é mais difícil do que ela pensa. No seguinte excerto, às linhas 4, 5, 6, 7 e 8, corrobora-se as dificuldades de Daniela em atuar como *expert* da LM:

Excerto 23 (*Trecho da entrevista final*)

-
- 1 **¿Cómo se sentía cuando tenía que explicar su lengua materna?**
- 2 En ocasiones me sentía bien (...) pienso que era como mi fuerte al conocer y poder explicarle a
 3 ella si ella tenía una duda era el momento de poder explicarle a ella en ese momento y poder
 4 colaborarle a ella (...) **pero también me ayudó bastante porque no sabía cómo se escribían**
 5 **algunas palabras también no sabía si esa palabra existía también en español y pienso que**
 6 **eso influía bastante en ese momento porque era yo la que le estaba enseñando a ella y en**
 7 **ese momento yo decía NO SÉ también yo tenía la duda y pues de cierta forma también me**
 8 **ayudó a aprender más sobre mi lengua materna.**
- 9 **Y ¿qué pasaba cuando usted no podía responderle una pregunta?**
- 10 Cuando no:: buscábamos por internet y si yo no podía anotaba en el cuaderno y le decía que la
 11 próxima vez le aclararía las dudas o yo le enviaba un correo a ella explicándole (...) como que
 12 la duda quedaba más en mí que en ella
-

Segundo Vygotsky (2001a), a aprendizagem de uma língua estrangeira depende de se ter ou não atingido certo grau de maturidade na LM. O aprendiz pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possuía na sua língua materna, mas uma língua estrangeira também facilita o domínio das formas superiores da LM. O aprendiz aprende a ver sua LM como um sistema particular entre muitos, aprende a considerar os seus fenômenos à

luz de categorias mais amplas e isto conduz à consciência das operações linguísticas que influenciam tanto a aprendizagem da L-alvo quanto a aprendizagem da própria língua materna.

Sem dúvida, o *expert* tem um papel fundamental no processo de conversão e transformação da própria constituição do sujeito-aprendiz, já que o conflito interno vivenciado como situação dramática da própria realidade pode terminar em sucesso (desenvolvimento) se o *expert* fornece as condições necessárias para que isso aconteça. Porém, como afirma Ohta (2001 *apud* FERREIRA, 2008, p 24.), antes de realizar tarefas colaborativas os alunos devem receber instruções sobre a forma de fornecer andaime. Os alunos devem ser equipados com competências linguísticas e as habilidades para trabalhar em sincronia com o parceiro.

3.2.2 Vivência da Andressa

Pensar em uma parceria como sujeitos que aprendem uma língua estrangeira em colaboração traz consigo representações pessoais e emocionais que são próprias de cada indivíduo e de suas vivências (passadas, presentes ou futuras ‘expectativas’). Isso quer dizer que, para cada um dos aprendizes, sua vivência no tandem é especial, uma vez que cada aprendiz tem uma personalidade, e a partir de suas histórias sociais, afetivas e culturais, criará uma representação pessoal e emocional sobre o que é o tandem, representação que terá uma carga de valor significativa (subjetiva). Andressa, uma jovem extrovertida, apresenta uma série de situações dramáticas (conflituosas) tanto na sua vivência de aprendiz quanto na sua função de *expert*, o que será aprofundado a seguir.

3.2.2.1 Como aprendiz de espanhol

Nos seguintes excertos, Andressa evidencia a falta de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem de espanhol em tandem. Diferentemente de Daniela, ela não limita sua fala. Andressa tem uma participação ativa no diálogo, porém nos momentos em que ela é corrigida com muita insistência pela sua parceira revela certos conflitos internos (cognitivo-afetivos) que limitam sua participação e dificultam a própria produção. Vemos isso nos seguintes excertos, em que Daniela é o *expert* e Andressa, o aprendiz.

No excerto seguinte, Andressa inicia seu diálogo falando de uma atividade que tem que realizar para sua aula de espanhol e tenta dizer a Daniela que vai precisar de sua ajuda:

Excerto 24 (*Trecho da interação 09*)

1	Andressa	Tengo <i>um</i> seminario de español que me va a valer como un examen
2	Daniela	[que será um examen
3	Andressa	Como un examen (...) entonces tengo como (...) BUENO (...) bien me va a ayudar a ver si todo está
4	Daniela	[me va ayudar
5	Andressa	Me va ayudar a ver si todo está <i>certo</i> si tengo que
6	Daniela	[si está correcto
7	Andressa	Si está correcto (...) y si tengo que cambiar algo y esas cosas (...) entonces mi <i>slide</i>
8	Daniela	[presentación
9	Andressa	Mi presentación no está completa (...) tengo que::
10	Daniela	[completarla
11	Andressa	Tengo que completarla y
12	Daniela	[arreglarla
13	Andressa	Sí (...) arreglarla y todo

Nos turnos 2, 4 e 6, Daniela interrompe a fala de Andressa para reformular sua produção e tornar mais compreensível o que ela quer dizer, e nos turnos 10 e 12, Daniela se antecipa e termina as falas de Andressa, o que parece causar-lhe uma avaliação negativa do seu desempenho no diálogo. Isso se confirma com o que ela escreveu em seu diário dessa mesma interação.

Excerto 25 (*Trecho do diário 09*)

1	Meu espanhol está muito enferrujado! Isso me deixou um pouco preocupada no início,
2	chateada, porque não quero deixar meu nível cair. Cometi muitos erros, logo prestarei
3	mais atenção.

Ao longo das interações, pude perceber, de um modo geral, que as interagentes têm medo de errar e se expor a situações constrangedoras com seu parceiro, situações que vão desde não saber responder uma pergunta, até equivocar-se na pronúncia de uma palavra, situações que podem gerar sentimentos de insatisfação frente ao próprio desempenho (linhas 2 e 3). Isso é visto no próximo excerto, em que as interagentes falam do filme “Sempre a seu lado”, que Andressa tinha visto recentemente. Andressa completa as suas falas com a ajuda da internet, ela apresenta a necessidade de usá-la como ferramenta mediadora externa, o que lhe

causa certa tranquilidade no momento do diálogo, já que diminui situações incômodas com a sua parceria.

Segundo Basso e Lima (2010), aprender a falar uma língua estrangeira implica, necessariamente, usar essa língua, e essa é uma atividade que se realiza na relação eu-outro, não necessariamente com um par mais competente. Essa relação do eu e do outro não é simplesmente objetiva, é uma relação de coconstrução de conhecimento, de afetos e de subjetividades. Evidentemente, Andressa estava regulada por pensamentos e sentimentos de negação de esse outro (eu-alheio) que se apresenta como instável e inacabado, mas diferentemente de Daniela, Andressa se aceita como objeto de conhecimento do outro (processo de mediação), mas neste caso, ela tem preferência pela internet, negando a seu parceiro entrar em um processo de diálogo eu-outro, tal qual observado no seguinte excerto:

Excerto 26 (*Trecho da interação 09*)

1	Daniela	¿Qué te pareció la película?
2	Andressa	Me encantó (...) me encantan los perros tengo uno y (2s) es mi gran amor (...) tengo ganas de ellos
3	Daniela	[NO (...) ganas no (...) me gustan mucho
4	Andressa	me gustan mucho ¿y ganas es (...) para? ((procura na internet))
5	Daniela	Como algo que tú quieres hacer (...) de tu voluntad (...) tengo ganas de viajar (...) tengo ganas de comer un helado
6	Andressa	[tengo ganas de ser una <i>tradutora</i> ?
7	Daniela	NO quisiera ser una traductora (...) es más de querer (2s) el de ganas es algo más momentáneo
8	Andressa	[tengo ganas de hacer
9	Daniela	[tengo ganas de...
10	Andressa	[tengo ganas de hacer actuación ((procura na internet))
11	Daniela	[no (...) es más de querer o de gustar (2s) me gustaría actuar...me gustaría viajar
12	Andressa	Me gustaría viajar (2s) sí ((pensando)) ok (3s) me gustó la película sobre el perro
13	Daniela	sobre un perro
14	Andressa	sobre un perro que quedó <i>em uma</i> espécie de (...) calle?
15	Daniela	Sí (...) puedes decir que estuvo por un tiempo en la calle
16	Andressa	estuvo por <i>um tempo em</i> la calle esperando a su dueño (2s) y mismo con el dueño muerto él esperó por el dueño
17	Daniela	Ok (...) en ese caso (...) cuando el dueño falleció
18	Andressa	[falleció? ((procura na internet))
19	Daniela	usamos más fallecer porque muerto suena muy fuerte (...) cuando el dueño falleció el perro duró
20	Andressa	[duró?
21	Daniela	PERMANECÍÓ por un tiempo en frente de la estación del tren esperando a su dueño (...) ¿algo más?
22	Andressa	mi español es muy bajo...((risos)) ((desiste do diálogo))

Observamos, no excerto 26, que as duas interagentes estão construindo o diálogo, no qual Andressa manifesta sua opinião sobre o filme visto. Embora Andressa participe ativamente do diálogo, ela se sente limitada para falar quando começa a receber muitas correções. Ao ser constantemente interrompida pela *expert*, que formula repetidamente a negação ‘NO’ (turnos 3, 7 e 11), sente-se insegura em relação à sua produção, procurando apoio na internet para continuar formulando frases (turnos 4, 10 e 18). Andressa parece não entender que não se trata de correção propriamente dita, mas de tentativas de Daniela em fornecer alternativas de respostas tendo em conta à própria experiência como falante nativa (turnos 15, 17 e 19). Andressa se revela incômoda e frustrada, preferindo abandonar o tema (turno 22), fato também evidenciado em seu diário:

Excerto 27 (*Trecho do diário 09*)

1 Neste encontro como estava muito cansada acredito que não me sai muito bem. Sentia como
 2 **tudo que falava em espanhola não saia corretamente** ou como eu gostaria. **Cometi muitos**
 3 **erros que não deveria cometer.** Tive erros nos tempos verbais, nas pronuncias, em mesclar o
 4 espanhol com o português e não perceber.

Andressa parece não lidar bem com as constantes correções de sua parceria. No excerto 27, segundo ela, as correções têm relação com um fraco desempenho dela na língua-alvo, o que lhe sugere uma avaliação negativa de sua participação no diálogo (linhas 2 e 3). Andressa tem uma relação de quase dependência com a internet. Em um de seus encontros, ela não quis começar a interação em espanhol porque não tinha internet. Segundo Andressa, quando o erro persistia, ela se sentia constrangida, o que será exposto no excerto a seguir:

Excerto 28 (*Trecho da entrevista final*)

1 Eu me sentia envergonhada (...) por exemplo eu tenho um problema com o “*recuerdo*” e “*me*
 2 *acuerdo*” muito grande que eu ainda não vejo diferença (...) eu pelo menos persistir no meu
 3 erro isso me envergonhava (...) NOSSA! Ela vai ter que me corrigir de novo (...) eu me sinto
 4 incomodada mas ela não estava (...) eu até pedia desculpas.

Vemos no excerto 28, nas linhas 1, 2 e 3, que o erro lhe produz vergonha de si mesma, já que sua parceira teria que corrigi-la novamente (linha 3). No excerto seguinte, ela diz que o importante para ela é fazer o melhor possível para não cometer erros:

Excerto 29 (*Trecho da entrevista final*)

1 Como você está aprendendo uma língua você quer ser perfeito (...) tipo você não quer errar
 2 você pode errar uma vez (...) mas você acaba errando mais vezes (...) então eu (...) ficava

Observamos (linha 1) que o erro se vivencia como uma situação constrangedora; o qual não está permitido. Segundo Andressa, o aprendiz pode errar uma vez (linhas 2 e 3), mas errar mais que isso pode representar uma situação constrangedora.

No próximo excerto, Andressa se lembra de uma situação como aluna que resultou ser de grande influência na sua forma de atuar como aluna. Segundo Toassa (2011), as vivências e as emoções que as acompanham determinam e constituem a nossa personalidade:

Excerto 30 (*Trecho da entrevista inicial*)

1 a primeira vez que eu tive aula de inglês eu me senti que eu não sabia nada perto dos meus
2 colegas, foi uma sensação de frustração muito grande que eu ia ter que estudar mais (...) eu
3 realmente fiquei frustrada (...) eu sou muito responsável, para mim tudo tem que estar certinho

A partir de sua experiência (excerto 30), Andressa, como ela mesma reconhece, tem a necessidade de fazer as coisas de forma mais correta, revelando ter uma personalidade exigente, como pode-se verificar no excerto a seguir:

Excerto 31 (*Trecho da entrevista inicial*)

1 Eu quero ser perfeita (...) geralmente eu me quero dar bem com aquilo (...) como eu estudo
2 tradução eu me cobro muito (...) eu sou uma menina que me cobrou muito (...) meus pais nunca
3 precisaram me cobrar nada porque eu sou uma menina responsável (...) é uma coisa que eu
4 tenho em mim que eu sempre fico/ eu não sei se eu tô indo pelo caminho certo (...) porque se
5 eu não estou indo bem eu vou tentar outra estratégia para melhorar (...) sempre fui assim desde
6 pequena (...) então como é língua tenho que ser o mais perfeito possível

No excerto 31, fica evidente a necessidade de Andressa ter o controle da situação, como ela mesma diz, ao interagir com uma estrangeira fluente na sua língua-alvo. Isso a impele a se esforçar ainda mais, como ela mesma diz no excerto seguinte:

Excerto 32 (*Trecho da entrevista inicial*)

1 eu falando espanhol frente a uma estrangeira me sinto insegura porque vocês são colombianas
2 porque eu fico ai meu Deus vou cometer um erro (...) esse tipo de coisa às vezes eu sei o que
3 falar e eu esqueço rapidamente (...) e se não está tão certinho eu dou um jeito de ficar certinho

Ao analisar o processo de autorregulação do desenvolvimento da tarefa, evidenciou-se a preferência pelo recurso da tradução da LM para L-alvo como ferramenta mediadora. Além

de repetir utilizando um sistema escrito, tentar adivinhar o significado a partir do contexto ou da situação. Outras ferramentas muito utilizadas foram às advindas do uso da internet, especialmente dicionários e imagens online.

Observei que Andressa tinha uma preferência pelas ferramentas mediadoras externas e não necessariamente de sua parceira, às vezes não reconhecendo Daniela como sujeito-mediador do processo. Porém no curso das interações tipo tandem ela foi percebendo que a internet não era o suficientemente clara nas suas respostas, deixando-lhe ainda mais confusa. Assim, pouco a pouco, percebeu que sua parceira poderia ajudá-la sem julgar o seu desempenho. Paiva (2013), não obstante, salienta que “a necessidade de interação, de resposta do outro, não se limita aos humanos. Também esperamos reações das máquinas em resposta às nossas ações” (p. 190), mas essa reação “da mesma forma que o silêncio ou um rosto congelado perturba o participante em uma interação, [...] os computadores também podem perturbar seus usuários se a máquina não lhes der qualquer pista em resposta às suas ações” (PAIVA, 2013 p.190).

3.2.2.2 Como *Expert* da sua LM (português)

Como *expert*, observei que Andressa conseguia fazer com muita dificuldade a regulação externa, ela percebia a regulação do aprendiz pela L-alvo, conseguia corrigir a pronúncia, às vezes com muito sucesso. Já no aspecto morfossintático, a produção do aprendiz era tão confusa que, de fato, o *expert* nem conseguia entendê-la. A regulação externa do aprendiz se observava comprometida pela própria autorregulação do *expert* no desenvolvimento da tarefa. Nos momentos em que o *expert* era influenciado pelo contexto, dificilmente podia fornecer-lhe andaime. Com o avançar das interações, os dados mostraram como a mistura de línguas era permitida e o ‘portunhol’ era facilmente percebido, sem receber, contudo, nenhum tratamento adequado.

Os objetivos de Andressa como *expert* se faziam ainda mais insistentes que como aprendiz. Segundo ela, seus objetivos eram: “Aprender a cultura e melhorar o espanhol, além de conseguir uma fluência eu espero passar um pouquinho da nossa cultura para ela e ter essa primeira experiência como professora que não sei como vai ser” (Questionário 1).

No excerto a seguir, apresento uma situação de desorientação do *expert* no fornecimento do andaime, que gera conflito interno na própria autorregulação do *expert* em sua função de parceiro mais competente:

Excerto 33 (*Trecho da interação 02*)

1	Daniela	Colômbia tem cinco regiões e::: / você sabe que Colômbia está <i>ubicada (...)ubicada?</i> no norte da América do Sul (3s) então:: eles têm e:: dois (4s) <i>es</i> dois <i>océanos</i>
2	Andressa	[dois oceanos
3	Daniela	e:: Atlântico e Pacífico
4	Andressa	AH:: <i>ubicada</i> é fixada
5	Daniela	Fixada ((escreve no caderno))
6	Andressa	AGORA EU ENTENDI ((RISOS))
7	Daniela	((risos))
8	Andressa	eu tava procurando a palavra em português
9	Daniela	esta é a rejon/ redjon/ redjon atlântica (...) redjon pacífica (...) redjão andina (...) redjon <i>orinoquia</i> (...) região amazônica (4s) então::
10	Andressa	como?
11	Daniela	<i>orinoquia</i> ::
12	Andressa	vou ver se tem em português isso aqui:: (5s) eu não sei o que que é:: (4s)
13	Daniela	é / eu acho que <i>es por la / bueno</i> / eu acho que não tem tradução
14	Andressa	É não tem tradução ((risos))

Observamos que Andressa fica confusa, têm problemas para compreender a produção da parceira, porém deixa de fornecer *feedback* imediato na esperança de que a continuidade da interação forneça evidências adicionais para conseguir entender a produção do aprendiz (turno 4), mas o *expert* se mostra confuso e tenta encontrar na internet a tradução das palavras que Daniela traz. Como são nomes próprios e específicos da Colômbia, Daniela comenta que seria inútil procurar, pois não teria tradução, o que provoca risos por parte de Andressa.

Na ZDP, o *expert* é aquele que possui um conhecimento maior que o aprendiz. O *expert* tem a função de fornecer ao aprendiz o apoio que ele precisa (andaime) para que o aprendiz consiga se desenvolver sozinho em uma determinada tarefa. Mas o *expert* não pode fazer o trabalho sozinho, precisa de uma série de elementos a seu favor que facilitem a sua função, incluindo a participação ativa do sujeito que aprende. Os dados mostraram como o contexto em geral influenciava esse processo de mediação, a mistura das línguas se fez presente quase o tempo todo, e embora exista o princípio do ‘uso equilibrado das línguas’, observou-se ser muito difícil cumpri-lo.

Ferreira (2001) afirma que é urgente delimitar as fronteiras entre as línguas, mas em um contexto de português-espanhol, às vezes, isso não é tão fácil, pois são línguas tão próximas. Esse conflito externo, que parece regular inclusive o *expert*, pode trazer consequências para o futuro do próprio aprendiz. Em um futuro imediato, pode causar o desinteresse pelo próprio processo de aprendizagem em tandem, já que se o aprendiz percebe que não está recebendo a ajuda que ele precisa, pode achar desnecessária a sua participação

em tal processo. Também o *expert* pode se sentir incapaz frente a sua função, já que não consegue fazer a regulação externa, pois ele mesmo se encontra em situação dramática na sua própria constituição como sujeito-mediador.

No seguinte excerto, o *expert* não consegue se autorregular no desenvolvimento da tarefa, nem fornecer o andaime necessário, já que ele não é consciente da situação e não percebe os desvios de seu parceiro:

Excerto 34 (*Trecho da interação 01*)

1	Daniela	tá/ bueno/ então /e/ o/ eu vi o (...) <i>atardecer?</i>
2	Andressa	<i>Atardecer</i>
3	Daniela	<i>Atardecer</i> em toda cidade/ cida/ cidade e depois a noite (2s) fico a noite (...) <i>no:?</i> e:::
4	Andressa	[você pode falar <i>atardecer</i> é melhor
5	Daniela	<i>Entardecer</i>
6	Andressa	eu acho que estou até confundindo também com o espanhol ((risos)) é <i>atardecer</i> (...) QUE EU TOU FALANDO (()) ((risos)) é <i>atardecer</i> desculpa ((risos))
7	Daniela	tranquila ((risos))

No excerto 34, o *expert* evidentemente é regulado pelas falhas na produção do aprendiz, confuso, entre o espanhol e o português, não percebe claramente os erros do aprendiz (turno 2), embora isso não comprometa a comunicação. O *expert* começa a experimentar conflitos internos, duvidando do próprio insumo (turno 6). Inicialmente fornece a informação equivocada (turno 2), mantendo o diálogo até, finalmente, perceber sua falha e modificar o insumo (turno 4).

No seguinte excerto, o *expert* não consegue se autorregular, revelando possuir conflitos internos frente a seus próprios conhecimentos da língua materna:

Excerto 35 (*Trecho da interação 01*)

1	Daniela	No Rio de Janeiro a gente foi (...) não sei como ((pensando)) como se <i>dice?</i> ((pensando)) se fala barca
2	Andressa	no barco?
3	Daniela	no BARCA para Niterói
4	Andressa	ah::: tá ((pensando)) gente como que se chama isso? ((pensando)) BALSA
5	Daniela	BALSA
6	Andressa	é quando você vai até com carro não é?
7	Daniela	CARRO (...) <i>NO</i> ((pensando)) era como <i>un ferry</i> (...) mais eles falam barcas lá (...) BARCAS
8	Andressa	BARCAS (...) então eu nunca fui nesses lugares ((risos)) NÃO SEI.

O diálogo se caracteriza por movimentos de ajuste do insumo iniciados por meio de sinais de incompreensão fornecidos pelo aprendiz na forma de *feedback* (pedido de confirmação, repetições com estranhamento) (turnos 3, 5 e 7), sinais de incompreensibilidade que levam o *expert* a duvidar de seus próprios conhecimentos, fazendo pedidos de confirmação para o aprendiz. O *expert* tem que aceitar que não possui todo o conhecimento, portanto, não saberá responder a todas as perguntas do aprendiz; porém tem que estar disposto a procurá-las e, principalmente, a passar por um processo interno de mudança. Os dados, no entanto, mostraram que o *expert* se sente desconfortável e, às vezes, tende a se distanciar e evitar esse tipo de situações. Embora seja falante nativo, na interação com o estrangeiro, surge uma LM que é estranha, quase como uma língua estrangeira. De Nardi (2009) observou que os sujeitos em relação a essa experiência de aproximar-se à língua do outro podem experimentar um processo de rejeição e de expulsão dessa língua estranha. Esse estranho que habita na língua do outro nos põe em uma situação de movimento, movimento que, nos termos de Revuz (1998, p. 215), “é capaz de provocar um (re) encontro do sujeito com a sua própria língua”.

No próximo excerto, o *expert* duvida de seu próprio insumo, devido aos constantes pedidos de esclarecimento da parceira:

Excerto 36 (*Trecho da interação 01*)

1	Daniela	<i>bueno/ e:!/ pão de azúcar /e o seguinte dia eu fui a Niterói que é uma cidade perta</i>
2	Andressa	[perto
3	Daniela	(2s) perto?
4	Andressa	uma cidade perto
5	Daniela	perto é só perto-perto-perto? <i>o também a gente pode falar perta? (...)</i> depende o
6	Andressa	[perto é invariável (...) ele não (2s) deixa pensar em algum caso (4s)
7	Daniela	a casa/ la casa é perta:: no?
8	Andressa	((procura na internet)) (3s) ele é invariável (...) é perto (...) É PERTO
9	Daniela	então a gente:::
10	Andressa	[eu vou pensar se tiver algum caso trago para você
11	Daniela	Tá

Andressa (turno 2) fornece o insumo correto para sua parceira, mas Daniela, influenciada pela LM, não entende o insumo que sua parceira lhe fornece (turno 3). Andressa dá um exemplo, tentando contextualizar a palavra (turno 4), sendo que Daniela ainda não consegue visualizá-lo na língua estrangeira, reformulando sua pergunta (“*la casa é perta?*”), tentando claramente dizer que em espanhol o correto seria: “*la casa es cerca*”, com o intuito

de realmente compreender o que para ela não está bem. Andressa, influenciada pela parceira, começa a duvidar do próprio insumo, abandonando o diálogo (turno 10).

Segundo Coracini (2009), há momentos em que a língua que nos constitui nos soa estranha, é como se dela não fizéssemos parte, como se ela estivesse fora de nós e nós fora dela. Palavras que, apesar de conhecidas, em um dado momento, não fazem sentido; enunciados que, apesar de pronunciados inúmeras vezes, soam como se os ouvíssemos pela primeira vez ou, melhor ainda, como se fosse, ao mesmo tempo, estranha.

É importante que o *expert* tenha consciência de que seu trabalho deve ser desenvolvido em consonância com seu parceiro em uma relação intersubjetiva e, para isso, é fundamental que seja ativo e crie um ambiente de colaboração. O *expert* não está só para fornecer a forma correta, mas está, sim, para coconstruí-la em uma relação inseparável (eu-outro) de negociação de significado, que não é só linguístico, mas também cultural e afetivo; caso contrário, estaria trabalhando consigo mesmo.

No excerto 37, Andressa evidencia quão difícil é para ela exercer seu papel de *expert*:

Excerto 37 (*Trecho do diário 02*)

1 Es más difícil enseñar mi lengua materna de lo que pensé. Algunas veces me confundo para
 2 aclarar unas dudas, unas palabras en portugués que no viene a mi cabeza en el momento. Voy a
 3 tratar de prestar más atención en los errores que he cometido frecuentemente para que en nuestro
 4 próximo encuentro no los vuelva a cometer

A análise revelou a existência de conflitos na relação ‘eu-outro’ do interno e do externo, já que, na maioria das vezes, os participantes não conhecem o contexto de aprendizagem em tandem, e quando se engajam em uma experiência nova, as representações, vivências, convicções e crenças são elementos essenciais para a construção dessa parceria. O aprendiz pode ou não sentir vontade de participar de qualquer atividade junto a um estranho, simplesmente por não se sentir em segurança, ao ponto de não se expor e de não revelar aquilo que não sabe. Mas também o *expert* pode não saber como ajudar o aprendiz de maneira efetiva, o que parece criar-lhe algum tipo de conflito interno frente a sua função de modelo linguístico da própria língua materna, como se verifica no seguinte excerto:

Excerto 38 (*Trecho do diário 01*)

1 O que realmente me parecia ser tão difícil foi quando tive que auxiliar a Daniela com minha
 2 língua materna. Como nunca tive experiência com tandem, senti-me um tanto quanto impotente
 3 como “professora”, pois não sabia uma maneira simples de explicar o significado de alguma
 4 palavra ou expressão

No excerto 38, Andressa confirma o quão difícil é explicar a sua língua materna. Mesmo sendo falante nativa, não sabe como explicar certos significados (linhas 2, 3 e 4). No próximo excerto, Andressa tenta explicar o que é mais difícil fazer na sua função como *expert*:

Excerto 39 (*Trecho da entrevista final*)

1 **Como se sentia explicando a sua LM?**

2 eu acho muito difícil explicar a própria língua (...) é uma coisa difícil por que tem coisas que
3 você não fazia nem a menor ideia (...) que tinham regras o que eram de um jeito e você não
4 sabe como passar isso para as pessoas (...) então você fica tipo (...) como eu posso explicar Que
5 não pode falar isso...mas tem outra palavra para dizer a mesma coisa (...) É DIFÍCIL (...) eu
6 não imaginei.

No excerto 39, Andressa mostra-se surpresa por não conseguir fornecer os andaimes insumo que sua parceria precisa, ela diz que muitas perguntas que sua parceria fez, nem ela mesma tinha pensado a respeito antes (linha 3). Para ela, é tão difícil explicar o que ela percebia como simples. Segundo Revuz (1998), pensar no estrangeiro é, portanto, colocar-se nesse lugar do estranhamento, desse estranho que perturba, incomoda, desestabiliza; aquilo que ameaça justamente por ser de fora, pelo seu não pertencimento. Segundo o autor (*op. cit.*)

esse estar-já-aí da primeira língua é um dado iniludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece, efetivamente, como uma experiência totalmente nova (p. 215).

Nesse sentido, no excerto 40, Andressa fala sobre o esforço que implicou fazer a sua função de *expert*:

Excerto 40 (*Trecho da entrevista final*)

1 Eu tentei ao máximo explicar de uma maneira que daria para entender, eu sempre dava um
2 exemplo de uma situação em que eu poderia usar aquilo, mas era difícil (...) às vezes eu tinha
3 que pesquisar em espanhol para tentar explicar ou para ela entender, porque teve muitas vezes
4 **que eu não consegui explicar (...) ela tinha que em espanhol e eu também tinha que ir para**
5 **português para ver e tentar dar um contexto de uso.**

Andressa percebeu que um dos problemas residia no fato de que muitas palavras que existiam em espanhol também existiam em português, mas se diferenciavam pelo uso e pelo

significado. Palavras que não são muito utilizadas, mesmo existindo nas duas línguas, podem ter um sentido totalmente diferente dependendo do contexto (linhas 4 e 5).

No excerto 41, Andressa fala sobre si mesma, sobre esse diálogo interior o qual se encontrava em conflito com aquilo que ela queria expressar e não conseguia:

Excerto 41 (*Trecho da entrevista final*)

1	Existiam coisas de que eu dizia (...) gente como eu faço para explicar para ela (...) por exemplo
2	“me desculpe” e “desculpe” e uma coisa de gramática como passar para ela se as duas
3	maneiras estão certas (...) mas na gramática não tá (...) então tipo / essa divisão do que é falado
4	e o que é visto pela gramática como certo (...) acho que isso foi bem difícil (...) acho que para
5	um estrangeiro é bem difícil entender (...) você pode falar assim mas não é correto, mas na
6	gramática se usa desse jeito

Segundo Vygotsky (2001a), é certo que, muito antes de entrar na escola, os aprendizes já possui um certo domínio da gramática da sua língua materna, mas trata-se de um domínio inconsciente adquirido de uma forma puramente estrutural, tal como se adquire a composição fonética das palavras. Embora Andressa seja falante nativa, muitas perguntas que Daniela fazia, ela nem sequer tinha pensado ou imaginado. Tudo isso evidencia uma falta de preparo do expert e os vazios existentes na sua própria formação no ensino formal.

3.3 Andressa e Daniela em conflito no diálogo eu-outro

Sem dúvida, muitos são os fatores (internos ou externos) que podem interferir no processo interativo da parceria em tandem. Um primeiro fator refere-se à produção do aprendiz. Para os aprendizes, mesmo em um contexto como o tandem, as exigências são maiores e as expectativas do aprendiz começam a se confrontar com as representações e experiências que trazem consigo. Essas representações acabam inibindo e fragilizando alguns aspectos internos do aprendiz (pensar, agir, falar e sentir) e é nesse ponto que a atuação do *expert* como mediador se torna ainda mais importante. Um segundo fator, refere-se à colaboração *expert*-aprendiz, no sentido de que o aprendiz, com a ajuda do mediador (*expert*), percebe a fragmentação que experimenta do próprio ‘eu’ através da dissociação cognição-afeto (pensamentos, representações, sentimentos, medos e emoções) que conflituosamente irrompem para o interior do processo de aprendizagem em tandem, o que será analisado nos seguintes subitens.

3.3.1 Diálogo em português em conflito

Para que o conhecimento aconteça, o *expert* não é simplesmente um sujeito isolado, mas sim um mediador de conflitos (regulador externo) do aprendiz em uma relação recíproca e intersubjetiva no diálogo eu-outro. Nos excerto 42, Andressa é o *expert* e Daniela é o aprendiz e falam sobre a culinária como exercício prático para aprender uma LE:

Excerto 42 (*Trecho da interação 06*)

1	Andressa	você considera a culinária como um bom pretexto para aprender uma língua?
2	Daniela	é::
3	Andressa	[sabe que é pretexto?
4	Daniela	é (2s) a culinária é um bom pretexto para aprender a ler a língua (2s) porque é parte da cultura
5	Andressa	[faz parte da cultura
6	Daniela	faz parte da cultura: (...) então (2s) quando/ se você vai a comer um prato típico (...) você vai quer perguntar
7	Andressa	[você vai querer
8	Daniela	vai querer perguntar de que está feito
9	Andressa	[do que é feito
10	Daniela	os origens
11	Andressa	[a origem
12	Daniela	a origem para preparar (2s) então é uma forma (...) para (2s) começar uma conversação (3s) e:: <i>conocer</i> mais sobre a comida <i>brasileira</i> (2s) brasileira?
13	Andressa	Sim (...) eu acho que a cultura brasileira (...) que mais?
14	Daniela	YA ((risos)).

Andressa, na dinâmica de provimento de *feedback* (turnos 5, 7, 9 e 11) caracterizado pela avaliação da produção e fornecimento da forma correta, parece inibir a produção de Daniela, que de alguma forma interrompe a continuidade do diálogo, conforme se verifica no último turno de fala, em que Daniela desiste de produzir na L-alvo. Desse modo, cabe se perguntar pela qualidade da mediação dessa parceria, já que como Magalhães (1996) aponta,

É um processo em que os participantes da interação colaboram na interpretação da realidade, na colocação dos problemas que desejam discutir, na compreensão do que acontece e na solução dos problemas. Esta colaboração não pressupõe que todos tenham as mesmas compreensões ou o mesmo "poder" de decisões, mas as mesmas chances de colocar problemas a serem discutidos, refletir, negociar e de tornar suas teorias, representações e propósitos claros (p.14).

No excerto 43, Daniela como aprendiz sente-se incomodada com a parceira, o que demonstra a presença de conflito interno (aceitação do eu-alheio) e externo (aceitação do outro) na relação do diálogo eu-outro:

Excerto 43 (*Trecho do diário 08*)

1	con relación al encuentro en portugués sentí que Andressa tomó el control de la conversación y
2	tuve pocas oportunidades para intervenir, en ocasiones solo pedía que me escribiera lo que no
3	le había entendido. Siento que hubo tensión ya que si yo quería hablar tenía que interrumpirla o
4	así mismo en algunas ocasiones ella me interrumpía como también hubo tiempos de silencio

Daniela entra em conflito na sua relação com sua parceira não conseguindo se autorregular na sua ação, que ainda não é uma ação internalizada, precisa para tanto da parceira. Mas quando a qualidade desse diálogo é superficial e não coordenado entre o eu-outro (linhas 2, 3 e 4), dificilmente constroem juntas um diálogo intersubjetivo, no qual se percebiam não só as falhas na produção do aprendiz, como também tudo o que existe ao redor delas (emoções, sentimentos, representações, crenças, etc.).

A análise revelou que criar um contexto de diálogo não é uma tarefa fácil, já que cobra dos aprendizes um amadurecimento sócio-afetivo, que ainda é imaturo, e que dificilmente foi trabalhado em outros contextos formais de aprendizagem. O aprendiz apresentará constantemente conflitos internos não só em um contexto de tandem, mas também em diversos outros contextos. No entanto, necessariamente, os conflitos internos e externos vivenciados pelos aprendizes não devem ser limitadores da ação do sujeito. Uma autoestima equilibrada que se constrói na relação eu-outro permitiria de algum modo beneficiar a própria atuação do aprendiz e, assim, constituir-se em uma relação ativa com seu parceiro, não só para expressar conformidade, mas também para expressar o que está sentindo na relação consigo mesmo e com o outro.

Muitas vezes, o aprendiz parece precisar de mais assistência, mas o *expert* não percebe e não proporciona as explicações e modificações do insumo que o aprendiz precisa, fazendo surgir problemas de compreensão (de significados e sentidos). O aprendiz na sua falta de conhecimento da L-alvo evidencia possíveis sentimentos de tensão e frustração frente a si mesmo e seu parceiro, já que nega-se a entrar em um diálogo conflituoso com o *expert*, justificando o fracasso do diálogo à sua falta de competências na L-alvo.

Como afirma De Nardi (2009), para ser sujeito na língua não basta, portanto, aprendê-la; é preciso sentir-se acolhido por ela. Poderia se dizer que sentir-se acolhido tem relação com a palavra e suas muitas possibilidades de sentido, uma vez que o sentido e o significado

se juntam em um espaço de vivência do eu-outro, do sujeito regulado nas suas possibilidades e escolhas.

No excerto a seguir, os interagentes estão lendo um texto literário e vê-se que Daniela faz uma pergunta (solicitação de esclarecimento) sobre o significado da palavra OCA:

Excerto 44 (*Trecho da interação 13*)

1	Daniela	jovem permanecia aborrecida em sua oca (3s) oca?
2	Andressa	Casa
3	Daniela	oca?
4	Andressa	Feita de palha
5	Daniela	[como chácara? (2s)
6	Andressa	OCA
7	Daniela	Oca ((diminui sua voz e escreve no caderno))

No excerto 44, o *expert* falha no oferecimento do insumo (turno 2), pois o que oferece parece não ser suficiente para a construção de significado. Ao explicar tratar-se de uma casa, omitiu ser esta casa a moradia habitual dos índios brasileiros. Além disso, parece supor que em espanhol exista a palavra OCA (turno 6) e, o aprendiz simplesmente repete o termo, desistindo de explorar o significado (turno 7). O *expert* acredita que consegue ajudar a sua parceira, mas como diz Magalhães (1996), essa ajuda (andaime) deve ser fornecida por meio de pistas linguísticas e não de soluções prontas (resposta correta). Segundo Ferreira (2008), os andaimes requerem uma fase de socialização planejada e os alunos são inexperientes com esta prática. Poderia se dizer, como afirma Ferreira (*op. cit.*), que “Não há conhecimento destacado para ser apenas ensaio no exercício dado. Em vez disso, o conhecimento é construído no fazer do exercício” (p.24).

No seguinte excerto, Daniela comenta perceber que sua parceira não se mostra muito engajada na atividade:

Excerto 45 (*Trecho do diário 13*)

1	Siento que Andressa (...) se indispuso para realizar el tandem em portugués y pude
2	percibirlo durante la conversación ya que para darle continuidad yo le preguntaba a ella y en
3	ocasiones ella daba solo repuestas cortas, lo que me incomodo un poco.

No excerto 45, Daniela sente que suas perguntas não são respondidas e tem a percepção de que Andressa apresentava sinais de desinteresse pelo encontro (linha 1). Por tal razão, não se interessava em fornecer o que ela precisava (linhas 2 e 3). Segundo Vygotsky

(2001a), esse comportamento é regulado pelos pensamentos que, por sua vez, são regulados por sua vontade, e se ela não existir, pouco pode ser feito, ou seja, “aprender tem que ser o objetivo dos estudantes na sala de aula” (FERREIRA, 2008, p 24).

No excerto a seguir, Andressa, no papel de *expert* no diálogo em português, fala de sua reponsabilidade no diálogo com a parceira:

Excerto 46 (*Trecho da entrevista final*)

1 **Você sentia-se mais comprometida na sua participação em português ou espanhol?**
 2 Como professora ((na hora de português)) eu tinha esse compromisso de (4s) eu acho que é
 3 uma responsabilidade de a mais porque aluno não tem essa responsabilidade. Mas o professor
 4 tem a responsabilidade de passar esse conhecimento (...) mais esse conhecimento que eu tenho
 5 e que eu não fazia ideia de passar aquilo (...) foi a primeira vez que eu tive esse contato (...) a
 6 primeira vez que eu fiz um tandem (...) era uma responsabilidade a mais que você tem com isso
 7 (...) de você, como você se porta para aquela pessoa (...) eu não sabia se eu podia ser séria (...)
 8 se podia ser descontraída (..) .qual seria minha postura (...) como você pode explicar um tema
 9 (4s) tudo isso.

Andressa fala sobre a reponsabilidade de ser o *expert*, função que está entrelaçada com aquilo que ela pensa de ser uma professora (linhas 3, 4 e 7). Andressa tinha dúvidas de como se comportar na sua relação com Daniela, já que ela não queria parecer séria demais, mas também não queria ser descontraída demais (linha 8) como para perder seu status de “professora”. Embora não tivesse preparo para ser professora, ela se pensava a si mesma com a responsabilidade de “passar o conhecimento”. Segundo Ferreira (2008), os alunos têm dificuldades para atuar como sujeito-mediador, já que não têm o preparo para interagir e se relacionar com os outros colegas. Observei que essa dinâmica de fornecer a forma correta, observada em quase todos os excertos, pode estar vinculada com a ideia que Andressa tem de que sua a função é passar e não necessariamente negociar e coconstruir.

No próximo excerto, Andressa reconhece falar muito durante os encontros, situação que de fato incomodava a Daniela, mas ela nunca quis falar sobre isso com ela, já que se perderia a relação de harmonia que queriam preservar:

Excerto 47 (*Trecho da entrevista final*)

1 A Daniela eu acho era muito paciente porque eu às vezes eu falo demais e eu não sei se as
 2 minhas brincadeiras foram (...) mas ela aparentava entender (...) sempre aparentou entender
 3 tudo e quando ela não entendia ela pedia para explicar de novo eu acho que a resposta ela foi
 4 positiva.

Observei que Andressa consegue perceber que, durante os encontros, ela falava muito (linha 1), deixando pouco tempo para a participação de sua parceira. Embora Daniela pensasse o mesmo, nunca falou para a parceira o que ela sentia. Segundo Brammerts (1995), a aprendizagem em tandem bem-sucedida baseia-se na dependência recíproca e no apoio mútuo entre os parceiros; ambos os parceiros precisam contribuir igualmente para o trabalho conjunto e se beneficiar na mesma medida. Os aprendizes precisam estar preparados e ser capazes de fazer tanto pelo seu parceiro quanto esperam que seu parceiro faça por ele. Já que em um contexto colaborativo, segundo Magalhães e Oliveira (2011), é importante conhecer esse outro, “contudo, conhecer o outro não é apenas sabê-lo outro” (p.108). O conhecimento do outro se dá por meio das relações entre sujeitos (reciprocidade) e da relação e compartilhamento de seus universos subjetivos. Como diz Pereira (2002), não se concebe uma construção individual sem a participação do outro e do meio social, o que torna imprescindível a relação intersubjetiva, pois é nesse espaço relacional que há a possibilidade do conhecimento dos sujeitos.

3.3.2 Diálogo em espanhol em conflito

No diálogo em espanhol, em que Andressa era o aprendiz e Daniela o *expert*, observa-se uma diferença substancial na participação ativa do aprendiz, já que Andressa não punha limites a sua fala; às vezes, ela simplesmente queria falar, sem perceber a ajuda que Daniela estava lhe oferecendo, o que se verifica no excerto a seguir:

Excerto 48 (*Trecho da interação 04*)

1	Andressa	Yo creo que Brasil puede desarrollar más en todo los temas no solo económicos (...) creo necesitamos (2s) ((digita no computador)) en urgencia
2	Daniela	[urgentemente
3	Andressa	un presidente que pueda saber manejar el país en todos (3s) [[los temas
4	Daniela	[[las áreas
5	Andressa	En todos los temas (...) esto fue duro (...) él era como bien visto por el pueblo
6	Daniela	[Era bien visto
7	Andressa	(2s)como/que no tanto por las personas más de clase media como las personas pobres (3s) no es/ese/es mal <i>dizer</i> esto pero como fue (...) a las personas pobre les gustaba mucho porque el <i>crió</i> una especie de <i>belcas</i> ((quis <i>dizer becas</i>))
8	Daniela	¿Belcas??
9	Andressa	BELCAS ((Procura na internet))
10	Daniela	Un periodo de presidente acá en Brasil aquí ¿cuánto tiempo es?

11	Andressa	Sí ((mostra-se distraída, está pesquisando na internet))
12	Daniela	Y fue reelegido por otros 4 años más
13	Andressa	[BECA
14	Daniela	Ah beca
15	Andressa	[Beca cómo::
16	Daniela	[AH YA
17	Andressa	Como beca familia (...) bolsa familia que el gobierno ¿ <i>dispolibiniza?</i> ¿ <i>depolibiniza?</i>
18	Daniela	[Dispone
19	Andressa	DISPONE (...) que dispone:: ((risos)) (3s) dispone como algún dinero para esta
20	Daniela	[en este caso sería auxilio familiar
21	Andressa	SI (...) auxilio familiar (...) auxilio familias (...) auxilio educación
22	Daniela	[[auxilio para la educación
23	Andressa	[[pero la educación pública en Brasil está <i>indo</i> de mal a <i>pior</i>
24	Daniela	Está de mal a peor
25	Andressa	Está de mal a peor ((risos)) ((escreve a frase no caderno))

Observamos como Daniela vai oferecendo insumo, mas Andressa duvida de si mesma e na mesma medida que recebe uma correção do *expert*, ela também procura na internet, situação que às vezes a distraía, impedindo-a de perceber a informação que estava recebendo da parceira (turnos 2, 3, 4, 5, 6 e 7). No turno 8, Daniela não consegue entender o que Andressa quis dizer com “*belcas*”, mas Andressa soluciona o problema procurando pela palavra na internet (turnos 9 e 11), o que deixa o *expert* e o aprendiz em uma situação de confronto consigo mesmos, ao não reconhecerem-se dentro de um contexto de diálogo eu-outro. Segundo Bertoldo (2003), esse contato-confronto e os frustrantes resultados desse encontro, levam o sujeito a “repensar sua relação com a própria cultura, colocando, evidentemente, em confronto as imagens que ele faz tanto da cultura brasileira como da cultura estrangeira”. (p. 111).

Sabemos quão fundamental é o papel do mediador no aspecto cognitivo-afetivo, durante o processo de ensino e aprendizagem em tandem. O *expert*, no exercício de suas funções, exerce no contexto uma influência significativa sobre seu parceiro e dessa forma sobre o ambiente que ele instaura na relação com ele, mas não é só uma responsabilidade do *expert*, mas sim da parceria em colaboração.

No excerto seguinte, Daniela afirma que tanto na interação em português quanto na interação em espanhol, Andressa parece ter o controle do diálogo:

Excerto 49 (*Trecho da entrevista final*)

1 **Y su compañera ¿cómo era su actitud en portugués? ¿Cómo era en español?**

2 No había mucha diferencia con Andressa, ella en el portugués (...) pues de igual forma pienso
3 que la misma seguridad y la experiencia de ella era por ser su lengua materna...era muy fluente
4 y en español pienso que se veía esa seguridad de ella en la forma como ella hablaba y se
5 expresaba, porque:: pienso que ella no tenía inconveniente con los errores (...) ella hablaba y
6 pensaba que yo iba a corregirla.

No excerto 49, observei que Daniela, diferentemente de Andressa, não se via como professora, ela achava que o nível de Andressa, mesmo em espanhol, era muito bom (linhas 3 e 4), razão pela qual falava mais e, às vezes, parecia não precisar da sua ajuda, mesmo cometendo erros. No entanto, na realidade, Andressa evitava as situações de correção de erros, mesmo falando rápido, ela percebia que tinha erros, mas que às vezes eram difíceis de perceber pelo *expert*. Não se trata de evitar o conflito, é preciso que esse mesmo aprendiz se desconstrua e se reconstrua na relação com o *expert*, já que só na relação eu-outro é que o conhecimento acontece.

No próximo excerto, Andressa fica dividida em sua função de aprendiz, já que ela recebe informação de sua parceira referente às palavras “*brasileña*” e “*brasileira*”, mas tinha conhecimento de que as duas são aceitas:

Excerto 50 (*Trecho da interação 02*)

1	Daniela	Te gusta la música?
2	Andressa	¿Cómo parece que muchas canciones/ muchos (2s) <i>rinmos</i> ? ((equivoca-se ao pronunciar))
3	Daniela	RITMOS
4	Andressa	ritmos <i>disperpicados</i> ((ela queria dizer diversificados'))
5	Daniela	[no espera (...)]¿ritmos?
6	Andressa	RITMOS (2s) diversos? ((eleva o tom da voz))
7	Daniela	diversos ¿y la otra palabra que habías dicho?
8	Andressa	Diversificados
9	Daniela	Sí (2s) entendí (...) diversificados puede ser (...) pero es más diversos (2s) muchos ritmos diversos
10	Andressa	Elegí uno de ellos (...) que creo que representa la esencia de la música brasileña
11	Daniela	BRASILERA
12	Andressa	Brasileira que es MPB (3s) M-p-b que es música popular brasileña
13	Daniela	BRASILERA
14	Andressa	BRASILERA-BRASILERA (...) ((eleva o tom de voz)) muchos de los cantantes ya no viven más con nosotros
15	Daniela	[¿ya murieron?

16	Andressa	ya murieron (...) elegí algunos cantantes que más me gustan (...) más me encantan
17	Daniela	[o puedes decir que me llaman más la atención
18	Andressa	que me llamaron la atención (...) estos cantantes (...) muchas músicas son románticas pero algunas de ellas tienen una crítica social (2s) un choque social muy grande (...) inclusive uno de los cantantes brasileños
19	Daniela	[BRASILEROS
20	Andressa	BRASILEROS-BRASILEROS ((risos))

Observamos a grande preocupação de Daniela em oferecer insumo (turnos 11, 13 e 19) da LM. Embora ela não saiba que as duas formas são aceitas em espanhol, corrige insistentemente a produção de Andressa, sem obter muito sucesso, já que Andressa parece saber que não necessariamente precisa mudar sua produção. Nota-se o incômodo de Andressa ao não lembrar que no contexto de Daniela a palavra usada é *brasileira* ou *brasileiro* (turnos 14 e 20) e não *brasileño* ou *brasileña*, como ela havia internalizado.

Do ponto de vista afetivo, não se trata de impedir o surgimento de conflitos na parceria no contexto de tandem, pois são eles que levam à mudança do próprio comportamento. O *expert* deve reforçar as vivências do aprendiz na língua estrangeira e conseguir um processo harmônico de compartilhar e reconstruir na nova língua-cultura. Os conflitos internos como bloqueios do agir, pensar, sentir do próprio sujeito podem levar os aprendizes a manifestar vivências passadas, presentes ou futuras (expectativas) que os conduziram a limitações ou frustrações, o que poderia repercutir e prejudicar a mediação do *expert*.

Sem dúvida, em um contexto de língua estrangeira, os processos afetivos do aprendiz parecem influenciar de maneira significativa o comportamento do sujeito. As situações de não entendimento da parceria geradas pelas falhas na produção do aprendiz pareciam criar certos conflitos internos (de negação de si mesmo) e externos (de negação do outro no processo mediado), o que dificultava criar um contexto de apoio próprio para chegar ao desenvolvimento. O conflito como situação dramática da própria realidade do sujeito visto pelo prisma da teoria sociocultural é o caminho para um processo de conversão e transformação, mas para que isso aconteça, o conflito precisa ser mediado na aceitação do outro e na superação de si mesmo no pensar, sentir e atuar de uma nova realidade.

Essa falta de habilidade para atuar com sucesso na relação do diálogo eu-outro criava conflitos que se materializavam na relação com o *expert* na medida em que, às vezes, não conseguia articular essa regulação interno-externa da qual precisava. O aprendiz limitava sua fala, possivelmente pela falta de uma regulação de si mesmo, já que os pensamentos das duas interagentes não se equilibravam na procura dos seus objetivos, situação que não

necessariamente era percebida pelo *expert*, dado a supor que sua fala estava sendo compreendida.

Diante disso, provavelmente o que inibiria a interação desses aprendizes seria a própria palavra, porém aquela produzida e expressada em língua estrangeira, possivelmente por não se permitirem errar, ou não conseguirem, na interação, refletir sobre ela ou sobre seu respectivo significado. Segundo Molon (2008), é de caráter essencial articular a palavra dentro de um processo cognitivo-afetivo, ou seja, através da vivência individual, só assim, a palavra terá significado e significante para, finalmente, se converter em um processo internalizado.

Observei como as interagentes preferiam levar um roteiro e tentar segui-lo para minimizar as situações constrangedoras. Sem dúvida, como ferramenta mediadora, elas se sentiam seguras, mas no fundo disfarçavam um comportamento de afastamento do outro. De alguma forma, essa dinâmica afetava também o desenvolvimento da tarefa, justamente pela falta de um *feedback* palpável que permitisse ao *expert* verificar o desempenho do aprendiz e fornecer-lhe o apoio. Mesmo assim, Andressa e Daniela preferiam minimizar as situações de erro, utilizando como principal ferramenta de autorregulação a preparação de material escrito para o encontro. Poderia-se dizer que as interagentes preferiam se situar dentro de um nível real de conhecimento. Segundo Vygotsky (2007), o nível de desenvolvimento real é aquele que representa funções mentais já estabelecidas, que ocorrem sem a necessidade de intervenção externa, e é feita de maneira independente pelo indivíduo. Mas o nível de desenvolvimento potencial é representado pelas atividades feitas com a ajuda de um par mais capacitado. Sem dúvida, estar em um nível real minimiza situações constrangedoras, mas não possibilita superar a situação dramática vivenciada, já que só poderia ser superada em um nível potencial com a ajuda do *expert*.

O excerto a seguir revela que Andressa se sente segura ao ter um roteiro, prevendo as possíveis perguntas da sua parceria:

Excerto 51 (*Trecho do diário 02*)

1	A partir de nuestros próximos encuentros traeré el contenido de nuestro tema o impreso o en
2	la computadora pues quedo un poco perdida en mi explicación y me olvidé de decir muchas
3	cosas que había estudiado. También llevaré un cuaderno para hacer notas. Por ahora, esas son
4	los puntos que creo que puedo mejorar para que así poder ayudar mejor a mi compañera de
5	tándem. Como fue mi primera experiencia con tándem y como “profesora” estuve un poco
6	nerviosa

É interessante observar como o roteiro como ferramenta de mediação externa, na busca de um comportamento autorregulado, leva as interagentes a utilizá-lo nos seus dois papéis, já seja como aprendiz ou como *expert*. No excerto 51, observamos como Andressa (linhas 1 e 2) diz que planeja trazer um roteiro para ajudar na sua fala, mesmo para fornecer a Daniela uma explicação mais de acordo com o que ela necessita. No excerto 52, Daniela também se insere na dinâmica do roteiro e, assim, minimiza as situações constrangedoras:

Excerto 52 (*Trecho do diário 07*)

1	Fue interesante realizar el tema porque me dio la posibilidad de poder hablar con mayor
2	seguridad, al tener un apoyo de un texto sobre los tipos de amigos permitió que la
3	conversación fuera más organizada para abordar situaciones cotidianas con relación a los temas
4	tratados.

Daniela (linhas 1 e 2) comenta sobre o roteiro e a segurança que ele lhe oferece, já que na interação este recurso permitia a ela ser mais organizada em sua fala (linha 3) e minimizar situações incômodas consigo mesma e com a sua parceira. Segundo Paiva (2010), as interações em pares, em detrimento de outros recursos, podem inviabilizar a aprendizagem daqueles aprendizes que, enquanto pares mais competentes, não percebem ganho ao interagir com aprendizes menos experientes, ou, ao contrário, enquanto pares menos competentes preferem não se expor a situações que consideram constrangedoras.

O conflito interno caracteriza-se por criar uma relação de desequilíbrio entre o cognitivo-afetivo regulado pelas emoções de insegurança, desmotivação e baixa autoestima, e pode até bloquear o processo de interação e diálogo da parceria. Mas o conflito interno não é só negativo, em um processo mediado, pode ser um elemento motivador para superar a situação dramática vivenciada e alcançar os objetivos propostos.

Portanto, os aprendizes que desejem se expressar na língua-alvo precisam prestar atenção em suas metas e não nos conflitos limitadores de si próprios. Aprender uma língua não é tarefa fácil e requer, daquele que empreende tal ação, muito esforço e motivação. O afastamento é uma postura contraditória, pois aprender uma língua estrangeira em um contexto de tandem implica que o sujeito se constitua a si mesmo na relação com o outro em uma relação de vivências (crenças, pensamentos, ideias, representações, sentimentos e emoções).

3.4 A Influência dos conflitos na parceria em colaboração: Mediação e Andaime

Analisando o conceito de colaboração, ressaltamos o conceito de ‘andaime’ como principal suporte para que a parceria consiga lidar e superar as limitações dentro do conflito surgido. Em um primeiro momento, vemos como o aprendiz regulado pelo eu-alheio que se apresenta na interação eu-outro como o eu consciente da falta de autorregulação, reconhece-se como objeto do conhecimento do outro, que pode entrar em um processo de superação do conflito ao ser mediado pelo *expert*, ou simplesmente se afastar e ignorar tal situação dramática ignorando-se a si mesmo e ao outro. Observei a dificuldade da parceria em manter o foco na atividade, além da dificuldade do *expert* no ato de recrutar o parceiro para participar da atividade e manter o foco no objetivo. Analisei a relação da parceria em colaboração por meio de seis características apontadas por Wood, Bruner e Ross (1976), a saber: i) Manter o interesse na tarefa, ii) Simplificar a tarefa, iii) Manter a busca pelo objetivo, iv) Marcar as características críticas e discrepâncias entre o que tem sido produzido e a solução ideal, v) Controlar a frustração durante a solução do problema, e vi) Demonstrar uma versão idealizada do ato a ser realizado, o que será exposto a seguir.

3.4.1 Andressa na sua função de mediadora da L-alvo (português)

Embora o *expert* acredite estar exercendo sua função como modelo linguístico, a análise evidencia a falta de habilidades do *expert* ao não conseguir exercer seu papel de regulador externo do aprendiz, e este, incapaz de controlar seus sentimentos internos (insegurança, medo, tensão, frustração, entre outros) abandona o diálogo. Como afirma Brown (2000), dificilmente por si só os alunos estarão motivados a querer interagir na nova língua, levando em conta as limitações em relação ao conhecimento linguístico, que atua como grande desmotivador na aprendizagem, causando sentimentos de frustração quando falta determinado vocabulário ou expressão. Cabe perguntar-se se o *expert* conseguiu dar apoio a seu parceiro?

No excerto a seguir, Daniela será o aprendiz e Andressa o *expert*, durante o diálogo em que estão tentando negociar o significado da palavra “curtir”:

Excerto 53 (*Trecho da interação 03*)

1	Daniela	qual diferença tem o divertir e curtir? ((divertir de diversão))
2	Andressa	tipo do facebook?
3	Daniela	só para o facebook? Ou
4	Andressa	[pode ser (4s) ((pensando))
5	Daniela	curtir é o mesmo que::
6	Andressa	[GOSTAR
7	Daniela	AH gostar? mas no es divertir?
8	Andressa	não (5s) hum (...) PODE SER (...) PERA AÍ CALMA
9	Daniela	eu posso <i>decir</i> eu curto::
10	Andressa	eu curti (4s) tipo (...) eu fui em uma festa (...) a festa? alguém me pergunta (...) a festa estava boa legal? LEGAL (4s) legal é divertida é::: que me / que eu gostei (...) aí tá EU CURTI:: (...) GOSTEI (...) é mais gostar
11	Daniela	é mais gostar ?
12	Andressa	é bem mais gostar (...) acho que não tem como curtir (...) como divertir
13	Daniela	Divertir
14	Andressa	acho que não tem ((finaliza o diálogo))

Observamos como o *expert* se esforça em construir uma explicação aceitável para sua parceira. Mas para Daniela ‘curtir’ é igual a ‘se divertir’, já que a expressão em português ‘tá curtindo?’ se aproxima à expressão em espanhol *¿se está divirtiéndose?*, o que causa confusão na percepção da aprendiz e de sua parceira. Andressa se mostra confusa, mesmo sabendo do que está falando, não consegue exteriorizá-lo em palavras, pois são coisas que evidentemente ela não precisa explicar a outro brasileiro (turnos 4, 8, 12 e 14); ainda assim tenta explicar para a parceira, porém tem certas dúvidas frente ao próprio insumo. No entanto, Daniela parece entender, o que deixa o *expert* satisfeito, e finaliza o diálogo. No próximo excerto, Andressa comenta que Daniela sempre parece entender tudo:

Excerto 54 (*Trecho da entrevista final*)

1	quase não precisei lhe explicar, ela parecia estar compreendendo muito bem tudo o que foi
2	gratificante.

Andressa expressa o quanto é gratificante para ela o fato de Daniela entender o seu apoio, pelo menos ela acredita que consegue regulá-la na sua função como *expert*, crença esta não confirmada por Daniela, como vemos nos excertos a seguir.

Excerto 55 (*Trecho da entrevista final*)

1	¿Entendía todo lo que se hablaba durante los encuentros?
2	((risos)) NO en las interacciones habían palabras o cosas que no entendía, pedía que ella me

3 aclarara pero en ocasiones como que la misma confusión que se generaba cuando ella me
 4 hablaba, si me quería explicar me explicaba de otra forma o me explicaba lo que no era (4s)
 5 pero pienso que era más un error de parte mía que no me hacía entender lo que necesitaba que
 6 ella me explicara (4s) en ocasiones me quedaba con la duda.
 7 **¿Alguna vez le dijo a ella que no la estaba entendiendo?** Pasó una vez que no lográbamos
 8 entendernos y ahí una estrategia buena fue utilizar el internet y ahí por medio de las imágenes o
 9 la traducción de la palabra era así como podíamos entendernos (...) porque eran cosas que ella
 10 decía o yo decía pero se entendía de otra forma.

No excerto 55, observei que Daniela prefere, algumas vezes, utilizar a internet (linhas 8 e 9) para tentar construir o significado da palavra, já que no diálogo com Andressa não conseguia entendimento. Mesmo passando por um momento de conflito interno, Daniela prefere se afastar do diálogo, transparecendo a sua parceira que ela conseguia esclarecer suas dúvidas.

Quando eu perguntei para Daniela se ela entendia tudo o que Andressa falava, ela disse que não (linhas 4 e 5). Mesmo assim, ela não via a situação como um erro de Andressa, mas percebia ela própria como culpada, já que sua fala não era muito bem construída e Andressa não conseguia entendê-la (linhas 5 e 6).

Uma parceria de tandem deve construir-se em uma dinâmica de trabalho colaborativo, porém Andressa, como *expert*, percebia a sua parceira como sendo regulada pelo seu diálogo externo. Muitas vezes, ela acreditava que seu trabalho estava bem feito, e mesmo perante situações problemáticas, nunca recebera uma queixa de sua parceira, o que evidencia a situação de desequilíbrio no diálogo eu-outro que estavam vivenciando as interagentes, o qual regulava seus comportamentos.

Vygotsky (2001b) ressalta que as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. “Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (p.139). De acordo com Vygotsky (2001c *apud* TOASSA, 2011, p 93.), o caráter ativo da emoção é seu traço mais importante, distanciando-se de toda representação de passividade do organismo frente ao meio social e cultural, formando assim as próprias experiências do sujeito, ou seja, o que Vygotsky vai chamar de vivência de prazer ou desprazer.

O seguinte quadro expõe o modo como Andressa avalia suas funções como *expert*, as quais acreditava ter desempenhado adequadamente (questionário 3):

Funções do <i>Expert</i>		Autoavaliação	
		Sim	Não
Manter o interesse na tarefa	Faz com que o aprendiz se envolva nas tarefas realizadas;	X	
Simplificar a tarefa	Simplifica ao máximo as tarefas para ampliar as possibilidades do aprendiz na busca da solução do problema proposto.	X	
Manter a busca pelo objetivo	Mantém o interesse do aprendiz para conseguir completar a atividade proposta	X	
Marcar as características críticas e discrepâncias entre o que tem sido produzido e a solução ideal.	Acentua algumas características relevantes da tarefa, deixando dessa forma ao aprendiz a decisão final, de maneira que ele decida a correta resolução da tarefa.	X	
Controlar a frustração durante a solução do problema	Fornecer segurança ao aprendiz diante uma situação nova ou constrangedora.	X	
Demonstrar uma versão idealizada do ato a ser realizado	Não modela o comportamento do aprendiz, mas sim a idealização das tarefas a serem executadas, não se trata apenas de reproduzir ações.	X	

Quadro 4. Funções da Andressa como *expert*

O quadro nos mostra as funções que o *expert* acredita estar conseguindo desempenhar na sua função como mediador da parceira, porém as análises feitas mostraram outra realidade, onde o aprendiz está exteriorizando comportamentos (ações) que evidenciam a falta de regulação no diálogo eu-outro, já que realmente o aprendiz não consegue entender o insumo do parceiro, preferindo não entrar em um processo de discussão e desistindo dos diálogos.

Fazendo uma análise da tipologia proposta por Wood, Bruner e Ross (1976) em relação com os comportamentos que observei do aprendiz, eu posso dizer que no objetivo de manter o interesse na tarefa, o aprendiz perde o interesse pelo encontro ao sentir que suas perguntas não são respondidas, além dos momentos nos quais ele faz perguntas buscando um esclarecimento do que foi dito pelo *expert*, já que o insumo é incompreensível. Daniela, na interação com a sua parceira, perde o interesse na busca dos objetivos ao se sentir frustrada consigo mesma no seu diálogo eu-outro. A tarefa fica confusa para o aprendiz, desistindo da

fala (não insiste na negociação), não havendo controle do processo de parte do *expert*. Do sujeito-mediador, segundo Wood, Bruner e Ross (1976), requer-se que ele seja capaz de refletir sobre o seu discurso. Essa reflexão fará a diferença entre aqueles suportes que irão proporcionar a autonomia do aprendiz e aqueles que, se forem recorrentes, tornarão o aprendiz um simples reproduzidor.

3.4.2 Daniela na sua função de mediadora da L-alvo (espanhol)

Daniela como *expert*, parecia ter muito cuidado com as correções que fazia para Andressa. Ela considerava que Andressa tinha um nível de proficiência muito bom, já que suas habilidades orais eram notáveis. No excerto 56, Daniela e Andressa falam sobre poesia brasileira, lembrando que Daniela é o *expert* e Andressa o aprendiz:

Excerto 56 (*Trecho da interação 06*)

1	Andressa	Mi madre me cantaba a mí
2	Daniela	[me cantaba
3	Andressa	Sim
4	Daniela	[dijiste me cantaba a mí
5	Andressa	NO ((risos)) perdón es mucho
6	Daniela	[sí ((risos))
7	Andressa	Mi madre me cantaba yo me acuerdo (...) ¿tá correto?
8	Daniela	Sí

Observamos que Andressa comete uma falha na sua produção (turno 1) de redundância pronominal que imediatamente é corrigido pelo *expert* (turno 2), mas ela não percebe que está sendo corrigida. Daniela interrompe novamente para sinalizar o erro (turno 4) e Andressa se autoavalia de maneira negativa (turno 5), o que lhe causa um pouco de tensão, e se desculpa. As duas riem para se descontraírem e, no turno 7, Andressa reformula sua fala, perguntando se está correto. Daniela ao confirmar nem percebe que Andressa mudara de código linguístico ‘tá correto’.

O *expert* às vezes pode oferecer o apoio que o aprendiz precisa, contudo, Andressa não percebe que está sendo corrigida, já que seu comportamento não sinaliza nenhum tipo de reação. Apesar disso, Daniela tem uma avaliação muito positiva da parceira, acreditando que ela tenha entendido. Por isso não vê necessidade de que Andressa sinalize algum tipo de

entendimento, embora algumas vezes perceba que é necessário enfatizar o assunto, fazendo correção explícita imediata, interrompendo a fala da parceira.

No próximo excerto, Daniela dá a entender que Andressa tem um nível muito bom de espanhol, o que a deixa um pouco tranquila frente a suas funções como *expert*:

Excerto 57 (*Trecho da entrevista final*)

-
- | | |
|---|---|
| 1 | Y usted ¿cómo reaccionaba cuando ella cometía un error? |
| 2 | Pienso que a ella se le facilitaba, ella ya sabía... pienso que ella como yo nos dábamos cuenta |
| 3 | que continuábamos en el error y sabíamos cómo era la corrección. |
-

No excerto 56, Daniela acredita que Andressa conseguia se autorregular no desenvolvimento da tarefa. Ela percebia que Andressa não tinha problemas com o erro e que ela sabia que tinha cometido um desvio da norma e que poderia se corrigir por si mesma. Só que não necessariamente era assim.

No seguinte excerto, Andressa, após escutar as gravações de suas interações em espanhol, percebe que, às vezes, ela nem percebia que estava sendo corrigida e que até mesmo não percebia quando cometia um erro:

Excerto 58 (*Trecho da entrevista final*)

-
- | | |
|---|--|
| 1 | Tinha momentos que eu não havia entendido e eu pesquisava (...) quando escutava as |
| 2 | gravações eu percebia que ela me tinha corrigido (...) mas eu não percebia (...) ela às vezes me |
| 3 | corregia aquilo e naquela hora eu cometo o mesmo erro e eu não tinha percebido ou às vezes |
| 4 | quando estava falando muito rápido eu trazia palavras em português que ela não percebia ou eu |
| 5 | pronunciava uma palavra que eu não sabia como a palavra era pronunciada (...) mas eu |
| 6 | pronunciava sem perceber (...) mas eu percebi que eu tinha esses momentos que eu não |
| 7 | percebia ou que ela não me corrigia (...) também não percebia até cheguei a perguntar para ela |
| 8 | se estava correto. |
-

O excerto evidencia que o aprendiz, mesmo parecendo estar autorregulado no desenvolvimento da tarefa aos olhos do *expert*, na realidade, nem ele mesmo percebia que estava cometendo desvios (linha 2) e, por isso, continuava sua fala sem constrangimentos. No entanto Andressa, ao escutar as gravações de suas interações como exercício de autoavaliação, percebeu que às vezes falava tão rápido que até mesmo o *expert* parecia não perceber seus desvios (linhas 4 e 7) ou, inclusive, que ela misturava espanhol e português, pensando estar falando adequadamente.

No seguinte quadro, em que Daniela avalia sua participação como *expert* (questionário 3), verifica-se que ela acredita ter conseguido fornecer o apoio que Andressa precisava:

Funções do <i>Expert</i>		Autoavaliação	
		Sim	Não
Manter o interesse na tarefa	Faz com que o aprendiz se envolva nas tarefas realizadas;	X	
Simplificar a tarefa	Simplifica ao máximo as tarefas para ampliar as possibilidades do aprendiz na busca da solução do problema proposto.	X	
Manter a busca pelo objetivo	Mantém o interesse do aprendiz para conseguir completar a atividade proposta	X	
Marcar as características críticas e discrepâncias entre o que tem sido produzido e a solução ideal.	Acentua algumas características relevantes da tarefa, deixando dessa forma ao aprendiz a decisão final, de maneira que ele decida a correta resolução da tarefa.	X	
Controlar a frustração durante a solução do problema	Fornecer segurança ao aprendiz diante uma situação nova ou constrangedora.	X	
Demonstrar uma versão idealizada do ato a ser realizado	Não modela o comportamento do aprendiz, mas sim a idealização das tarefas a serem executadas, não se trata apenas de reproduzir ações.	X	

Quadro 5. Funções da Daniela como *expert*

Analisando as características das seis funções propostas por Wood, Bruner e Ross (1976), Daniela, como *expert* na interação em espanhol, parece ver a sua parceira como suficientemente capaz para realizar a tarefa por si mesma, pois Andressa se mostra autorregulada e parece não precisar de apoio, já que se mostra muito motivada, querendo falar sempre. O que Daniela não percebia era que Andressa passava por uma situação dramática (conflito interno) no reconhecimento como sujeito-objeto do conhecimento do outro, o que a deixava instável consigo mesma, por isso adotava uma postura autossuficiente, falando quase o tempo todo, sem parar mesmo para receber as correções da parceira. Daniela acreditava fazer as suas funções adequadamente, já que sua parceira parecia entendê-la sem dificuldade.

Porém Andressa, nos momentos em que sente que sua produção não é muito boa, desiste, abandonando o diálogo. Além disso, Daniela parece estar tão inserida na fala da sua parceira que deixa passar situações de fornecimento do andaime que Andressa precisa, não havendo controle da frustração, manutenção dos objetivos e interesse na tarefa. Apesar de Daniela se avaliar de forma positiva nas suas funções, o seguinte excerto contradiz tal percepção:

Excerto 59 (*Trecho da entrevista final*)

-
- 1 **Sentia que não estava sendo corrigida?**
 2 Sim (...) mas eu também às vezes não corrigia ela ou a deixava falar inteiro para logo depois
 3 corrigir (...) então eu tentava não me incomodar se eu ficasse pausando a cada hora não ia fluir,
 4 então (...) mas eu não me sinto mal de ela não ter me corrigido é uma coisa que passa mesmo às
 5 vezes a gente não percebe tudo (...) às vezes eu posso falar uma coisa errada (...) mas ela
 6 realmente entendeu o que eu falei, mas não percebeu que eu falei errado, é uma coisa que passa
-

Andressa não avalia a sua parceira de forma negativa (linha 3), já que justifica que não perceber os erros não é um problema sério (linhas 4 e 5). Como é uma situação que se repete constantemente e faz parte do contexto, às vezes, os desvios não comprometem a comunicação (linha 6) e, por tal razão, é difícil identificá-los como erros.

No excerto 60, Andressa compara o seu desempenho e o desempenho de sua parceira como *experts* e diz ser normal não perceber certos erros:

Excerto 60 (*Trecho da entrevista final*)

-
- 1 Se ela continuasse falando e o erro persistia, eu não ligava (...) eu sei que os fonemas em
 2 português é mais difícil principalmente para Daniela (...) porque o nosso ((idioma)) tem
 3 palavra que a gente come as letras (...) tem palavra que a gente fala muito aberto (...) eu sei que
 4 é difícil (...) eu acho que são erros normais (...) são erros de verbos (...) conjugação verbal (...)
 5 uso de pronome quando está falando que são erros normais que eu não via.
-

Andressa justifica que errar quando se fala outra língua é normal e que ela também, da mesma forma que sua parceira na função de *expert*, não percebia os erros durante a interação (linha 5). Ela não corrigia constantemente (linha 1), já que para ela os erros eram normais (linhas 4 e 5) e seria mais difícil para Daniela falar bem (linha 2). É possível que Andressa não quisesse constranger a sua parceira ou, simplesmente, que ela aceitasse os erros da sua parceira porque ela observara que era difícil para ela.

Baseado nos princípios de Vygotsky, Molon (2000) defende uma aprendizagem escolar onde pessoas possam dialogar duvidar, discutir, experimentar, questionar e

compartilhar. Ele vê que o espaço verdadeiro de aprendizagem tem que ser um espaço para a conversão, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. É de uma enorme complexidade ser mediador do processo de ensino-aprendizagem, pois existem competências necessárias, pois não basta ter o conhecimento para só transmiti-lo, é necessário compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, de reelaborá-lo em uma situação didática.

Analisando os excertos, a mediação como processo de regulação externa, pode ver-se comprometida pelos conflitos existentes na parceria em interação ao não conseguirem (os parceiros) estruturar uma relação dinâmica do diálogo eu-outro. Mesmo assim, as interagentes se reconheciam como sujeitos não autorregulados e utilizavam outras ferramentas mediadoras, como a internet, para tentar prover respostas às suas dúvidas e superar o conflito vivenciado. Porém, medir sua capacidade de desenvolvimento futuro (autorregulado) por meio da mediação (assistência fornecida pelo outro) é importantíssimo, pois de acordo com Vygotsky (2007), o que um aluno faz hoje com ajuda de outro mais capacitado, ele, com certeza, o fará independentemente no futuro. E é isso que determina o sucesso ou o fracasso do processo mediado.

3.5 O contexto de tandem influenciado pelos conflitos de Andressa e Daniela

Considerando o revelado pela análise, não há como negar a enorme influência das características de um contexto como o tandem dentro da formação dos conflitos observados, já que o contexto leva os aprendizes para um novo ambiente (biblioteca, restaurante, *shopping* etc.). O tandem como contexto estimula os participantes a desconstruir aquele significado da sala de aula convencional, e a reconstruir conscientemente a partir do fato de que o tandem é um contexto de diálogo colaborativo.

Nos seguintes subitens, será analisado o contexto, pois a parceria, às vezes, percebia o ambiente como estressante e limitador. Falar por um tempo determinado fazia com que os aprendizes perguntassem coisas que nem precisavam, ou simplesmente que o *expert* explicasse coisas que o aprendiz nem tinha interesse, só por completar o tempo ou cumprir uma regra. Os dados mostraram que passar de uma língua para outra poderia resultar confuso, situação que tanto para o *expert* como para o aprendiz dificultava seu processo de autorregulação.

3.5.1 O tandem como contexto conflituoso: Percepção Daniela

Daniela evidencia ter problemas para se organizar durante os encontros. No excerto a seguir, ela queria mostrar uns contos em espanhol para Andressa:

Excerto 61 (*Trecho do diário 03*)

1 En esta ocasión se presentó conflicto al inicio de la sesión ya que no nos podíamos entender
 2 como realizaríamos las dos partes, **ya que en mi caso era leer los cuentos en portugués pero**
 3 **yo traía cuentos en español** y lo mismo sucedió con Andressa. Se decidió tomar 30 minutos
 4 para abordar el tema principal y 30 minutos para la lectura de los textos traídos por Andressa.

Daniela, ao começar a interação, trazia material na LM, o mesmo acontecia com sua parceira (linhas 2 e 3), mas como elas queriam respeitar o turno da língua, Daniela falou dos contos que ela mais gostava em português e leu os contos brasileiros propostos por Andressa (linhas 3 e 4). No excerto 62, Daniela entrava em conflito (situação dramática) sobre como realizar a atividade e, especialmente, como administrar o tempo, já que acabado o tempo para uma língua tinha que passar a focar a outra:

Excerto 62 (*Trecho do diário 05*)

1 En la actividad de portugués, hubo tensión en algunos momentos porque me sentía confundida
 2 para hablar en portugués ya que pensaba en español esto hizo que lo que respondía era poco, a
 3 veces no entendía la pregunta, hablaba muy despacio o repetía lo que había dicho con
 4 anterioridad

Observa-se que Daniela realmente percebia o contexto como elemento que influenciava seu comportamento (linhas 1 e 2) e, dessa forma, sua participação no diálogo se via comprometida e limitada (linhas 3 e 4). No excerto 63, para Daniela, o tempo destinado a cada língua exercia algum tipo de pressão:

Excerto 63 (*Trecho do diário 02*)

1 Pude sentir tensión con el manejo del tiempo, ya que faltando entre 15 a 20 minutos para
 2 terminar la sesión, sentía que estaba hablando cosas que ya había hablado o pensando en que
 3 más hablar.

O tempo fazia com que Daniela se sentisse pressionada a manter o diálogo por mais tempo e, faltando 15 ou 20 minutos para o término do turno em sua L-alvo, ela se sentia obrigada a falar, repetindo coisas que já tinha falado.

3.5.2 O tandem como contexto conflituoso: Percepção Andressa

Andressa avalia participação escutando as gravações de suas interações em espanhol, percebendo a influência do contexto no seu desempenho e no aproveitamento das interações com a sua parceira. No excerto 64, ela afirma que mudar de uma língua para outra era uma ação difícil de ser realizada:

Excerto 64 (*Trecho da entrevista final*)

-
- 1 Ao escutar todas as gravações eu percebo como sempre tentava me corrigir naquilo que eu
 - 2 escutava (...) mas para meu cérebro era difícil captar MUDEI DE LÍNGUA acho que teve uma
 - 3 última (...) no último tandem que a gente fez que eu do nada comecei a falar em espanhol e era
 - 4 o tandem em português (...) às vezes tem isso (...) mesmo nas minhas aulas de inglês eu vou
 - 5 para espanhol (...) demora um pouco para o cérebro processar (...) mais é só isso.
-

No excerto seguinte, Andressa diz que seu cérebro não conseguia captar a mudança de língua e que quando ela conseguia se acostumar com o código linguístico o tempo se havia esgotava, como expressado no seguinte excerto:

Excerto 65 (*Trecho da entrevista final*)

-
- 1 **O tempo era suficiente?**
 - 2 Eu achava que o tempo era pouco (...) quando, por exemplo, para passar de uma língua para
 - 3 outra requer um tempo até você se adaptar e se soltar melhor (...) eu acho que os 15 minutos
 - 4 iniciais a gente ainda não tá falando tanto na hora que a gente engrena (...) na hora que a gente
 - 5 consegue falar bastante já está acabando (...) ou às vezes quando a gente estava falando de um
 - 6 assunto (...) a gente precisava mais tempo para falar daquilo e a gente não tinha (...) ou o tempo
 - 7 já tinha acabado.
-

Observa-se que Andressa não pensa diferente de sua parceira, já que o tempo influencia o comportamento do parceiro no diálogo e, às vezes, limita sua participação nele. No próximo excerto, Andressa menciona que outros espaços diferentes ao da biblioteca influenciavam a interação:

Excerto 66 (*Trecho da entrevista final*)

1 Eu achava muito difícil quando a gente saía ((outros espaços diferentes à biblioteca)) eu até
 2 parava de perguntar coisas para ela e eu tinha que fazer ela falar em português (...) mas se a
 3 gente estava comendo e não podia falar (...) também o barulho da rua atrapalhava.

Observa-se a preferência pelo contexto da biblioteca (linha 1), lugar tranquilo onde era mais fácil ouvir a parceira. Sem dúvida, o que tende a fragilizar a participação tanto do aprendiz como do *expert* em um contexto de diálogo colaborativo refere-se ao contexto concreto que envolve os interagentes e os regula, neste caso, o contexto como espaço de duas línguas envolvidas, espanhol e português, o qual evidentemente dificultou o desenvolvimento da parceria, criando-lhes (aos interagentes) a necessidade de uma regulação interna, bem como a necessidade de estabelecer uma melhor organização do contexto e de si mesmos dentro dele (regulação interna e externa).

3,6 Diálogo colaborativo em conflito: Situação dramática do diálogo eu-outro.

A análise dos dados revelou a noção de conflito que, com base em Vygotsky (2000, p. 27 *apud* MOLON, 2011), pode ser entendido como uma situação dramática da realidade, caracterizado por uma luta interna de negação ou aceitação de novas consciências do eu na relação eu-outro que “é algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social” (JUNIOR, 2011, p. 185), e que pode ser superado em um processo dialógico, ou seja, mediado. Mas superar um processo dramático requer do sujeito uma consciência de aceitação da situação conflituosa, o que pode alterar a sua constituição de sujeito e deixá-lo como objeto vulnerável do outro.

O aprendiz em conflito interno (do eu) encontra-se frente a um outro ‘eu’ que é alheio e distante. Segundo Junior (2011, p 185), uma noção mais específica de "drama" entendido como "conflito" e uma "luta interior" de contradição da própria constituição do eu que se objetiva na consciência do eu-alheio que aparece na relação eu-outro e que nos apresenta a nos mesmos como sujeitos inacabados e em desequilíbrio. O aprendiz se sente inseguro frente a si mesmo, já que perde a sua constituição de sujeito frente a seu parceiro, o que o deixa objeto de conhecimento do outro, que deve ser regulado e controlado na procura de aceitar e superar sua nova condição para, assim, conseguir recuperar sua condição de sujeito autônomo e autorregulado.

Evidentemente, o aprendiz se observa em estado de conflito no momento de sua interação com o *expert*, já que sua fala é limitada e, às vezes, incompreensível, o que prejudica sua relação e mútua compreensão. No diálogo durante as interações o aprendiz procurava no *expert* as respostas para conseguir regular sua ação na relação com a L-alvo, e evidentemente, necessitava da ajuda de seu parceiro mediador na busca da sua autorregulação. Mas o problema surge no momento em que ele não pode falar de si mesmo e aceitar o eu-alheio que o outro (*expert*) apresenta para ele, já que eles não conseguem estruturar um diálogo em coconstrução, mas também, não se sentem seguros de si mesmos na relação com esse outro (conflito no diálogo eu-outro).

O *expert* como sujeito mediador, observa-se em conflito interno (do eu) no momento em que ele é consciente que seu papel como *expert* não está sendo desenvolvido corretamente. O *expert* perde a sua constituição de sujeito em uma situação dramática (conflituosa) que o faz consciente de sua condição de inacabamento e desequilíbrio (sujeito não autorregulado). Na relação eu-outro, o *expert*, reconhece-se como objeto de conhecimento de um outro, que precisa ser regulado na sua função de *expert*, à medida que se sente incapaz de mediar a condição de seu parceiro-aprendiz, evidenciando sua condição real, a de aprendiz de *expert*.

Sem dúvida, o *expert* como regulador externo do aprendiz às vezes não consegue regular os elementos externos a eles (interlíngua, tempo limitado dos encontros, etc.) que evidentemente afetam a dinâmica do diálogo. Quando não consegue fornecer o apoio necessário ao aprendiz, o *expert* entra em um processo dramático da sua realidade.

Pode-se dizer que essa situação de conflito vivenciada pelo sujeito tem a ver com o que Vygotsky (2001b) pontua, já que é da natureza do homem buscar manter a condição interna equilibrada e, assim, poder sobreviver. Mas, não é apenas a percepção passiva dos estados internos que vai resultar em sensações de prazer ou desprazer. A busca por manter o controle de si mesmo emerge do processo dinâmico da constituição psíquica do sujeito, que procura uma integração entre o corpo e a mente. Isso porque o afeto (intrinsecamente ligado ao princípio do prazer, às pulsões de vida e da morte) mobiliza a ação do ser humano em busca de equilíbrio, um movimento que consiste no mecanismo de regulação interna que assegura a sobrevivência e a autonomia.

Ao analisar os dados, identifiquei a presença de conflitos no diálogo eu-outro (do interno-externo), do privado e do social. Observei como no aprendiz surge o sujeito em conflito interno (do eu), que aparece como a dificuldade que possui o próprio 'eu' para se aceitar a si mesmo como objeto de conhecimento do outro, situação dramática (conflituosa) que discorda daquilo que ele pensa, acredita e sente. No *expert*, o conflito interno (do eu)

surge quando ele se reconhece como sujeito inacabado, deixando sua condição de sujeito-mediador para ser objeto de conhecimento de um ‘outro’, o que evidencia a sua situação de aprendiz de *expert* e a necessidade de um terceiro elemento, um professor-mediador da parceria em interação. Luz (2010) acredita que é importantíssimo haver um acompanhamento de um ‘professor’ (sujeito mediador) na prática de tandem e, que o mesmo ajude os aprendizes a tomarem decisões que vão melhorar seu aprendizado e alcançar o sucesso na relação de parceria.

O seguinte quadro resume os conflitos tanto do aprendiz quanto do *expert* que afetam a coconstrução do diálogo em colaboração e o fornecimento de andaimes, que sem dúvida, pode ser superado em um diálogo intersubjetivo, o que será exposto no subitem a seguir.

Aprendiz		<i>Expert</i>	
<p>Não autorregulado Limita sua produção.</p> <p>Conflito interno: (do eu) (pensamento, crenças, ideias, etc.)</p> <p>Nega-se a si mesmo (eu-alheio)</p>			<p>Não autorregulado Limita suas funções como <i>expert</i></p> <p>Conflito interno: (do eu) (pensamento, crenças, ideias, etc.)</p> <p>Nega-se a si mesmo (eu-alheio)</p>
<p>Conflito externo Negação do outro Não consegue entender o parceiro.</p>			<p>Conflito externo Negação do outro Não consegue explicar ao parceiro.</p>
<p>Não há diálogo colaborativo.</p> <p>Resiste-se a deixar de ser sujeito autorregulado, para se converter em sujeito-objeto que precisa ser mediado pelo parceiro.</p> <p>Conflito no diálogo eu-outro</p>			<p>Não há diálogo colaborativo</p> <p>O <i>expert</i> perde sua condição de sujeito-mediador. Não consegue oferecer o apoio que o aprendiz precisa.</p> <p>Conflito no diálogo eu-outro</p>

Quadro 6. Conflitos da parceria em colaboração

3.7 Diálogo intersubjetivo: Uma possibilidade de superar os conflitos

Durante a pesquisa, ficou evidenciada uma necessidade urgente de o aprendiz ser regulado externamente pelo *expert*. O aprendiz reconhece que o *expert* está aí para ajudá-lo na regulação desse novo objeto (L-alvo) e na realização de seus objetivos. No gráfico seguinte, observamos que o *expert* aparece ante os olhos do aprendiz como um parceiro que veio para ajudá-lo. O aprendiz permanece à espera desse apoio dentro de um contexto de nível de desenvolvimento real, visualizando-se em um nível de desenvolvimento potencial, que só pode ser alcançado na relação com o *expert* em um processo mediado.

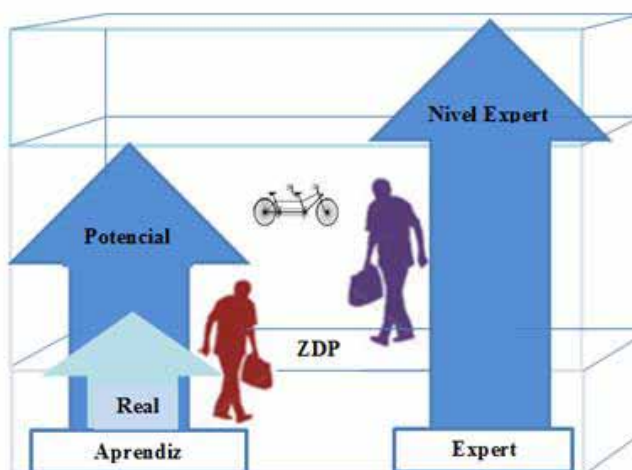


Figura 2. Do nível real ao nível de desenvolvimento potencial

O gráfico mostra que o aprendiz inicialmente se encontra em uma fase de sujeito que aprende, o qual espera receber a ajuda que precisa em um processo de diálogo intersubjetivo eu-outro. Segundo Pereira (2002), o intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro, o seu reflexo sobre o intrasubjetivo não é de caráter especular e nem suas ações internalizadas são a reprodução de ações externas mediadas socialmente. Portanto, o conhecimento do sujeito não é dado do externo para o interno, suas ações não são delineadas ou forçadas pelo externo (pelo *expert*), é um diálogo do eu-outro de aceitação do outro (mediador) e de superação de si mesmo (superação do conflito vivenciado).

No excerto 67, Daniela diz que o *expert* tem muita influência sobre seu comportamento, reconhecendo o caráter mediador de sua parceira:

Excerto 67 (*Trecho do diário 02*)

1 En esta ocasión decidí iniciar mi presentación en la cual pienso que me sentí con mayor
 2 seguridad al hablar, por una parte porque siento que las correcciones que realiza Andressa son
 3 acordes para mi fluidez y la confianza que ella me ha brindado me ha ayudado para poder
 4 expresarme mejor

Observei que no caminho para chegar a um nível potencial com a ajuda do *expert*, a boa relação com o parceiro influencia o comportamento do aprendiz, já que o contexto de tandem não é só cognitivo, antes é social, cultural e afetivo. Nas linhas 1 e 2, Daniela afirma ter se sentido autoconfiante para participar no diálogo, porque possivelmente ela acredita na sua parceira (linha 3) e aceita que, reconhecendo a sua parceira, se reconhecerá a si mesma com possibilidades de mudanças e novos conhecimentos. Opinião que é compartilhada por Andressa no excerto a seguir:

Excerto 68 (*Trecho do diário 03*)

1 Durante a prática da língua espanhola persisti no uso errôneo do verbo “*recordarse*” ao invés
 2 de “*acordarse*”. Logo, ficarei mais atenta quanto a isso na próxima semana. Assim, pretendo
 3 prestar mais atenção e cuidado quando falo para evitar cometer o mesmo erro. Acredito que
 4 conforme Daniela for me corrigindo vou melhorar nesse aspecto

Andressa acredita que conforme sua relação com o *expert* se desenvolva (linha 4 e 5), sua proficiência na língua melhorará substancialmente, já que espera dela seu apoio total na realização dos seus objetivos.

Nas interações observadas, o aprendiz buscava o auxílio do *expert*, embora às vezes não tivesse consciência de julgar o que realmente necessitava, mas esperava que o *expert* em um processo de diálogo eu-outro de reconhecimento como igual e diferente o ajudasse nessa empreitada. O *expert*, por sua vez, precisava ajudá-lo, não somente no âmbito cognitivo, mas também no afetivo, mediando, além do conhecimento da língua, a carga afetiva da palavra, para que ele começasse a construir agora sua própria vivência em outra língua, em outra cultura. Simultaneamente, o *expert*, com o objetivo de propiciar um contexto para que o aprendiz consiga se autorregular, às vezes, precisava fornecer algum tipo de estímulo (um elogio, um parabéns, etc.), animando-lhe para continuar no desenvolvimento da tarefa.

Nesse sentido, o *expert* precisava ser flexível, sensível e tolerante, além de ser muito hábil para perceber quando o aprendiz precisava de seus afetos. Isso se verifica no excerto a seguir:

Excerto 69 (*Trecho do diário 09*)

-
- 1 al hablar sentí fluidez y mayor seguridad, Andressa destacó que observaba como al hablar
 2 estaba mejorando en la pronunciación y también que percibía que yo misma corregía mis
 3 errores en el momento que iba hablando.
-

Daniela sentia-se mais segura quando recebia uma avaliação positiva de sua parceira, conforme comenta nas linhas 1 e 2, o que a encorajava a seguir no processo. Já Andressa, no excerto 70, evidencia a carga emocional que representam as palavras de Daniela:

Excerto 70 (*Trecho do diário 09*)

-
- 1 Sempre acho que estou cometendo um erro ou parecendo forçada e nada natural. Como Daniela
 2 disse que nunca havia notado isso, tranquilizei-me.
-

Observei que Andressa, preocupada por seu desempenho e em vista de uma autoavaliação negativa que regula seu comportamento, pergunta à Daniela sobre seu desempenho e a *expert*, de uma maneira muito ágil, responde que nunca tinha percebido isso (linha 2). Dentro de um contexto de tandem, a relação da parceria vai se construindo, em uma relação cognitivo-afetiva. Mas em contexto de ZDP, a descoberta do outro termina quando em um processo intersubjetivo os interagentes se descobrem como iguais e diferentes, um novo olhar; um olhar do ‘eu-outro’, que permite a regulação externa e encontra nela a própria autorregulação e a superação da situação conflituosa. Como mostra a seguinte figura, os dois interagentes estão construindo um contexto, mas por sua vez, cada um deles está inserido em um outro contexto, um contexto que é evidentemente subjetivo.

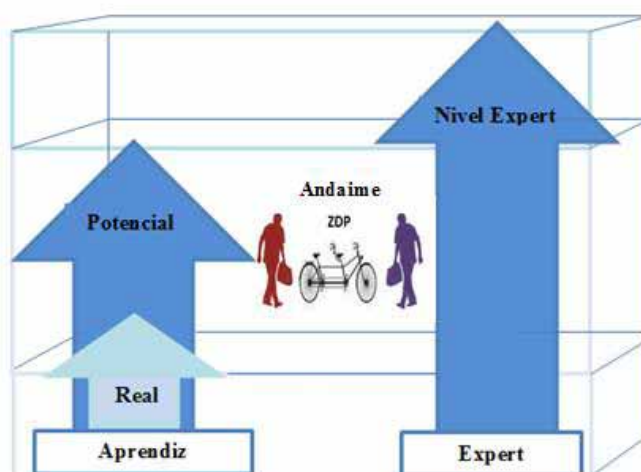


Figura 3. ZDP como contexto intersubjetivo

Só em um contexto intersubjetivo o *expert*-aprendiz estabelecerá entre eles um vínculo de comprometimento recíproco que evitará que o aprendiz se afaste ou fique só nas dificuldades da aprendizagem, da interação e da produção. Uma vez que a parceria em colaboração se faz consciente da relação cognição-afeto, teremos menos limitações, melhor participação dos aprendizes, sujeitos regulados ou, pelo menos, sujeitos sem medo a errar e a se expor com os outros em um processo de negociação e coconstrução de significado. Um contexto intersubjetivo dentro da ZDP requer de um aprendiz e de um *expert*, trabalhando colaborativamente, que sejam conscientes de que cada um tem uma bagagem própria de experiências, sentimentos e vivências.

No entanto, construir uma relação intersubjetiva não é fácil, já que a presença de conflitos internos e externos, por um lado, podem servir como motivação (proporcionam ao aprendiz a oportunidade de trabalhar a própria língua de maneira mais consciente), mas por outro, o conflito como bloqueio, pode separar a construção do eu-outro em uma relação dialética e apresentar o aprendiz dentro do contexto de LM que entra em conflito com o outro existente na LE, conflito que não é só linguístico, mas também cultural e afetivo.

No excerto seguinte, Andressa diz que o contexto de tandem se via afetado quando ela emocionalmente sentia-se afetada:

Excerto 71 (*Trecho da entrevista final*)

1 Os encontros não eram iguais eu percebia um dia eu não estava bem (...) um dia que eu estava
 2 (...) eu percebia quanto emocional (...) tipo (...) teve uma sessão quando eu tinha acabado de
 3 fazer uma prova e fui para fazer tandem (...) eu estava muito cansada (...) eu até falei desculpa
 4 eu não estou bem hoje (...) não tô conseguindo falar (...) eu cometia erro muito bestas (...)
 5 quando eu não estava me sentindo bem eu estava cansada eu percebia quanto o emocional
 6 também influencia o que você vai falar porque você se distrai muito você não tá concentrada (...)
 7 você está cansada (...) sua mente tá cansada

Andressa percebia que quando ela não estava emocionalmente disposta para realizar os encontros, muitos erros surgiam (linhas 3 e 4), e sentia que sua parte emocional influenciava sua fala e sua relação e comprometimento com a parceira (linhas 5 e 6). Daniela também percebia que os encontros não eram iguais, mesmo na biblioteca havia muitos elementos que tornavam cada encontro uma interação única:

Excerto 72 (*Trecho da entrevista final*)

1 [...] pero en ocasiones para mí (...) para poderme expresar era diferente y el comportamiento
 2 que a veces uno pudiera tener (...) cansancio o que era muy tarde el encuentro (...) o muy

3 temprano (...) esas cosas influían para que los encuentros fueran diferentes.

No excerto 72, observei que Daniela era consciente desse mundo emocional que estava constantemente mudando e que afetava seu comportamento na interação com a sua parceria (linhas 1 e 2). Evidentemente, nas interações contamos com a presença de aprendizes diferentes com personalidades diferentes: Daniela era um pouco mais introvertida e Andressa mais espontânea. Neste caso, observei que a aprendiz que interagiu com a parceira que se expressava com maior facilidade se sentia inibida, uma vez que a aprendiz introvertida passava a fazer comparações entre seu desempenho e o desempenho da colega, gerando um distanciamento na relação ‘eu-outro’.

A análise revelou que a dificuldade na criação de um contexto intersubjetivo não está no entendimento do significado em língua materna, mas sim na ação do pensamento sobre o significado e, mais amplamente, sobre o sentido, elemento que faz circular e articular o agir-pensar-falar dos indivíduos, quando voltado para a sua prática em língua estrangeira. Na vivência ocorre o verdadeiro conhecimento, a internalização, e ali a palavra adquire um significado cognitivo-afetivo e deixa de estar presa à LM. De fato, uma simples tradução desprovida de vivência, de sentido e de significado, não gerará nenhuma mudança.

A palavra sem vivência possivelmente seja um elemento que impede a regulação interna e externa do aprendiz pelo *expert*, pois limita (bloqueia) sua participação e sua disposição para o diálogo eu-outro. É importante que a parceria entenda que em um contexto tandem, ninguém é possuidor exclusivo do conhecimento. O *expert* não tem que controlar tudo a seu redor, já que o aprendiz pode tentar encontrar respostas para suas dúvidas na internet.

O valor do *expert* se origina em criar um contexto de vivência (experiência na língua-cultura) e conseguir trabalhar junto com o aprendiz um diálogo eu-outro, porém isso só é possível se juntos são conscientes da existência do igual-diferente, de um processo intersubjetivo (personalidades, vivências, representações, sentimentos, emoções, etc.) e, é todo isso que sustenta um verdadeiro trabalho colaborativo em regime de tandem, como ilustra a figura a seguir:

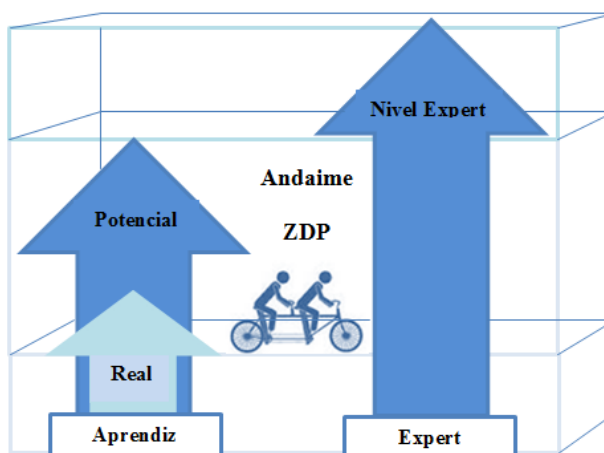


Figura 4. Contexto colaborativo de tandem

Segundo Vygotsky (2001a), o sujeito é constituído através da experiência social, histórica e pelo desdobramento da consciência, que acontece através do desdobramento na consciência do eu e do outro. Só a partir da interação com o outro eu me percebo como sujeito consciente, e essa consciência pode me inserir em um diálogo interno conflituoso. Portanto, o sujeito consciente deve se autorregular na experiência dos outros, e isso acontece pela intersubjetividade. Vale enfatizar, aqui, que o plano intersubjetivo não se dá no plano “do outro”, mas na relação eu-outro. Podemos então afirmar que o tandem deve se construir em um contexto intersubjetivo, onde o aprendiz e o *expert* se coconstruem e se desconstruem em uma interação eu-outro (entre o social e o privado), entre o interno e o externo, e só a partir disso conseguirão se entender e criar significados, sentidos e vivências na nova língua-cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Síntese dos resultados

Ensinar uma língua estrangeira, assim como aprendê-la, é uma tarefa árdua, que exige muito esforço, motivação e integração dos participantes, uma vez que a aprendizagem em um contexto de tandem nos confere também a possibilidade de aprender de e com os outros. Diante disso, a caracterização do diálogo colaborativo da parceria deve considerar os indivíduos que o compõem e como estes, por sua vez, se relacionam e se percebem uns aos outros dentro de um processo interativo. Evidenciou-se que o *expert* é percebido pelo aprendiz como modelo linguístico e mediador da interação. Ao interagir dentro de um contexto de tandem, o *expert* e o aprendiz estão despertando para um contexto de diálogo eu-outro que se estabelece só através da existência conjunta das vivências individuais, das duas línguas-culturas maternas e das duas línguas-culturas alvo.

O tandem como contexto de diálogo eu-outro adquire sentido em um contexto de colaboração, onde o aprendiz precisa aceitar esse eu-alheio que surge na interação com o outro, o qual coloca ao próprio aprendiz em uma situação dramática da realidade (conflito interno). Esse conflito de afastamento e aceitação de si mesmo e do outro, só será superado em um processo de mediação. Essa condição de sujeito-objeto de conhecimento do outro não é fácil de aceitar, já que coloca ao aprendiz em situação de estranhamento frente a si mesmo e de vulnerabilidade frente ao outro, podendo aparecer sentimentos de insegurança e medo.

Diante desse fato, o *expert* é aquele que além de ensinar a sua língua-cultura, atua juntamente com seu parceiro (aprendiz) no empreendimento da coconstrução de novos sentidos e significados. As crenças, representações, imagens e ideias que surgem com as vivências individuais presentes, passadas ou futuras, neste caso as expectativas de cada uma das interagentes frente a suas interações em tandem, podem se tornar signos emocionais que regulam o comportamento dos sujeitos. Como foi constatado na pesquisa, o aprendiz chega ao tandem por iniciativa própria e disposto a aprender, mas os interagentes trazem consigo uma bagagem pessoal de vivências que, no caso de alguns aprendizes, dependendo da personalidade, limitam e até mesmo inibem seu próprio processo de aprendizagem.

Segundo as análises feitas, são muitas as variáveis que podem afetar um contexto de aprendizagem em colaboração como o tandem. Observei como o *expert* tentava mostrar imagens ou procurar a palavra certa na LM do parceiro para ajudá-lo na compreensão, mas também ele não percebia que o andaime que ele oferecia nem sempre era o suficientemente efetivo para ajudar o parceiro. O aprendiz apresentava certos comportamentos de desistência

do diálogo e afastamento do *expert*, já que não parecia querer incomodar a parceira para sinalizar a falta de compreensão, deixando a situação de lado.

Essa dinâmica de desistência e afastamento do outro evidenciou a presença de conflitos no diálogo eu-outro (do interno-externo), do privado e do social. Observei como no aprendiz surge o sujeito em conflito interno (do eu), que aparece na dificuldade que possui o próprio 'eu' para se aceitar a si mesmo como objeto de conhecimento do outro, situação dramática (conflituosa) que discorda daquilo que ele pensa, acredita e sente, ou seja, sua personalidade. No *expert*, o conflito interno (do eu) surge no momento que se reconhece como sujeito inacabado (sujeito que não sabe como ajudar o parceiro), deixando sua condição de sujeito-mediador para ser objeto de conhecimento de um 'outro', o que evidencia sua falta de preparo e sua condição de aprendiz de *expert*. Cabe salientar a necessidade de um terceiro sujeito, um professor-mediador da parceria em interação que pudesse ajudar o *expert* a superar as situações dramáticas pelas quais passa e recobrar sua condição de sujeito-mediador do processo. Dentre as funções desse professor-mediador, segundo Salomão (2010), encontra-se a criação de uma atmosfera informal e descontraída que instigue os interagentes a falar de suas ansiedades, necessidades e dificuldades. Além de encorajar os interagentes, apontando os aspectos positivos e negativos, particularmente as questões conflituosas, para criar um comportamento reflexivo frente a si mesmo e seu parceiro.





Sem a presença de um professor-mediador, observei como o *expert* agia intuitivamente no seu papel de mediador, sem, contudo saber como realmente agir frente a seu parceiro. O *expert* precisa saber quem é o aprendiz, e só através de um diálogo eu-outro poderá compreendê-lo em suas dificuldades e expectativas, e conseguir acompanhá-lo nesse processo sensível e delicado na nova constituição do sujeito em uma nova língua-cultura; ou seja, acompanhá-lo na busca por um eu transformado, que recupere sua condição de sujeito autorregulado. É importante que o *expert* seja consciente dessa situação dramática vivenciada pelo aprendiz, já que só com sua ajuda e reconhecimento como ser emocional e cognitivo, o *expert* poderá trazê-lo para dentro de um diálogo eu-outro e fazê-lo entrar em um processo de superação desse conflito, chegando assim ao desenvolvimento.

Aprender do parceiro não é fácil, nem simples, mas certamente é um recomeço excepcional e desafiador a cada novo contato interativo em um contexto de tandem. A interação, através do diálogo, brinda a possibilidade da transformação pessoal, enquanto o aprendiz entra em um processo desafiador na relação consigo mesmo, com o outro e com a própria língua-cultura.

Sem dúvida, os conflitos que observei podem se apresentar como bloqueios que acabam produzindo uma fratura cognitivo-emocional que interfere e perturba o comportamento da parceria, ou seja, o aprendiz, cerceado por conflitos internos, passa a considerar suas convicções e crenças acerca de si mesmo, de sua competência enquanto aprendiz da L-alvo, como verdades absolutas, e a fazer comparações entre o seu desempenho e o desempenho do parceiro. Tais conflitos internos, nem sempre coerentes com a situação real vivenciada, pareciam afetar as interagentes no aproveitamento das interações em tandem. Essa desarticulação entre pensar-atoar das participantes da parceria, parecia produzir uma dissociação cognitivo-afetiva que acaba induzindo o aprendiz a se distanciar cada vez mais do parceiro, o que afetava o diálogo eu-outro e as esperanças de uma possível superação da situação dramática vivenciada.

Sem dúvida, muitos são os fatores que podem interferir no processo interativo de tandem que levam ao surgimento de conflitos internos (negação de si mesmo) e de conflitos externos (negação do outro), pois o confronto do eu e do outro, compreendido à luz de uma matriz histórico-dialética, é construído a partir da objetividade, mediado pela subjetividade, de forma que o sujeito, não se reduz à condição de objeto e tampouco à condição de sujeito absoluto, já que está constituído pela relação dialética do eu, do outro e dos contextos em que estão inseridos.

O seguinte quadro resume o acima mencionado:

Sujeito	Conflito interno	Conflito externo	Diálogo eu-outro	Contexto de tandem
 Aprendiz	Nega-se a si mesmo como eu inacabado. Prefere ser objeto e deixar de reagir ativamente	Nega ao <i>expert</i> como mediador de sua situação.	Evitamento e afastamento	 Não colaborativo
 Expert	Nega-se a si mesmo como eu inacabado. Continua sendo sujeito-mediador, mesmos não se reconhecendo como tal.	Nega ao aprendiz, na medida em que não cumpre as suas funções adequadamente.	Evitamento e afastamento	 Não colaborativo





Quadro 7. Conflitos internos e externos da parceria em tandem

Dentro do contexto de tandem, as interações pareciam às vezes conflituosas quando os interagentes não conseguiam estruturar um diálogo em colaboração, já que durante a interação apareciam algumas palavras que coexistem nas duas línguas envolvidas com valor semântico e pragmático substancialmente distinto (heterossemânticos espanhol-português). Essa diversidade linguística às vezes parecia inibir e fragilizar os interagentes de tandem, instaurando um contexto onde as exigências eram maiores e as expectativas da parceria começavam a se confrontar dentro de uma vivência dramática (conflitante). Essa situação complexa de sentidos e significados na LM e na L-alvo acabavam inibindo alguns aspectos do pensar-agir-falar-sentir das interagentes, evidenciando a regulação dos conflitos vivenciados por cada uma das participantes e pelo contexto em si mesmo.

Além disso, o expert parecia vivenciar uma situação dramática da sua realidade quando ele se sentia estranho com a própria LM, já que o aprendiz como estrangeiro trazia uma percepção nova dessa língua. O *expert* experimentava um desdobramento da sua consciência (do próprio e do alheio), situação que o levava a se questionar sobre aqueles elementos da sua língua materna que como falante nativo nunca parou para pensar, o que lhe causava estranhamento. Sem dúvida, na relação eu-outro, o outro tem a capacidade de nos mostrar como um eu-alheio que é instável e inacabado, e cabe a nós aceitá-lo e superá-lo para entrar em um processo de conversão e desenvolvimento, mesmo na nossa própria língua materna.

Desse modo, o conflito do diálogo eu-outro parece se instaurar na parceria no momento em que a relação aprendiz-*expert* se constitui na função do *expert* como aquele que sabe mais, entendendo o aprendiz como aquele que está ali só para aprender. A existência desse outro pressiona e intimida o pensar-agir durante o diálogo colaborativo, justamente porque desconhecem ou ignoram que trabalhando juntos em um processo mediado podem se autorregular e chegar ao desenvolvimento. O aprendiz de uma nova língua-cultura deve perceber que a visão de mundo proporcionada por sua língua materna não é uma verdade absoluta; e que em um contexto de tandem a relação com o outro se faz necessária, incrementando a necessidade de modificar hábitos antigos para assimilar novos, bem como aprofundar na interação-integração com o outro como igual e diferente do 'eu', já que quando reconheço esse outro me reconheço a mim mesmo com possibilidades de conversão.

O seguinte quadro resume as situações de conflito no diálogo eu-outro vivenciadas pela parceria,

Conflito no diálogo eu-outro da parceria em colaboração			
			
Tanto o <i>expert</i> como o aprendiz ficam frustrados e não conseguem exercer suas funções, nem se sentem seguros para começar um processo de negociação.	Os interagentes preferem ignorar a situação, mas não há um entendimento, só que não falam ao parceiro para não incomodá-lo.	O aprendiz fica insatisfeito com a ajuda do <i>expert</i> , sente que não é corrigido, mas não se dá conta que o <i>expert</i> está na mesma situação que ele (conflito interno).	O <i>expert</i> fornece o apoio e acredita que sua função foi cumprida, só que não percebe que o aprendiz ainda está em conflito interno, não conseguindo entendê-lo.

Quadro 8. Conflitos no diálogo eu-outro da parceria em colaboração

Essas situações dramáticas vivenciadas pela parceria de algum modo limitavam e afetavam a coconstrução desse diálogo eu-outro, e apresentavam-no como um diálogo em conflito, situação que está intimamente ligada com a própria vivência das interagentes, com aquilo que elas pensam, acreditam e sentem, ou seja, com suas personalidades.

Na busca de uma solução aos conflitos, é preciso que o aprendiz em um contexto de tandem se reconstrua constantemente, para que se descubra agindo sobre os estímulos negativos que o regulam e limitam. Esse processo de reconstrução do aprendiz está ligado à LM e à L-alvo. É interessante observar que o aprendiz, ao apresentar-se nos encontros, na maioria das vezes, revela-se dividido entre ele mesmo na sua língua-cultura materna e sua língua-cultura alvo. Esse recorte que a outra língua-cultura lhe apresenta da realidade leva-o a considerar alguns pontos e a entrar em conflitos com outros, o qual lhe exigirá um equilíbrio entre o individual e o social, a fim de alcançar os objetivos propostos durante os encontros com seu parceiro.

Portanto, é na integração da cognição-afeto, do privado-social, do interno-externo que a internalização acontece. Uma parceria que começa a fortalecer o vínculo de comprometimento entre aprendiz-*expert* em uma relação de diálogo eu-outro gerará um contexto de apoio com múltiplas possibilidades, mudanças e descobertas.

Encaminhamentos

Eu espero que, a partir dos conflitos analisados e discutidos abram-se oportunidades de ação futura, que permitam às parcerias ser mais conscientes do papel de *expert* e de aprendiz em um contexto de tandem/teletandem.

Da mesma forma que Paiva (2010), acredito que a aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo e dependente de um grande número de variáveis. Portanto, como a mesma autora afirma, é pouco adequado dentro de um contexto de aprendizagem colaborativa “romantizar a participação do par mais competente” (PAIVA, 2010, p. 205). Evidentemente, o fator determinante para que ocorra o ensino-aprendizagem da LE em um contexto colaborativo é a qualidade do diálogo eu-outro, que se fomenta e se forja em uma relação que se constitui a partir de relações dialéticas, que levam em consideração as contradições, os conflitos, as construções e desconstruções dos próprios sujeitos em interação.

É importante continuar pesquisando contextos como este e desenvolver a dimensão reflexivo-crítica dos interagentes para que se constituam dentro de uma relação intersubjetiva com seu parceiro. É importante continuar pesquisando sobre como gerar mecanismos de reposta aos conflitos, como bloqueios limitadores impostos por influências negativas que foram gradualmente acumuladas e projetadas no aspecto afetivo de cada um desses aprendizes ao longo das suas vivências.

Essas situações conflituosas apontadas por esta pesquisa no diálogo eu-outro da parceria não necessariamente devem ser avaliadas de maneira negativa, embora os excertos analisados mostrem as situações dramáticas vivenciadas por cada uma das interagentes, seja como aprendiz, seja como *expert*, as participantes asseveram ter recebido de sua parceira aquilo que elas esperavam. Portanto, houve colaboração ou, pelo menos, tentativas de colaboração, que foram atrapalhadas pelos conflitos observados, o que evidencia a necessidade de um professor-mediador para a parceria. Dessa forma, é necessário que futuras parcerias em tandem e teletandem sejam acompanhadas por um professor-mediador que saiba e reconheça a existência dos conflitos. Os conflitos são possibilidades de mudança, mas para isso as parcerias devem saber como agir ante eles.

Espero ter contribuído com novos *insights* no tocante ao papel da relação de parceria em contexto de aprendizagem colaborativa em regime de tandem, mas evidentemente pesquisas como estas são necessárias e urgentes.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARANHA, S; CAVALARI, S.M.S. Trajetória do projeto teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. In: *The ESpecialist*, v. 35, n° 2, p. 183-201, 2014.

AZEVEDO, R. Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. In: *Educational Psychologist*, v. 40, n° 4, p.199-209, 2005.

BASSO, E. A.; LIMA, F. A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n° 1, p. 4-25, 2010.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BEDRAN, P. F. *A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Discurso e identidade*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In.: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

_____. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

_____. Language learning in tandem: definition, tandem principles, tandem organizers, bibliography, p. 1-4, 1995. Disponível em: <<http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxeng11.html>>. Acesso em: 12 set. 2013

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. White Plains: Longman, 2000.

BUSSOLETTI, D; MOLON, S. I. Diálogos pela alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. In: *Cadernos de Educação*, v. 37, p. 69-91, 2010.

CALVERT, M. Working in tandem: peddling an old idea. In: *Language Learning Journal*, v. 6, n° 1, p. 17-19, 1992.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CORACINI, M.J.R.F. Língua e efeitos de estranhamento: Modos de (vi)ver o outro. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n° 2, p. 475-498, 2009.

DE NARDI, F. S. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, n° 2, p. 182-193, 2009.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

FERREIRA, I. A. O português no contexto do Mercosul. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

FERREIRA, M. M. Constraints to peer scaffolding. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, p. 9-29, 2008.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 2006.

FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982. Tradução: Andrea Daher; consultoria: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GÓES, M. C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GONZÁLES REY, F. L. La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. Vygotsky; presencia y continuidad en el centenario de su nacimiento. In: *Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 4, p. 87-118, 1998.

JUNIOR, D. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. In: *Psicologia em Estudo*, v. 16, n° 2, p. 181-197, 2011.

KARABENICK, S. A. Social influences on metacognition: Effects of colearner questioning on comprehension monitoring. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 88, n° 4, p. 689-703, 1996.

KOLTAI, C. *Política e psicanálise - O estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 2000.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York: Routledge, 2014.

LUZ, E. B. P. Teletandem: ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. In: BENEDETTI, A.M. CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Pesquisa em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: Foco na formação de professores. In: *The ESpecialist*, v. 17, n° 1, p. 1-18, 1996.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. In: *Bakhtiniana*, v. 1, n° 5, p.103-115, 2011.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. In: *Interações*, v. 7, n° 13, p. 31-44, 2002.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: *Psicologia da educação*, v. 20, p. 11-30, 2005.

MARCUSCHI, L. A.. *Análise da Conversação*, 4 ed. São Paulo: Ática, 1986.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. III conferencia de pesquisa sócio-cultural. Campinas, SP. 16-20 de Julho. 2000. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 15 dic. 2014

MOLON, S. I. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. In: ZANELLA, AV., et al., (Org.). *Psicologia e práticas sociais* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 9-18, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 dic. 2014

_____. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. In: *Psicologia em Estudo*, v. 16, n° 4, p. 613-622, 2011.

_____. *A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

_____. *Nas tramas conceituais da abordagem sócio-histórica e da perspectiva histórico-cultural, o drama da constituição do sujeito e da subjetividade*. Texto apresentado no III Seminário do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem. 13-17 de outubro, 2009.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OHTA, A. S. *Second language processes in the classroom: learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 2001.

PAIVA.V.L.M. de O. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. e B.; ESPÍRITO SANTO, R. S.; CAVALACANTE, S. M. S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, p. 203-217, 2010. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/outro.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, p.187-205, 2013.

PEREIRA, M. Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky: papel da educação. In: Revista eletrônica 3 UEMG/Funedi. Artigo 9, 2002. Disponível em: <<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fech/74224757/69738987-DESENVOLVIMENTO-PSICOLOGICO-SEGUNDO-VYGOTSKY.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

PIRES, V. L. A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais. In: *Nonada Letras em Revista*, v. 2, n° 17, p. 87-100, 2011.

POZO, J. I. Aquisição do conhecimento: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PONTECORVO, C. Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione. In: *Rassegna di Psicologia*, v. 1-2, p 23-45, 1985.

PONTECORVO, C; AJELLO, A. M; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, p. 213-230, 1998.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. Dicionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas; tradução MUÑOZ LAHOZ, C.; PÉREZ VIDAL C. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A.(Org.). *Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SALONEN, P.; VAURAS, M.; EFKLIDES, A. Social interaction – What can it tell us about metacognition and coregulation in learning? In: *European Psychologist*, v. 10, n° 3, p. 199-208, 2005.

TELLES, J. A. Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

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

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papirus. 2011.

TRINTA, R. R. A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. In: *Revista Intercâmbio*, v. 10, p. 150-173, 2009.

VASSALLO, M.L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. In: *The ESPecialist*, v. 27, n° 1, p. 83– 118, 2006.

VASSALLO, M. L; TELLES, J. A. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.). *Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n° 1, p. 179-205, 2010.

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Sharpe, p. 144-240, 1981.

_____. La imaginación y el arte en la infancia. México, DF: Hispánica (Texto original de 1930), 1987.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. (Eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford. Blackwell, p. 338-354, 1994.

_____. *Obras Escogidas: Vol. 3*. Madrid, España: Visor. 2000.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed. 2001a.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo. Martins Fontes, 2001c.

_____. *Teoria de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004.

_____. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman; tradução José Cipolla Neto, Luís Paulo: Martins Fontes, 7 ed, 2007.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 79, 1995.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: _____. (Ed.). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, p. 313-334, 1999. Disponível em: <<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/resources/ZPD.html>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

WERTSCH, J. V. The Regulation of human action and the origins of inner speech, In: G. ZIVIN (Ed.), *The development of self-regulation through speech*. Wiley, New York, 1979.

WERTSCH, J.; SMOLKA, A. L. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: H. Daniels (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus Editora, p. 121- 150, 1993.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

ANEXOS

DIÁRIO ANDRESSA¹⁵

TANDEM PORTUGUÉS- ESPAÑOL

Nombre: Andressa. Nombre del compañero: Daniela

Lengua de aprendizaje: Español Lengua Materna: Portugués

Fecha: 15/08. Hora (inicio/fin): 10:10 a 12:10

Diario de Interacción:

1. Narrar, de modo reflexivo, los episodios acontecidos durante la interacción, haciendo referencia a : i) los asuntos tratados y el modo como fueron abordados, ii) los errores surgidos y las estrategias de corrección adoptados e iii) las cosas que usted y su compañero aprendieron (aspectos lingüísticos y culturales) al interactuar en las dos lenguas.

Hoy hemos hablado sobre la música de Colombia y uno de los géneros de música en Brasil: la MPB (Música Popular Brasileira) y sus representantes. Pero también trate de explicar de la mejor manera posible a Daniela algunas expresiones y palabras nuevas. Nuestro encuentro fue muy productivo porque tratamos de la cultura de los dos países. Hablamos de las fiestas típicas de Brasil y de Colombia como el carnaval de Barranquilla, las fantasías en los dos países se basan de acuerdo con las regiones, el frevo, el bambuco, la carrera profesional de Shakira, Juanes, de la samba, y la música actual de Colombia como la salsa, el merengue, el vallenato, el reggaetón, etc. Fue todo positivo pues utilizamos mucho del internet para oír las canciones, ver unas fotos, esas cosas. También aclaramos como se escriben algunas palabras.

2. Evaluar el encuentro explicando como usted se sintió y si es el caso presentar alguna sugerencia para los siguientes encuentros.

Después de volver a escuchar las grabaciones y consultar un diccionario me di cuenta que me equivoqué cuando dice que “ubicado” era “fixado”, pues la palabra correcta era “localizado”. Así, en nuestro próximo encuentro voy a usar más del google traductor para no cometer más errores, como también recurrir a imágenes del internet para aclarar algunas dudas que surjan. Es más difícil enseñar mi lengua materna de lo que pensé. Algunas veces me confundo para aclarar unas dudas, unas palabras en portugués que no viene a mi cabeza en el momento. Voy a tratar de prestar más atención en los errores que he cometido frecuentemente para que en nuestro próximo encuentro no los vuelva a cometer.

A partir de nuestros próximos encuentros traeré el contenido de nuestro tema o impreso o en la computadora pues quedo un poco perdida en mi explicación y me olvidé de decir muchas cosas que había estudiado. También llevaré un cuaderno para hacer notas. Por ahora, esas son los puntos que creo que puedo mejorar para que así poder ayudar mejor a mi compañera de tandem. Como fue mi primera experiencia con tandem y como “profesora” estuve un poco nerviosa.

3. Glosario Personal: Registrar el vocabulario aprendido en este encuentro. (Palabras y frases nuevas) y si es el caso elaborar una definición:

Audífono: fone de ouvido

Ubicada: localizada, situada.

Cabello recogido: cabelo preso

Joropo: música da região da Orinoquia da Colombia

Pasantía: estágio

Cáliz: Cálice

Exiliados: exilados

Nota u ojo: para fazer anotações

Llaneros: camponês, homens da planície

Ruana: poncho (vestimenta)

Jergas: gírias

Cantar a dúo: cantar em parceria com alguém

Música de protesta: música de protesto, de cunho social, de crítica.

Lesbiana: lésbica

Tela: tecido, pano

Ganancias: ganhos, salário, lucro

Recordar: algo que já tenha vivido, que tenha certa vivência

Acordar: momentâneo

Banda sonora: trilha sonora

¹⁵ Andressa decidiu escrever seu diário em espanhol, já que ela queria praticar a escrita.

DIÁRIO DANIELA

TANDEM ESPANHOL- PORTUGUÊS

Seu nome: Daniela. Nome do parceiro: Andressa

Língua de aprendizagem: Português Língua Materna: Espanhol

Data: 15-Agosto-2013 Hora (inicio/fim): 10am- 12pm

Diario de Interação:

1. Relatar, de modo reflexivo, os episódios acontecidos durante a interação, fazendo referencia a : i) aos assuntos tratados e ao modo como foram abordados, ii) aos erros surgidos e às estratégias de correção adotadas e iii) às coisas que você e seu parceiro aprenderam (aspectos linguísticos e culturais) ao interagir nas duas línguas.

1. Inicie con mi presentación sobre la música que era el tema principal de este encuentro. Identificando las regiones de Colombia, de ahí los vestuarios y música que caracteriza a cada región. Luego, de forma general los géneros musicales más representativos en Colombia y los artistas colombianos con mayor reconocimiento internacional.

2. Se hizo un repaso en el alfabeto en portugués, y palabras que no eran claras se tomaba nota y se practicaba su respectiva pronunciación. También se tuvo como instrumento de apoyo el internet para mostrar imágenes de acuerdo a palabras que no sabíamos explicar.

3. La gran variedad de géneros musicales que hay en cada país, muestran la riqueza de a nivel musical y de igual forma géneros que al escucharse se confunden por otros pero su diferencia radica en los instrumentos musicales utilizados y la región donde se componen las canciones.

Colombia y Brasil al ser países tropicales sus vestuarios se representan en color y originalidad.

2. Avaliar o encontro explicando como você se sentiu se for o caso, apresentando alguma sugestão para os próximos encontros.

En esta ocasión decidí iniciar mi presentación en la cual pienso que me sentí con mayor seguridad al hablar, por una parte porque siento que las correcciones que realiza Andressa son acordes para mi fluidez y la confianza que ella me ha brindado para poder expresarme mejor. Pude sentir tensión con el manejo del tiempo, ya que faltando entre 15 a 20 minutos para terminar la sesión, sentía que estaba hablando cosas que ya había hablado o pensando en que más hablar. Para el próximo encuentro trabajaremos con la pronunciación, iniciando con la lectura de textos infantiles y mostrando alguna literatura y autores de Colombia.

3. Glossário Pessoal: Registrar o vocabulário aprendido neste encontro. (Palavras e frases novas) e se for o caso elaborar

uma definição:

Frevo: Dança da bahia

penas: Cobertor de os passaros, gansos e outras aves.

Fantoches: Fantasias feitas pelas pessoas.

Maquiagem: utiliza-se para dar cor à pele.

Fone de ouvido: para ouvir musica.

MPB: Musica Popular Brasileira

Preso: Cabelho recolhido

reagir

Trilha sonora: Grupo de musica que faz parte de um filme

Roteiro entrevista semiestruturada N°1 (inicial)

Quais línguas você fala?

Fale sobre sua experiência em aprender línguas estrangeiras?

Por que quer aprender espanhol/português?

Como se sente falando espanhol/português?

O que você conhece sobre a cultura dos países de fala hispânica:

O que sabe sobre a Colômbia /Brasil?

Você já tinha contato com falantes estrangeiros? Como foi esse contato?

O que você sabe sobre aprendizagem em tandem?

O que você espera dessa parceria de tandem?

Você tem ideia sobre o que você gostaria de aprender com sua parceira de tandem (temas, assuntos, conteúdos etc.)?

Você teve alguma experiência de ensino de línguas alguma vez? Como foi essa experiência?

Em que e como você acha que pode ajudar a sua parceira de tandem?

Você já experimentou alguma situação de desconforto, tensão ou frustração ao aprender uma língua estrangeira?

Roteiro entrevista semiestruturada N°2 (Na metade do processo)

Como tem sido a dinâmica dos encontros?

Como tem escolhido os tópicos?

Os tópicos têm sido concertados ou alguma de vocês tem maior influência sobre qual tópico será abordado?

Como tem sido a experiência ensinando e aprendendo ao mesmo tempo?

Poderia chamar-se professora de espanhol?

Alguns encontros já foram mais positivos do que outros? Ou situações difíceis?

E alguma atividade que tenha sido difícil? Confusa?

Como se desenvolve o princípio de separação de línguas?

Tem observado fatores negativos para os encontros?

Em sua opinião, é importante o apoio da internet?

Alguma vez tem pensado sobre suas interações? Aproximam-se a uma conversação real?

Poderia dizer que o tandem tem sido produtivo para conseguir os objetivos?

Qual é sua opinião sobre o tandem no contexto da aprendizagem? É diferente a uma aula convencional?

Como se prepara para um encontro?

Quais tópicos ou aspectos novos poderiam ser aplicados no tandem? Vocês avaliam os encontros? Qual a opinião sobre eles?

Roteiro entrevista semiestruturada N°3 (Final)

Como avalia a sua experiência? Quais eram os seus objetivos?

Como avalia os encontros em relação a seus objetivos? Seus objetivos na foram atingidos?

Qual foi a participação da sua parceira na obtenção dos objetivos específicos?

Como se sentia durante a sessão de português/espanhol? E como se sentia na interação em espanhol/português?

Como era a atitude da parceira na sessão de português/espanhol? E na de espanhol/português?

Sua parceira influía na forma em que você se comportava durante as interações espanhol/português–português/espanhol?

Quem levava o controle do encontro? Alguém moderava? Dominava nas interações? Como se sentia com isso?

Quem planejava os tópicos? Mantinha-se o planejamento durante toda a interação?

Como se sentia nos encontros em que os tópicos tinham sido planejados e preparados previamente em comparação com os encontros mais espontâneos?

O tempo para cada uma das línguas era satisfatório?

Como foi a interação utilizando o Skype?

Como a corrigia sua parceira quando cometia erros ao falar? Quando pronunciava de uma forma errada?

Essas estratégias eram adotadas por vocês duas? Ou você tinha uma estratégia específica para corrigir os erros da parceira? Sua parceira tinha preferência por alguma?

Como se sentia quando era corrigida?

O que acontecia quando um erro surgia muitas vezes, era corrigido igual número de vezes?

Observou atitudes da parceira quando o erro persistia? E você como atuava quando era sua parceira?

Vocês deixavam tarefas?

Como avalia as explicações da parceira?

Essas explicações atendiam suas expectativas? Eram suficientes para conseguir entender?

Lembra-se de alguma interação que tenha sido muito espacial?

Tinha diferença quando falavam espontaneamente de quando falavam sobre um tema planejado?

Pode avaliar algum encontro como negativo?

Como se sentia quando tinha que explicar na sua língua materna? O que acontecia quando você não podia responder a uma pergunta?

Exemplo-diário da pesquisadora

tiempo	Observación/Español	tiempo	Observación/Portugués
<p>Inicia español</p> <p>Interacción N°6</p> <p>Literatura colombiana</p>	<p>Al inicio A comete el mismo error de las anteriores interacciones (acuerdo y recuerdo)...ella se muestra molesta consigo misma (02:00). (Iniciaron con lecturas de biografías de escritores colombianos y resumen de los libros más importantes).</p> <p>En el minuto (17:32) no logran entenderse, hacen relación a las dos LM, pero no parece haber un entendimiento real.</p> <p>En el minuto (19:42) D explica que es sobremesa en español, explicando que no es necesariamente el postre, A parece entender, pero en su diario presenta como vocabulario aprendido, sobremesa es igual a postre. (Muestra que realmente no se están entendiendo).</p> <p>En el (36:35) se comente errores que parece desapercibidos para la corrección de D, primario en vez de decir primaria que sería lo correcto.</p> <p>(38:20) A hace una pregunta la cual A no sabe responder causándole un cierto incomodo, al no poder responder...rápidamente busca en internet. (41:39) aparece una palabra que D no sabe responder. Después del minuto 45 D parece estar inconforme con su actividad, ya que A le ha preguntado varias dudas y ella no sabe muy bien responder, se ve reflejado cuando dice “no sé, no se” (47:51). A continúa diciendo “dios!”.</p> <p>En el minuto (51:00) A lee cada vez más rápido, leyendo muy mal, pero D parece no importarle y la corrige poco...luego en el diario de D ella muestra su opinión respecto a esto (ver el diario).</p> <p>Se preocupan por cumplir el tiempo exacto. (52:00).</p>	<p>Imágenes</p> <p>“Oralidade para examen celpe-Bras de D”</p>	<p>Minuto (02:01) A-comienza a corregir la pronunciación de D, con un tono fuerte. D repite.</p> <p>D tiene un tiempo para intentar responder la pregunta de A, (03:08) D se queda callada buscando las palabras en su mente para intentar responder la pregunta de A. D habla poco y A complementa la respuesta.</p> <p>(04:14) D intenta responder la pregunta de A, y A dice “<i>deixa explicar uma coisa</i>” y se va al tablero para explicar sobre la diferencia de CH y X en portugués, interrumpiendo el intento de respuesta de D. (dando una aula de fonética) que se extendió por varios minutos, siempre apoyada en la posición de profesora (algo que molesta a D ya expresado en diarios anteriores).</p> <p>Según los objetivos de D era mejorar la fluidez, hablar más, cosa que siente que no hace mucho durante las interacciones (expresado en sus diarios).</p> <p>(10:41) A comienza a responder la pregunta que anteriormente le había hecho a D...colocando una palabra que no sabe español, buscando en internet rápidamente y las dos comienzan a sugerir opciones, pero finalmente obedecen a lo que dice el internet.</p> <p>D compara su nivel con el nivel de A y siente que no avanza.</p> <p>(16:27) A hace una o dos preguntas no queda muy claro, D tiene dudas para responder conocer o experimentar?... A intenta auxiliarla rápidamente interrumpiendo constantemente.</p> <p>(17:15) D habla que experimento “<i>petiscos</i>” A parece no entender y comienza a escribir en su computador”...al parecer no sabe de qué están hablando. D intenta explicar.</p> <p>D intenta responder, pero no encuentra las palabras (20:03) causándole inconformidad consigo misma, pero consigue darle la idea a A. (26:00) D está hablando intentado responder la pregunta, luego ya no encuentra la palabra que necesita “churrasco” y se frustra (posiblemente ella analiza su habilidad oral en la medida que aparecen este tipo de conflictos en los cuales no encuentra la palabra cierta que necesita para explicar, necesitando ayuda de su compañera o simplemente omitiendo la palabra).</p>
Tener en cuenta	<p>Existe una tensión por preparar el material que ira hacer trabajado durante la sesión, ya que se espera poder responder todas las preguntas del compañero, lo cual da una cierta calma, ya que una pregunta que no se sepa responder causa un poco de frustración...D siempre que no puede responder una pregunta dice que la escribirá en su cuaderno y que ira a investigarla en casa y luego le traerá el significado. La cantidad de palabras de D no son las mismas que A, parece ser que D escribe las que realmente aprendió durante el encuentro y A escribe otras palabras que investiga en casa.</p>		

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa

São José do Rio Preto, 24/04/2015.

ANGELICA AMAYA RUIZ