

# O uso do espanhol em sessões orais de Teletandem português-inglês no corpus MulTeC: um estudo à luz do conceito de translanguaging

*The use of Spanish in oral Portuguese-English Teletandem sessions in the MulTeC corpus: a study in light of the concept of translanguaging*

Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira



[rosangela.dantas@unifesp.br](mailto:rosangela.dantas@unifesp.br)

Universidade Federal de São Paulo, SP, Brasil.

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar os papéis desempenhados pelo uso do espanhol em parcerias inglês-português durante Sessões Oraís de Teletandem, indagando sobre sua repercussão nas oportunidades de aprendizagem. Analisamos seis interações orais entre uma brasileira, estudante de inglês, e um estadunidense, estudante de português e de espanhol. Desenvolvemos nossa análise entendendo o trânsito entre os idiomas a partir do ponto de vista da translanguaging (García & Wei, 2014) e o Teletandem (TTD) (Telles, 2015) como uma modalidade de Intercâmbio Virtual (IV) que reúne as condições propícias (affordances) para o desenvolvimento de L2, ao colocar em situações de interação real estudantes que se alternam no papel de proficientes e aprendizes das línguas-alvo (Guichon & Cohen, 2016; Walker, 2017 e 2018; Guichon & Wigham, 2016; Swain, 2006 e Swain & Watanabe, 2012). Por outro lado, questionamos a separação de línguas como um princípio norteador do TTD. Nossos resultados apontam que o uso do espanhol repercutiu positivamente nas oportunidades de aprendizagem para ambos os interagentes, tanto do ponto de vista do desenvolvimento das línguas-alvo, como de outras habilidades envolvidas na construção de sentido, especialmente na interação com falantes estrangeiros. Com relação ao princípio da separação de línguas no TTD, nossas conclusões vão ao encontro dos estudos de Picoli & Salomão (2020) e Satar et al. (2024) e reiteram a necessidade de relativizá-lo tendo em vista as perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas.

**Palavras-chave:** Teletandem, Intercâmbio Virtual, Translanguaging, MulTeC, Aprendizagem de L2.

## Abstract

This work aims to investigate the roles played by the use of Spanish in English-Portuguese dyads during Teletandem Oral Sessions, asking about its impact on learning opportunities. We analyzed six oral interactions between a Brazilian woman, learner of English, and an American man, learner of Portuguese and Spanish. We developed our analysis by understanding the transit between languages from the point of view of translanguaging (García & Wei, 2014) and

## FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 16/03/2024

Aprovação do trabalho: 11/06/2024

Publicação do trabalho: 28/06/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i3e65912

Teletandem (TTD) (Telles, 2015) as a modality of Virtual Exchange that brings together the affordances for the development of L2 since it places students in real interaction situations who alternate in the roles of proficient and target language learners (Guichon & Cohen, 2016; Walker, 2017 and 2018; Guichon & Wigham, 2016; Swain, 2006 and Swain & Watanabe, 2012). We also challenge the separation of languages as a principle of TTD. Our findings indicate that the use of Spanish had a positive impact on learning opportunities for both interactants, both from the point of view of the development of the target languages and other skills involved in the construction of meaning, especially in interaction with foreign speakers. Regarding the principle of language separation in TTD, our conclusions are in line with Picoli & Salomão (2020) and Satar et al. (2024) and reiterate the need to relativize it in view of current perspectives on language learning and teaching.

**Keywords:** *Teletandem, Virtual Exchange, Translanguaging, MulTeC, Second Language Learning.*

## 1. Introdução

Projetos de intercâmbio virtual (IV) vêm assumindo um papel importante no cenário atual de aprendizagem de línguas mediada pela tecnologia. Lewis & O’Dowd (2016) definem intercâmbios virtuais<sup>1</sup> como eventos que ocorrem por um período estendido de tempo, sob orientação de educadores, e envolvem grupos de estudantes de diferentes contextos e localizações geográficas em interações interculturais e colaborativas *on-line*. Esses eventos têm como objetivo fomentar a aprendizagem de L2 e a competência intercultural dos participantes, proporcionando a oportunidade de se comunicar com falantes da língua-alvo em situações reais. Projetos de IV podem assumir diferentes configurações de acordo com os contextos em que são implementados e os recursos tecnológicos disponíveis. Não obstante essa diversidade, as iniciativas de IV compartilham o embasamento de ter os aprendizes como foco e uma visão de aprendizagem como um processo colaborativo, no qual o conhecimento e a compreensão intercultural são construídos por meio da **interação** e da **negociação aluno-aluno** (Garcés & O’Dowd, 2021, p. 283, grifos nossos).

O Teletandem (TTD) é uma modalidade de IV voltado para a aprendizagem de línguas. Telles (2015, p. 604) o define como um “contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de webcam) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou língua de proficiência)”.

---

<sup>1</sup> O’Dowd (2018) propõe Intercâmbio Virtual (*Virtual Exchange* no original em inglês) como um termo guarda-chuva que compreende diferentes formas de implementar esse tipo de iniciativa. Neste trabalho, no entanto, usaremos Intercâmbio Virtual e Telecolaboração como sinônimos, tendo em vista que muitas das pesquisas que resenhamos adotam ambos os termos.

Trata-se de uma iniciativa pioneira no Brasil, um gesto importante no sentido de ampliar o acesso à aprendizagem de L2 na educação pública. O projeto mantém, desde sua implantação, a estruturação em três princípios teóricos, baseados na proposta de Brammerts (1996) para a aprendizagem de línguas em tandem, a saber: autonomia, reciprocidade e separação de línguas (Vassallo & Telles, 2006). Com base nesses princípios, os participantes se revezam nos papéis de aprendizes e proficientes na L2, auxiliando e sendo auxiliados no desenvolvimento das suas respectivas línguas-alvo. Para tanto, as interações síncronas, denominadas Sessões Oraais de Teletandem (SOT) se dividem em duas partes e em cada uma delas deve ser usado somente um dos idiomas envolvidos na parceria.

A experiência empírica construída ao longo dos anos de existência do projeto bem como pesquisas realizadas em dados oriundos das parcerias de TTD (Picoli & Salomão, 2020, Garcia et al., 2022, Lima-Lopes & Aranha, 2023; Satar et al., 2024) mostram que, nas situações reais de interação durante as SOT, as/os interagentes relativizam a separação de línguas. Trabalhos que investigaram multimodalidade e práticas de *translanguaging*<sup>2</sup> (García & Wei, 2014) em IV voltados para aprendizagem de línguas (Canals, 2021, 2022, 2023; Satar, 2020; Satar et al., 2024; Walker 2017 e 2018), constataram que interagentes encontram diferentes soluções para manter o fluxo da comunicação e construir significado (*meaning-making*), o que inclui recursos multimodais, uso de L1 durante interações em L2 e vice-versa, bem como uso **de outros idiomas que não aqueles envolvidos no projeto de IV**. No caso do Teletandem, algumas pesquisas identificaram o uso de espanhol<sup>3</sup> em parcerias português-inglês. Analisar a presença desse terceiro idioma nas interações com base no conceito de *translanguaging* (García & Wei, 2014) constitui o interesse central de nosso projeto de pós-doutorado<sup>4</sup>, durante o qual foi realizado o estudo que deu origem a este trabalho. Embora a interação síncrona em intercâmbios virtuais como o Teletandem tenha sido

---

<sup>2</sup> O conceito será detalhado na seção de fundamentação teórica. Optamos por usar o termo em inglês, por entender que uma das traduções possíveis para o português, *translinguagem*, não carrega a dimensão de ação contida no termo em inglês, que pode funcionar como substantivo e como verbo.

<sup>3</sup> Usamos a nomenclatura tradicional para referir-nos às línguas nomeadas como uma escolha metodológica que permitirá analisar nossos dados, mas não ignoramos que, na perspectiva em que atuamos, “o inglês”, “o espanhol”, “o português” etc são rótulos que nomeiam algo abstrato e intrinsecamente heterogêneo, em uma tentativa de conferir-lhes um caráter homogêneo.

<sup>4</sup> Projeto desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto, sob supervisão da Profa. Dra. Solange Aranha, a quem agradeço imensamente pelos apontamentos na leitura das várias versões deste trabalho, pela generosidade e paciência e por todo o aprendizado que me proporcionou como supervisora durante a pesquisa.

objeto de muitas pesquisas, em diferentes abordagens e focalizando diferentes aspectos, até onde sabemos, o papel que um terceiro ou quarto idioma desempenham nessa interação ainda não foi explorado, em especial na perspectiva da *translanguaging* (García & Wei 2014). A maioria dos trabalhos que localizamos investigam o trânsito entre um par de idiomas, apenas citando a presença de outros, como Canals (2021, 2023).

Considerando essas lacunas, nosso propósito neste trabalho é olhar especificamente para o uso do espanhol em parcerias inglês-português durante as SOT, tendo como objetivo investigar o papel que esse uso desempenha na interação aluno-aluno, com foco nas oportunidades de aprendizagem de L2. Para alcançar esse objetivo, trabalhamos com a seguinte pergunta de pesquisa: Que papéis o uso do espanhol desempenha na interação aluno-aluno nas SOT inglês-português?

Com as respostas a essa questão, almejamos contribuir para o aprofundamento da discussão sobre *translanguaging*, negociação de sentido e oportunidades de aprendizagem no Teletandem, bem como sobre como o repertório linguístico dos interagentes repercute nessas oportunidades.

## 2. Referencial teórico e revisão da literatura

Nesta seção, discorreremos sobre o arcabouço teórico que fundamenta nossa visão de aprendizagem de L2 e como projetos de IV podem contribuir nesse processo. Também revisamos as configurações e princípios que fundamentam o Teletandem como uma modalidade de IV, destacando pesquisas que vêm questionando o peso que a separação de línguas tem como um princípio estruturante dessas práticas. Por fim, discutimos o conceito de *translanguaging* e como ele vem sendo usado em estudos sobre a interação em projetos de IV e de Teletandem.

### 2.1 Aprendizagem de L2 e Teletandem

Diferentes trabalhos desenvolvidos a partir da teoria sociocultural da mente (Vygotsky, 1978) apontam que projetos de IV como o Teletandem envolvem as condições propícias (*affordances*) para a aprendizagem e o desenvolvimento de L2 (Walker, 2017 e 2018, Guichon & Wigham, 2016), especialmente pensando na presença massiva de recursos tecnológicos na vida cotidiana e com a multimodalidade fazendo parte de nossas interações (Guichon & Cohen, 2016).

Estudos sobre a interação oral em contextos de comunicação síncrona mediada por computador, indicam que as tarefas orais comunicativas orientadas para a construção de significado possibilitam *input* compreensível, *feedback* corretivo e resultados modificados, beneficiando o desenvolvimento de L2.

O Teletandem é uma modalidade de IV e, como tal, reúne essas condições propícias. No TTD, faz-se uso das tecnologias de videoconferência para promover interações entre estudantes falantes de línguas diferentes, com o objetivo de aprender a língua de seus pares. Nesse processo, os interagentes se alternam no papel de tutor e de aprendiz e se envolvem na realização de tarefas de forma colaborativa. A participação em situações reais de trocas linguísticas, especialmente durante as SOT, leva à “mudança de foco para elementos inerentes às habilidades comunicativas, as quais nem sempre estão presentes em situações simuladas na sala de aula” (Benedetti, 2013, p. 80).

Com base em Swain (2006) e em Swain & Watanabe (2012), vemos as trocas linguísticas que têm lugar durante as SOT como diálogos colaborativos em que a produção na língua-alvo desempenha basicamente três funções no desenvolvimento da L2: (i) promover a percepção (*noticing*), pois, ao tentar se expressar na L2 / LE, o aprendiz percebe a lacuna entre o que quer dizer e o que consegue dizer, o que pode instigá-lo a reconhecer conscientemente suas limitações e desencadear processos cognitivos que levam a um conhecimento novo, ou à consolidação de um conhecimento prévio; (ii) oferecer a oportunidade de formular e verificar hipóteses (*hypotheses formulation and testing function*), especialmente quando há *feedback* de seus interlocutores sobre a compreensão e a forma linguística; (iii) promover reflexão metalinguística (*metalinguistic function* ou *reflective function*), posto que, quando tenta, a partir de uma dificuldade linguística, buscar a solução do problema, o aprendiz (e/ou seu interlocutor) fala sobre o uso da língua (metáfora), o que pode levar a um entendimento sobre relações entre significado, forma e função de modo contextualizado. Nesse sentido, é de especial importância para este trabalho o conceito de Episódio Relacionado à Língua (Swain & Lapkin, 1995; Kowal & Swain, 1997), compreendido como um segmento de protocolo verbal em que os aprendizes refletem sobre o que estão produzindo na língua-alvo, questionando e negociando com os interlocutores no sentido de precisar o entendimento da relação entre forma e uso.

Outra condição propícia do TTD a ser destacada é o fato de os pares de interagentes serem estudantes. Freschi & Cavalari (2020) chamam a atenção para pesquisas que mostram haver mais *feedback* corretivo em interações entre falantes L1-L2 do que entre pares de falantes L2-L2. Quando essas interações se dão entre alunos, por outro lado, há mais resultados na reformulação de enunciados na língua-alvo do que quando as interações se dão entre docentes e aprendizes.

Igualmente merecem ser citados os princípios norteadores do TTD, a saber, autonomia, reciprocidade e separação de línguas (Telles & Vassallo, 2006; Vassallo & Telles, 2006). Os dois primeiros estão interligados e, com base neles, espera-se que cada participante de um evento de TTD se responsabilize por sua aprendizagem, pela avaliação de seu progresso e pelo revezamento com a/o colega no papel de aprender, praticar e auxiliar no aprendizado de cada um dos idiomas envolvidos na parceria, o que pressupõe comprometimento em participar e contribuir para que o parceiro também atinja seus objetivos. A esse respeito, Freschi & Cavalari (2020) destacam o estudo de Cappellini *et al.* (2020) sobre a visão do princípio da reciprocidade pelos participantes do TTD. Os resultados indicam que eles se vêem como aprendizes de L2 que devem se auxiliar mutuamente, o que cria um ambiente amistoso e distendido durante as interações, no qual os interagentes estabelecem uma relação colaborativa que também favorece a aprendizagem de L2. Devido ao escopo de nosso trabalho, abordaremos mais detidamente o terceiro princípio norteador do TTD. Na próxima seção, apresentamos as discussões que esse princípio tem suscitado atualmente.

## 2.2 O Teletandem e o princípio da separação de línguas

O princípio da separação de línguas tem como objetivo promover uma dedicação equilibrada às duas línguas-alvo envolvidas na parceria. Para tanto, os participantes são orientados a dividir o tempo das SOT em duas partes e a falar um dos idiomas em cada uma delas, evitando misturá-los durante a interação. Além disso, alterna-se a língua em que cada uma é iniciada. Entretanto, Satar *et al.* (2024) destacam que nem todos os pesquisadores que investigam práticas de (tele)tandem entendem a separação de línguas como um princípio. É o caso de Cappellini *et al.* (2020), Kapec & Schwienhorst (2005) e Lewis (2020) que, embora reconheçam a natureza bilíngue das práticas, enfatizam que o foco, de um ponto de vista sociocultural, está mais no uso da língua, pois é a interação que promove a aprendizagem. No Teletandem, embora haja regras para que se

dê o uso separado dos idiomas nas SOT para promover equidade de condições de desenvolvimento da L2 para ambos os interagentes, tanto a experiência empírica como alguns estudos (Picoli & Salomão, 2020; Lima-Lopes & Aranha, 2023; Satar *et al.*, 2024), têm demonstrado que, na prática, a separação não se dá da forma prevista. Muitas vezes os interagentes transitam entre os idiomas no propósito de construção de significado, sem que isso represente um prejuízo em suas oportunidades de aprendizagem.

Picoli & Salomão (2020) investigaram quantitativamente a separação de línguas em SOT português-inglês. As autoras trabalharam com o conceito de alternância de código e concluíram que falar em separação de línguas no caso de ambientes telecolaborativos como o Teletandem é “mover-se em direção a um paradigma monolíngue, ou seja, contrário ao que em realidade ocorre nas interações entre sujeitos bilíngues” (Picoli & Salomão, 2020, p. 1621), ou multilíngues, acrescentamos nós. Em suas conclusões, propõem que o princípio seja renomeado para princípio da igualdade, e que em sua definição considere-se “que o avanço do desenvolvimento na língua-alvo pode depender, em parte, da divisão temporal para a prática das LEs, mas também está relacionado aos objetivos, expectativas e recursos linguísticos dos aprendizes” (idem).

Também investigando o princípio da separação de línguas, Lima-Lopes & Aranha (2023) trabalharam com dados do MulTeC e analisaram quantitativamente transcrições de 16 SOT iniciais de parcerias português-inglês. Seus resultados mostraram que, em certa medida, o princípio da separação de línguas foi respeitado em cada parte da SOT, porém identificaram o uso cruzado de diferentes línguas (inglês, português, espanhol, italiano) para a criação de significado. Os autores sugerem que os dados deveriam ser investigados qualitativamente a partir de uma perspectiva da *translanguaging*, com vistas a melhor compreender a ecologia de aprendizagem do Teletandem.

Trabalhando na perspectiva teórica da semiótica social (Bezemer & Kress, 2016) e também da *translanguaging* (García & Wei, 2014), Satar *et al.* (2024) igualmente investigaram dados do MulTeC e analisaram seis SOT de uma parceria português-inglês cujos participantes tinham baixo nível de proficiência nas línguas-alvo. Seus resultados apontaram que os interagentes fazem uso de práticas transmodais e translíngues no processo de criação de significado, o que lhes permite ir além do que conseguiriam expressar com sua proficiência e também criar oportunidades para expandir seu repertório semiótico. Tal como Picoli & Salomão (2020), as autoras sinalizam a inadequação do princípio da separação de línguas nas perspectivas atuais de aprendizagem e

ensino de línguas e propõem que ele seja reformulado para princípio da *translanguaging*, com fundamento na noção de *translanguaging* como co-aprendizagem. Nessa perspectiva, cada interagente “pode desempenhar papéis fluidos de especialista/aluno e capitalizar as oportunidades para ampliar os repertórios semióticos de cada um dentro da interação multilíngue e multimodal”<sup>5</sup> (Satar et al, 2024, p.15).

Como podemos ver, as conclusões desses trabalhos apontam que o princípio da separação de línguas merece ser discutido tendo em vista o que efetivamente ocorre durante as sessões orais, os resultados de pesquisas sobre aprendizagem de línguas em TTD e também a evolução das concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem de L2. Nesse sentido, no próximo subitem apresentamos o quadro teórico da *translanguaging* e suas repercussões no campo de que nos ocupamos.

### 2.3 *Translanguaging*

A literatura sobre *translanguaging* (García, 2009; Canagarajah, 2013; García & Wei, 2014; Otheguy et al., 2020) aponta que o termo tem suas raízes no campo da educação bilíngue no Reino Unido. Foi cunhado por Cen Williams na década de 1990, para referir-se a práticas pedagógicas realizadas no País de Gales envolvendo o uso alternado de inglês e galês em diferentes atividades ou em diferentes domínios, de forma não hierarquizada. Conforme Otheguy et al. (2020, p. 87), o termo foi adotado por um grande número de acadêmicos para referir-se a práticas linguísticas de falantes considerados como bilíngues ou multilíngues, bem como para descrever as variadas formas como essas práticas são usadas e seus propósitos, especialmente na educação e em contextos presenciais.

Desde então, um número crescente de estudos reivindicam o papel positivo da *translanguaging* na aprendizagem de línguas, o que pode ser entendido como parte de “um paradigma emergente no estudo do bi/multilinguismo. Esse paradigma implica em uma concepção holística e nova visão sobre as línguas, seus falantes e repertórios”<sup>6</sup> (Cenoz, 2017, p. 193). Segundo García (2009, p. 42 e 44), “em lugar de focar na língua em si e em como uma ou

<sup>5</sup> Nossa tradução para “should play fluid roles of expert/learner and capitalise on opportunities to extend each other’s semiotic repertoires within multilingual and multimodal interaction”.

<sup>6</sup> Nossa tradução para “an emerging paradigm in the study of bilingualism and multilingualism. This paradigm implies a holistic conceptualization and a new vision of languages, speakers, and repertoires”.



outra pode se relacionar com o modo como um padrão monolíngue é usado e descrito, o conceito de *translanguaging* torna óbvio que não há limites claros entre as línguas faladas por bilíngues”<sup>7</sup>. Desse ponto de vista, nas práticas discursivas em que se engajam, bilíngues e multilíngues colocam em funcionamento todo seu repertório linguístico, sem considerar estritamente as fronteiras que separam uma língua nomeada de outra, uma vez que essas fronteiras foram definidas social e politicamente e, quase sempre, demarcam entidades nacionais ou estatais (Otheguy *et al.*, 2020, p.85).

Tradicionalmente, as pesquisas em Linguística abordaram o uso alternado de dois ou mais idiomas em interações entre bilíngues sob o conceito de *code-switching*, *code-mixing*<sup>8</sup> e/ou *language-alternation*. Satar (2020, p.131) e Canals (2021, p. 649) sinalizam que esses conceitos (i) podem refletir uma visão estruturalista da linguagem, pois pressupõem as línguas como entidades com limites perfeitamente delineados, sistemas que operam separadamente e (ii) parecem ver o uso de outras línguas no processo de comunicação como uma falha, uma deficiência do falante não-nativo, e não como uma estratégia para construir sentido na comunicação. Otheguy *et al.* (2020, p. 90) pontuam que, na perspectiva da *translanguaging*, as gramáticas mentais dos bilíngues são “coleções estruturadas, mas unitárias, de traços, e as práticas dos bilíngues são atos de seleção de traços e não de mudança de gramáticas”. Trata-se de um olhar que adota o ponto de vista interno sobre o trânsito entre esses traços, a partir do indivíduo.

Cenoz & Gorter (2020) distinguem entre *translanguaging* pedagógica e espontânea. Enquanto a primeira está mais focada no docente, envolvendo estratégias instrucionais que integram duas ou mais línguas, a espontânea guarda semelhanças com contextos em que naturalmente se dá o uso de diferentes línguas, contextos nos quais as fronteiras entre elas são fluidas e mudam constantemente. Os autores apresentam esses dois tipos de *translanguaging* como pólos de um *continuum* que podem ocorrer tanto na interação professor-aluno como aluno-aluno. Destacam que, embora as fronteiras entre as línguas possam ser fluidas, o falante pode

---

<sup>7</sup> Nossa tradução para: “rather than focusing on the language itself and how one or the other might relate to the way in which a monolingual standard is used and has been described, the concept of *translanguaging* makes obvious that there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals”.

<sup>8</sup> Os termos *code-switching* e *code-mixing* tem origem na Sociolinguística, em pesquisas sobre línguas em contato e bilinguismo, e referem-se à presença de duas ou mais línguas em uma mesma conversa ou enunciado (Grosjean, 1982, p. 145). Embora haja muito esforço teórico para precisar as diferenças entre os fatos a que esses termos se referem, Hamers & Blanc (1989) afirmam que essa distinção não é absoluta, havendo enunciados que podem ser classificados em ambas as categorias.

distingui-las no nível consciente. Nas práticas sociais de que participam, bilíngues e multilíngues colocam em funcionamento não só seu repertório linguístico, mas também habilidades que envolvem a seleção do que usar segundo cada contexto e suas restrições sociais, geográficas, interpessoais etc. Restrições presentes em todas as interações em que participamos, sejamos ou não bilíngues. Em ambos casos, há “uma gramática mental que orienta a interação sociolinguística e é susceptível desde o início ao *input* externo, cujos itens são selecionados para uso dependendo do interlocutor e do contexto” (Otheguy et al., 2020, p. 102).

Pautar as práticas de IV voltadas para o ensino e aprendizagem de L2 na perspectiva da *translanguaging* significa entender que os repertórios linguísticos prévios dos interagentes podem ser acionados de forma colaborativa em um processo de co-construção de conhecimento que faz uso, mas vai além, das línguas individuais (Li & Ho, 2018). Nesse sentido, *translanguaging* pode ser entendido como um processo colaborativo de co-aprendizagem em que diferentes agentes tentam se adaptar simultaneamente ao comportamento uns dos outros, para produzir e compartilhar resultados satisfatórios (García & Wei, 2014, p. 112).

#### 2.4 *Translanguaging* e Intercâmbios Virtuais

O conceito de *translanguaging* tem sido cada vez mais usado em pesquisas sobre IV (Canals, 2021, 2022, 2023; Lima-Lopes & Aranha, 2023; Satar, 2020; Satar et al., 2024; Walker, 2017, 2018). Aos já resenhados trabalhos de Lima-Lopes & Aranha (2023) e Satar et al. (2024), neste item agregaremos artigos que, além de ter como escopo IV da modalidade teletandem, mencionam a presença de outros idiomas além daqueles envolvidos diretamente na parceria.

Em um abordagem teórico-metodológica embasada na teoria da presença social (Rourke et al., 2001), Walker (2017) investiga dados de um projeto envolvendo aprendizagem de inglês e de alemão entre dois grupos de universitários, um na Alemanha e outro na Nova Zelândia, com o fim de verificar como os repertórios linguísticos foram mobilizados para apoiar a interação, construir sentimento de pertencimento e um ambiente favorável à aprendizagem. Os resultados mostraram que os estudantes mobilizaram seus repertórios linguísticos como um sistema integrado, transitando entre o inglês e o alemão de diferentes formas. A autora aponta que a *translanguaging* pode ter ajudado a evitar o potencial desconforto ou ansiedade que o uso da língua-alvo pode produzir em encontros telecolaborativos, especialmente em estudantes com

baixa proficiência, colaborando na construção de um ambiente amistoso. Walker (2017) identificou uma ocorrência de uso de francês por parte de uma das interagentes, com o propósito de trazer humor para uma situação potencialmente ameaçadora da face. Como se tratou de um único episódio, não foi discutido pela autora, apenas citado.

Canals (2021) examinou dados de um IV inglês-espanhol do tipo e-tandem, entre estudantes da Espanha e do Canadá, e verificou que a alternância entre os idiomas em práticas translíngues auxiliou nas interações orais aluno-aluno, complementando ou reforçando a negociação de significado nas língua-alvo. Em seus dados, constatou o uso de francês em seis ocasiões e de alemão, em duas. A autora identificou 13 funções diferentes para a *translanguaging* em seu corpus, porém não estabeleceu relações entre o uso dos outros idiomas e algumas dessas funções. Em outra pesquisa focalizando também um IV inglês-espanhol do tipo e-tandem, a mesma autora (Canals, 2023) relacionou as práticas de *translanguaging* à reflexão metalinguística durante a negociação de significado em interações orais on-line. Suas conclusões apontam que essas práticas ocorreram majoritariamente em perguntas e explicações sobre aspectos linguísticos em que a reflexão metalinguística desempenhou um papel importante. Embora com pouca incidência, Canals identifica o uso de francês e alemão em seus dados. Dos trabalhos aqui resenhados, Canals (2023) é o que mais exemplos traz a respeito do uso de outros idiomas que não aqueles envolvidos na parceria analisada. Encontramos em seu estudo exemplos em que os interagentes lançaram mão do francês e do alemão na tentativa de precisar a compreensão do inglês ou do espanhol, idiomas que estavam envolvidos na parceria.

Como vemos, as pesquisas não se debruçam especificamente sobre o uso de idiomas diferentes daqueles envolvidos nos projetos, lacuna que almejamos começar a preencher. Na sequência apresentamos a metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa, o que inclui a descrição do projeto Teletandem e da parceria analisada.

### 3. Metodologia

Este trabalho se configura como um estudo de caso do tipo explanatório (Yin, 2001). Temos como propósito analisar eventos de *translanguaging* focalizando especificamente o uso do espanhol como um terceiro idioma em uma parceria de Teletandem institucional integrado (TTDii)

português-inglês, nas interações aluno-aluno realizadas na modalidade oral, de forma síncrona por vídeo-chamada. Para alcançar nosso propósito, selecionamos um par de interagentes do corpus MulTeC, o qual será descrito no subitem correspondente, em cujas seis SOT identificamos esse uso. Os dados foram analisados observando-se as circunstâncias em que o espanhol foi usado, indagando sobre o papel que esse uso desempenha na interação e nas oportunidades de aprendizagem.

### 3.1. O Teletadem Institucional Integrado

Os dados deste trabalho provêm de eventos de Teletandem Institucional Integrado (TTDii), definido por Cavalari & Aranha (2016, p.329) como *uma série de sessões de teletandem que são incorporadas às aulas regulares de língua estrangeira (portanto obrigatórias) a fim de que tais aulas, ao mesmo tempo, alimentem e sejam alimentadas pela prática de teletandem*<sup>9</sup>. As autoras expõem que, tal como implementada na UNESP – São José do Rio Preto, essa modalidade compreende procedimentos e tarefas para docentes e estudantes. Os docentes são responsáveis por (i) preparar os estudantes para a aprendizagem no TTDii; (ii) elaborar tarefas integradoras, que ponham em diálogo as SOT com o programa de L2, e (iii) inserir práticas de avaliação, as quais incluem autoavaliação, avaliação pelos pares e avaliação por parte dos professores. No que concerne aos estudantes participantes, Cavalari e Aranha (2016) expõem que no TTDii as seguintes atividades fazem parte do programa dos cursos de ambas as instituições e são consideradas como obrigatórias:

- (i) responder a um questionário antes do projeto e outro ao final;
- (ii) participar de uma reunião de orientação prévia ao início das SOT que tem como tema uma visão geral do projeto;
- (iii) participar das SOT (via Skype) com os parceiros da língua estrangeira;
- (iv) escrever diários de aprendizagem após cada sessão oral;
- (v) escrever textos nas respectivas línguas de aprendizagem (e receber os textos corrigidos pelos parceiros)
- (vi) corrigir as produções escritas do parceiro.

<sup>9</sup> Nossa tradução para: “series of teletandem sessions that are embedded in regular FL lessons (thus mandatory) so that such lessons both feed and are fed by teletandem practice”.

Em geral, as SOT acontecem semanalmente durante um período de 8 semanas dentro do semestre letivo e têm duração aproximada de uma hora. Para atender aos princípios da separação de línguas e da reciprocidade, os participantes são orientados a conversar meia hora em português e meia hora em inglês e a alternar o idioma com que iniciam cada sessão.

Sobre o contexto do TTDii, Freschi e Cavalari (2020, p. 167) destacam que, na reunião inicial, além de explicações sobre as tarefas a ser realizadas, os participantes são informados a respeito dos princípios teóricos que orientam o TTD, o que inclui orientações sobre o fornecimento de *feedback* sobre a interação durante as sessões orais.

### 3.2 O MulTeC e os procedimentos de seleção dos dados

Na UNESP de São José do Rio Preto, as produções orais e escritas de grupos de TTD, ocorridos entre 2012 e 2015, no âmbito de uma parceria com a Universidade da Geórgia (UGA) nos Estados Unidos, deram origem ao MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (Aranha & Lopes, 2019; Aranha & Wigham, 2020; Aranha & Rampazzo, 2022). O corpus integral compreende 581 horas de gravações de áudio e vídeo das SOT, 956 textos escritos em inglês pelos estudantes brasileiros, 664 diários de aprendizagem escritos pelos brasileiros (não há diários de aprendizagem dos interagentes estadunidenses), 91 questionários iniciais e 41 finais e 351 registros de bate-papo (*chat*). Esses dados, por sua vez, foram gerados por 282 estudantes universitários, os quais participaram de 16 grupos de TTD, sendo 12 desses grupos da modalidade integrada (TTDii).

Nossos dados provêm do MulTeC e optamos por explorá-lo sem usar *software* de tratamento de dados. Consideramos que um software poderia não localizar a presença de palavras em espanhol que existem também em português, mas com outro sentido. Ademais, poderia não identificar casos em que a presença do espanhol é menos explícita do que pelo uso do léxico. Para localizar no corpus os pares em que havia o uso de espanhol, trabalhamos com hipótese de que poderia haver nos diários de aprendizagem comentários a respeito do uso do espanhol durante as sessões de SOT. Assim, para verificar nossa hipótese, usando o recurso “localizar” do próprio Google Docs, primeiramente pesquisamos as palavras espanhol ou *spanish*, para os casos em que os aprendizes optaram por escrever em inglês, nos arquivos de texto dos diários. Encontramos as palavras de busca em 13 diários, o que confirmou nossa hipótese. Esses diários correspondiam a 9 participantes diferentes (ver quadro 1). Ao explorar o contexto das

ocorrências nos diários, verificamos que eram referências ao fato de os interagentes estadunidenses falarem ou estudarem espanhol e também menções ao uso do espanhol em algum momento das SOT.

**Quadro 1:** diários de aprendizagem que mencionam o uso do espanhol durante as SOT.

Ano	Participante UNESP	Arquivos dos diários de aprendizagem com menção ao espanhol
2012	I8F6	2012_I8F6_UGA3i_D1
		2012_I8F6_UGA3i_D5
	I9F12	2012_I9F12_UGA1i_D1
		2012_I9F12_UGA2i_D1
	I9F13	2012_I9F13_UGA1i_D1
	I9F15	2012_I9F15_UGA2i_D1
		2012_I9F15_UGA2i_D3
		2012_I9F15_UGA2i_D4
	I9F16	2012_I9F16_UGA2i_D6
	2013	I8F5
I8M7		2013_I8M7_UGA3si_D1
2015	I8F18	2015_I8F18_UGA3i_D3
	I9F17	2015_I9F17_UGA2si_D3

**Fonte:** Dados da pesquisadora.

Em seguida, identificamos os pares de interagentes em que se encontravam os 9 participantes. Uma vez localizados, o passo seguinte foi verificar se havia transcrição para as SOT desses 9 participantes, uma vez que nem todas as sessões estão transcritas. Constatamos que as sessões correspondentes a 3 pares de interagentes estavam transcritas (2012\_I9F13\_UGA1i; 2013\_I9M4\_UGA2i e 2013\_I9F12\_UGA2i). Após assistir as gravações e ler as correspondentes transcrições das SOT desses 3 pares, tendo como critério a quantidade de ocorrências de uso do espanhol, selecionamos o par 2012\_I9F13\_UGA1i e analisamos os arquivos das seis SOT que se encontram disponíveis no corpus, a saber: 2012\_I9F13\_UGA1i\_SOTi; 2012\_I9F13\_UGA1i\_SOTin1; 2012\_I9F13\_UGA1i\_SOTin2; 2012\_I9F13\_UGA1i\_SOTin3; 2012\_I9F13\_UGA1i\_SOTin4 e

2012\_I9F13\_UGA1i\_SOTin5 e suas respectivas transcrições <sup>10</sup>, cujos arquivos têm o mesmo nome do arquivo da SOT seguido da letra T.

### 3.3 Participantes

Os participantes do par estudado na pesquisa são uma estudante brasileira de Licenciatura em Letras Português-Ingês, e um estudante estadunidense de Microbiologia. Os metadados disponíveis no MulTeC não nos proporcionam informações sobre o curso dos participantes estrangeiros, nem sobre sua proficiência linguística em L2 ou L3 <sup>11</sup>. As informações aqui reunidas foram obtidas ao assistirmos as SOT desse par.

A participante brasileira, por sua vez, não preencheu o questionário de auto-avaliação sobre sua proficiência, mas durante a interação mencionou que estudava inglês desde os 15 anos e no único registro que fez no diário de aprendizagem disse que tinha dificuldades para compreender o inglês falado. No quadro 2 estão reunidas as informações a respeito do par de interagentes que proporcionaram os dados para este estudo.

**Quadro 2.** Resumo dos dados dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Identificação Teletandem: 19F13_UOM23		
Período de realização das SOT: 06 de março a 17 de abril de 2012 6 interações orais por videochamada		
	PB ♀	PE ♂
Nacionalidade	brasileira	estadunidense
Idade	40	não informada
Língua 1	português	inglês

<sup>10</sup> Transcrições segundo Lopes, 2019.

<sup>11</sup> Para informações detalhadas a respeito dos metadados do MulTeC, suas limitações e encaminhamentos para superá-las remetemos a Aranha & Wigham (2020).

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Identificação Teletandem: 19F13_UOM23		
Período de realização das SOT: 06 de março a 17 de abril de 2012 6 interações orais por videochamada		
	PB ♀	PE ♂
Nacionalidade	brasileira	estadunidense
Idade	40	não informada
Língua 2	inglês	português
Proficiência na L2	Disse que estuda inglês desde os 15 anos e que dá aulas do idioma.	Estuda português há 4 anos.
Proficiência em outras línguas	Não informada.	Estuda espanhol há 4 anos e já viajou para o Peru, para a Bolívia e para a Costa Rica
Curso de origem	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Microbiologia
Modalidade de Teletandem	Integrado	Integrado
Identificação na transcrição dos dados	B	E

**Fonte:** Dados da pesquisadora.

### 3.4 Procedimentos e categorias de análise

Retomamos que nosso estudo tem como propósito investigar práticas de *translanguaging* (García & Wei, 2014) em interações de TTDii português-inglês, focalizando especificamente o uso de um terceiro idioma, o espanhol, indagando o papel que ele desempenha nas oportunidades de aprendizagem de L2 para ambos os interagentes. Com vistas a alcançar nosso objetivo, nosso trabalho se orienta pela seguinte pergunta de pesquisa: que papéis o uso do espanhol desempenha na interação aluno-aluno nas SOT inglês-português?



Para localizar o uso do espanhol em nosso corpus, examinamos as gravações e transcrições das seis SOT que são objeto deste estudo de caso. Constatamos que a presença do espanhol durante as interações do par selecionado se materializa no corpus mediante o uso de itens lexicais nesse idioma. Esses itens foram identificados nas transcrições por meio da etiqueta <esp> ao início e ao final de cada um e nomeados como episódios de uso de espanhol. Cada item lexical diferente foi considerado como um episódio. Encontramos nas seis SOT um total de 32 episódios de uso de espanhol. Após analisá-los, com base em Swain (2006), Swain & Watanabe (2012), Swain & Lapkin (1995), Kowal & Swain (1997), García & Wei (2014) e Wei & García (2022), classificamos os papéis desempenhados pelo uso do espanhol seguindo as seguintes categorias:

- (1) manter o fluxo da interação
- (2) ensejar um feedback corretivo pontual
- (3) desencadear um episódio relacionado à língua (ERL)
- (4) ser um recurso para processo de reflexão metalinguística individual sobre a língua-alvo.

Embora as categorias 3 e 4 guardem semelhanças no sentido de que esses episódios de *translanguaging* interrompem o fluxo da interação e envolvem *feedback* corretivos, há configurações no desenrolar do processo que nos levaram a separar os que evoluem para um ERL, daqueles em que o tópico anterior ao fluxo é retomado logo após o resultado modificado por parte do interagente que recebe o feedback. No quadro 3 elencamos a distribuição dos episódios seguindo essa classificação.

**Quadro 3:** classificação do papel desempenhado pelo uso do espanhol nas SOT

	SOTi	SOTi1	SOTi2	SOTi3	SOTi4	SOTi5	Total
Episódios de uso do espanhol	4	10	6	6	3	3	32
Papel desempenhado pelo uso do espanhol							
manter o fluxo da interação	4	7	2	4	3	1	21
ensejar feedback corretivo pontual	-	2	2	-	-	-	4
desencadear um ERL	-	1	1	1	-	-	3

ser um recurso em processo de reflexão metalinguística individual			1	1	-	2	4
---	--	--	---	---	---	---	---

**Fonte:** Dados da pesquisadora.

Considerando que neste trabalho nosso olhar está voltado para a interação aluno-aluno nas SOT, não contemplaremos nele a última categoria, pois ela evidencia um processo cognitivo individual de aprendizagem do interagente estadunidense, o que foge ao nosso escopo neste momento.

#### 4. Análise

Nesta seção apresentamos a análise dos dados do quadro 3, abordando as três primeiras categorias criadas por nós para definir o papel desempenhado pelo uso do espanhol nas SOT e usando excertos das transcrições para exemplificá-las.

##### 4.1 Uso do espanhol mantém o fluxo da interação

A maioria dos episódios de uso do espanhol de nossos dados se encontram nesta categoria. Como podemos constatar no quadro 3, consistem em 21 de 32, ou seja, ou seja, 65,6% deles. Tratam-se de episódios em que o uso do espanhol por parte do estadunidense, embora não previsto, considerando o contexto de prática português-inglês, não é corrigido pela brasileira nem durante, nem após os turnos de fala do parceiro. Essa preponderância dos episódios classificados nessa categoria dialoga com o que García & Wei (2014) apontam a respeito da *translanguaging* espontânea, ou seja, que o trânsito entre as línguas nomeadas se trata de um comportamento natural de bilíngues e multilíngues. No excerto 1 apresentamos três exemplos que serão discutidos e analisados. Os itens lexicais em espanhol estão em negrito e identificados entre colchetes com a sigla esp (<esp>).

##### Excerto 1

E: bom, os professores... aqui...na/ no Estado Unidos <esp>**tampoco...tampoco**<esp>recebem muito dignamente... às vezes na/nas universidades... os professores podem <esp>**ganar**<esp>/ganhar muito mais

B: é...

E: mas... não é típico

B: uhum... é...

E: depende do... do <esp>nivel<esp> de conhecimento do/do nome do professor.. o das pesquisas que fazem...se há uma é/ se fazem pesquisas que... que soltam um produto... ou algo que... que vale muito.. como por exemplo.. não sei...como uma nova química que pode se usar em tratamentos medicinais

B: sim

E: então...é/ esses homens e mulheres ganham muito dinheiro...mas, os demais... como [nome da professora] nossa professora de português... a verdade é que ela não ganha NADA

B: [[risos]]

O fragmento reproduzido no excerto 1 se encontra na sessão oral de Teletandem inicial, identificada como SOTi<sup>12</sup>, quando os participantes se vêem e conversam pela primeira vez. O estadunidense havia dito no início da SOT que estudava português e espanhol e pouco antes de trecho reproduzido, os interagentes haviam começado a falar sobre seus planos futuros, se continuariam na vida acadêmica ou não e passam a falar da remuneração docente em ambos os países. Nos turnos do estadunidense, podemos identificar três episódios de uso de palavras em espanhol, uma autocorrigida. A primeira delas é o advérbio *tampoco*, usado em espanhol para concordar com uma proposição negativa. Embora o termo exista em português, com uma pequena diferença ortográfica, no português brasileiro se trata de uma opção pouco frequente no registro coloquial, posto que usamos preferencialmente “também não” para concordar com uma negação anterior nesses contextos. Na sequência, no mesmo turno de fala, ele usa o verbo *ganar* e imediatamente se corrige para a forma em português, *ganhar*. Em seguida, em outro turno de fala sobre o mesmo tópico, ele usa *nivel*, palavra que existe em ambas as línguas e com o mesmo sentido, com a única diferença residindo na sílaba tônica: em espanhol é uma oxítone enquanto em português é paroxítone.

Nesse excerto destacamos, primeiramente, em consonância com García & Wei (2014) e Otheguy et al. (2020), o quão tênue pode ser a fronteira entre duas línguas quando olhamos especificamente para o linguístico, o que parece mais evidente quando se trata do espanhol e do português. Nos três casos, as diferenças das palavras usadas em espanhol com seus correspondentes em português estão no nível da forma e não no do sentido. Como bem sinalizam os autores citados, as línguas nomeadas são construtos sociais e os limites que separam uma de outra atendem mais a critérios políticos e históricos ligados aos estados nacionais do que a aspectos linguísticos essenciais. Seguindo a concepção teórica da *translanguaging*, do ponto de vista do falante, as línguas são entidades sem nome, um repertório individual formado por um

<sup>12</sup> Remetemos a Rampazzo & Aranha (2018) para uma discussão a respeito da estrutura retórica da SOT inicial.

conjunto de traços lexicais e estruturais que são colocados em funcionamento para possibilitar a comunicação (Otheguy *et al.*, 2020, p. 93). Esses traços, por sua vez, entram em funcionamento seletivamente de acordo com o interlocutor e o contexto. Em um cenário de aprendizagem de línguas como o do TTD, voltado para o desenvolvimento de L2 a partir da produção na língua alvo, pelos exemplos trazidos podemos constatar, com base em García & Wei (2014), Swain (2006) e Swain & Watanabe (2012), que o interagente estadunidense está colocando em funcionamento seu repertório e ao mesmo tempo testando suas hipóteses, calibrando suas escolhas. O exemplo de *ganar/ganhar* evidencia esse movimento, bem como que ele tem conhecimento sobre a forma a ser usada naquela situação específica. A interagente brasileira, por sua vez, ao não interrompê-lo, dado que a interação está fluindo, colabora para que ele produza na língua-alvo e desenvolva sua oralidade.

#### 4.2 Uso do espanhol enseja *feedback* pontual

Nessa categoria, classificamos os episódios em que o uso do espanhol pelo estadunidense ensejou *feedbacks* corretivos por parte da brasileira, que resultaram na reformulação do enunciado e rápida retomada do tópico da interação. Conforme vemos no quadro 3, encontramos em nossos dados 4 episódios desse tipo. Reproduzimos e discutimos no excerto 2 um exemplo desses casos.

##### **Excerto 2**

E: tenho sua carta cá em frente de mim agora  
B: ah é?  
E: há poucos <esp>errores<esp>, mas há alguns  
B: é... Há poucos erros E:Erros  
E: erros sim... erros... all right  
B: errores são espanhóis  
E: errores? [risos]  
B: é  
E: ok pouco a pouco tô aprendendo as palavras portuguesas

No excerto 2, os interagentes falavam sobre as produções escritas que haviam enviado um para o outro. O estadunidense comenta que está com a carta enviada pela brasileira na tela do computador e que há poucos *errores*, usa a palavra em espanhol para erros. Ela repete a frase corrigindo para a forma em português. Ele percebe a correção e repete a palavra em português. Na sequência, ela acrescenta que se trata de uma palavra em espanhol, e faz uma brincadeira

dizendo que “erros são espanhóis”. Ele reage com uma reflexão sobre seu próprio processo, dizendo que pouco a pouco vai aprendendo as palavras em português. Depois retomam o tópico anterior à interrupção para o *feedback*, ou seja, a tarefa envolvendo a troca das produções escritas. O exemplo trazido ilustra um processo previsto nas interações do Teletandem, posto que se trata de um IV voltado para a aprendizagem de línguas (Cavalari & Aranha, 2016; Feschi & Cavalari, 2020). Espera-se que os interagentes atuem proporcionando *feedbacks* aos parceiros e se alternem nessa tarefa, com vistas a desenvolver a proficiência de cada um nas línguas-alvo. Os *feedbacks* corretivos por parte da interagente brasileira evidenciam seu compromisso com a qualidade adequada da produção do colega. Ela o faz de forma explícita, porém amistosa, inclusive brincando com o trânsito entre o português e o espanhol. O interagente estadunidense, por sua vez, reage também de forma positiva à correção, reformulando adequadamente o que havia dito. Podemos observar no fragmento os benefícios que as configurações do TTD, ao prever reciprocidade e interação entre aprendizes, proporcionam para o processo de desenvolvimento de L2 (Cappellini *et al.*, 2020). Constatamos que o interagente estadunidense tem a oportunidade de perceber (*noticing*) e refletir sobre sua produção na língua-alvo (Swain, 2006 e Swain & Watanabe, 2012). Do ponto de vista do constructo da *translanguaging*, trata-se também de uma oportunidade para o estadunidense calibrar suas habilidades linguísticas a respeito dos traços lexicais de seu repertório a serem usados no caso de interações com falantes de português (Otheguy *et al.*, 2020).

#### 4.3 Uso do espanhol desencadeia um Episódio Relacionado à Língua

Diferentemente da categoria anterior, em que o uso do espanhol enseja correções pontuais e a interação é retomada com o mesmo tópico anterior à interrupção, nos três episódios classificados nesta categoria o uso do espanhol desencadeia um Episódio Relacionados à Língua (ERL) (Swain & Lapkin, 1995; Kowal & Swain, 1997), em que o feedback corretivo deriva em um processo de negociação de significado com reflexão metalinguística a respeito das possibilidades lexicais dos idiomas envolvidos. O excerto 4, extraído da SOTin2, é o exemplo que escolhemos para ilustrar essa categoria. Nesse excerto, o episódio de uso do espanhol se dá como citação, a brasileira se refere a uma palavra usada pelo colega no texto que ele escrevera. O ato original de

*translanguaging* se deu durante a elaboração do texto por parte do estadunidense e aqui ele está sendo comentado pela brasileira. Trata-se de um exemplo bastante relevante em nosso corpus porque o diálogo que se desenvolve evidencia a complexidade dos episódios reais de comunicação e o esforço dos interagentes para a construção de significado.

#### Excerto 4

B: então ta bom... “o termo fundamental do filme é a importância do:”... ah aqui.. “do filme” você colocou “<esp>película<esp>” ... “<esp>película<esp>” é como se fala filme em espanhol

E: mas não é uma palavra é/ usada no português?

B: é também... a gente chama de película o TIPO de filme que é:: feito cinema

E: feito cinema? O que isso significa?

B: é...porque quando você grava/quando você grava pra televisão você usa um tipo de FILME...e quando você grava CINEMA você usa película...é um filme mais sensível

E: então...pode me explicar no inglês? Não estou seguro se enten...enten...entendi/em/compreendo

B: não...não vou te explicar em inglês...você vai ter que entender em português...película é um TIPO de filme ...pra gente..entendeu?

E: sim

B: só isso.. é simples... não é simples?

E: que TIPO de película?

B: não... de filme

E: que tipo de filme? Desculpe

B: de cinema...que se grava cinema

E: bom...cinema como:: um...um filme que você::... ahn veriE:: no cínema [[americano pronuncia erroneamente a palavra]]

B: é.. isso... cinema [[repetindo a palavra com pronúncia correta]]

E: então Central do Brasil é::/ é um/ uma... película?

B: não... é um filme

[[risos]]

E: por quê?

B: por quê? Porque:: sim...ó pensa no inglês britânico...o inglês britânico fala “films”...não fala “movies”

E: ok

B: não é? Então é a mesma coisa... a gente fala “filme” e não “película”

E: suponho não há uma diferença entre as dois/os dois temas no inglês...a única diferença no inglês é:: é mais que...um/um filme:: não::...não deve ser tão...ahn não deve durar tanto tempo...é mais uma...uma palavra mais geral..ampliu/amplo

B: entendi...hum... no..você entendeu ? ficou claro isso? Não tá claro né

E: ok...bom é tudo bem/tudo bom

B: tá...é:: também não tem MUITA importância isso ai..ahn [[comenta trecho do texto do participante]] “o catolicismo” eu acho que você tinha colocado aqui “cristandade”(...)

Durante a SOTin2, os interagentes comentaram a correção, efetuada pela brasileira, do texto escrito pelo estadunidense sobre o filme Central do Brasil. Ela corrige o uso da palavra *película* para se referir a filme e afirma que *película* é como se diz filme em espanhol. Ao ser corrigido, ele questiona se a palavra não é usada em português. Ela responde que sim, mas que se usa para falar de um “tipo” de filme de que é “feito cinema”. Ocorre que a explicação é contraditória, porque Central do Brasil é um filme realizado para o cinema. Ele expressa que não

está entendendo, pede mais esclarecimentos e inclusive solicita que ela explique em inglês. A brasileira se nega a fazê-lo e tenta uma analogia com a diferença entre *movies* e *films* em inglês, que ele mostra ser inadequada para o que ela quer exemplificar, assumindo nesse momento o papel de par proficiente em inglês. O ERL conclui com ela percebendo que não conseguiu explicar satisfatoriamente a diferença, diminuindo a importância do equívoco e prosseguindo com os comentários a respeito da redação do parceiro.

Esse ERL envolve uma sobreposição entre os termos referidos ao material e ao produto de uma filmagem cinematográfica que dificulta a negociação de sentido. Tanto em português como em espanhol, o termo *película* está circunscrito ao âmbito cinematográfico. No entanto, no português do Brasil usamos *película* para referir-nos ao material usado para a gravação realizada para uma produção cinematográfica e não ao produto dessa gravação. Em espanhol, usa-se *película* tanto para o material como para o produto resultante. A brasileira não está equivocada ao dizer que *película* no Brasil é um tipo de filme, no entanto faltou acrescentar que filme, neste caso, se referia ao material com que se trabalha para fazer a gravação cinematográfica.

Ao longo da troca, podemos verificar que o repertório linguístico de ambos está sendo mobilizado e usado como “ferramenta comunicativa e como ferramenta cognitiva” (Vidal, 2010, p. 183). Tanto a brasileira se esforça para encontrar um caminho para explicar a diferença de uso de *película* e filme em português e espanhol, quanto o estadunidense está visivelmente empenhado em conseguir acompanhar a explicação da parceira e circunscrever essa diferença dentro do seu repertório, inclusive deixando clara sua dificuldade ao solicitar que ela passasse a falar em inglês. Apesar de ela não ter atendido ao pedido do colega (talvez por não se sentir segura para fazê-lo), lançou mão de uma analogia com o inglês como recurso para explicar a diferença entre os dois termos. Embora a negociação de sentido não tenha sido bem sucedida, o processo e toda a reflexão metalinguística que se desenvolve apresenta um grande potencial de geração de aprendizados para ambas as partes, tanto no que se refere à produção na língua-alvo para o estadunidense, como para o desenvolvimento de competências ligadas ao fazer didático-pedagógico da brasileira como licencianda em Inglês. Como a brasileira só preencheu o primeiro diário de aprendizagem e não sabemos se esse episódio foi comentado nas sessões de mediação, desconhecemos suas interpretações sobre ele. Pensando nas sessões de orientação que ocorrem

antes de cada evento de TTD, trata-se de um bom exemplo que pode ser usado para preparar futuros interagentes para as negociações de sentido que podem ocorrer durante as SOT.

### Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo investigar os papéis desempenhados pelo uso do espanhol em parcerias inglês-português durante Sessões Orais de Teletandem, indagando sobre sua repercussão nas oportunidades de aprendizagem. Analisamos seis interações orais entre uma brasileira, aprendiz de inglês, e um estadunidense, aprendiz de português e de espanhol. Desenvolvemos nossa análise entendendo o trânsito entre os idiomas a partir do ponto de vista da *translanguaging* (García & Wei 2014) e o Teletandem como uma modalidade de IV que reúne as condições propícias (*affordances*) para o desenvolvimento de L2, uma vez que coloca em situações de interação real estudantes que se alternam no papel de proficientes e aprendizes das línguas-alvo (Guichon & Cohen, 2016; Guichon & Wigham, 2016; Walker, 2017, 2018; Swain, 2006 e Swain & Watanabe, 2012). Por outro lado, questionamos a separação de línguas como um princípio norteador do TTD.

Identificamos que o uso do espanhol na parceria estudada teve como papel preponderante manter o fluxo da interação (65,62% do total de episódios), e que também ensejou *feedbacks* corretivos pontuais (12,5% dos episódios), desencadeou ERL (9,3% dos episódios) e foi um recurso para processos de reflexão metalinguística individual sobre a língua-alvo (12,5%). Em nossa identificação o trânsito entre português e espanhol e inglês durante as SOT como exemplos de mobilização do repertório linguístico dos interagentes como um sistema integrado, especialmente por parte do interagente estadunidense. No seu caso, o uso do espanhol repercutiu positivamente nas oportunidades de aprendizagem pois lhe proporcionou possibilidades de desenvolvimento da oralidade e de aperfeiçoamento das habilidades de seleção dos itens linguísticos de seu idioleto conforme as restrições de cada contexto. À interagente brasileira, por sua vez, as práticas de *translanguaging* entre o português e o espanhol de seu colega lhe proporcionaram oportunidades de ampliação do repertório e também a possibilidade de exercitar habilidades envolvidas nos fazeres de sua futura prática como docente de línguas. Assim, as práticas de *translanguaging* envolvendo um terceiro idioma em nosso corpus podem ser entendidas como um processo de co-aprendizagem, com os interagentes envolvidos na produção



de resultados satisfatórios para ambos (García & Wei, 2014). Nossos resultados também corroboram a pertinência da visão da *translanguaging* a respeito das línguas nomeadas como construtos sociais e políticos, especialmente tendo em vista o momento atual de circulação de pessoas e línguas (Otheguy *et al.*, 2020) e a relação entre português e espanhol.

Com relação ao princípio de separação de línguas no TTD, nossas conclusões vão ao encontro dos estudos de Picoli & Salomão (2020) e Satar *et al.* (2024). Ater-se a ele como um princípio rígido mostra-se inadequado nas perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas. Os exemplos citados em nosso trabalho podem ser usados nas futuras práticas de TTD como forma de preparar os futuros interagentes para entender o trânsito entre os repertórios linguísticos como um recurso a ser mobilizado e não como uma proibição. Pensar a educação linguística do ponto de vista do construto teórico da *translanguaging* requer práticas pedagógicas que desenvolvam um olhar mais focado na adequação a cada contexto - seja ele bilíngue, multilíngue ou monolíngue - e menos preocupado em prescrições e interdições.

## Referências

- ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi. The road taken by the Teletandem Brasil Project: From the institutional non-integrated to the integrated modality. **The ESpecialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- ARANHA, Solange; LOPES, Queila Barbosa. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. **The ESpecialist**, 40(1), 2019.
- ARANHA, Solange; WIGHAM, Ciara. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. **Journal of Virtual Exchange**, Groningen, n. 3, 13-38, 2020.
- ARANHA, Solange; RAMPAZZO, Laura. Research methods in teletandem context: Approaches and possibilities. **The ESpecialist**, São Paulo, 43(1), 2022.
- BENEDETTI, Ana Mariza. Teletandem. In MAYRINK, Mônica Ferreira e ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa. **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 65 a 92.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame**. Routledge, 2016.
- BRAMMERTS, Helmut. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, David; BRAMMERTS, Helmut (Eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, 1996, p. 9-21.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. Routledge, 2013.

CANALS, Laia. Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. **Foreign Language Annals**, v. 54, n. 3, p. 647-670, 2021.

CANALS, Laia. The role of the language of interaction and translanguaging on attention to interactional feedback in virtual exchanges. **System**, Amsterdam. v. 105, 102721, 2022.

CANALS, Laia. Translanguaging practices and metalinguistic reflection during negotiation of meaning in tandem virtual exchanges. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Barcelona, 16(3), e1135, 2023.

CAPPELLINI, Marco; ELSTERMANN, Anna-Katharina; MOMPEAN, Annick Rivens. Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of teletandem learners' logs. In HORGUES, C.; TARDIEU, C. (Eds.), **Redefining Language and Culture Tandem Learning in Higher Education**. Routledge, 2020, p. 15-30.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. Teletandem: Integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum Language and Culture*, Paraná, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016.

CENOZ, Jasone. Translanguaging in School Contexts: International Perspectives, **Journal of Language Identity & Education**, v.16, n. 4, p. 193-198, 2017.

CENOZ, Jasone; Gorter, Durke. Pedagogical translanguaging: An introduction. **System**, 92, 1-7, 2020.

FRESCHI, Ana; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Corrective Feedback and Multimodality: Rethinking Categories in Telecollaborative Learning. **TESL Canada Journal**, 37(2), p. 154-80, 2020.

GARCÉS Pilar; O'DOWD Robert. Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. **Journal of Studies in International Education**, 25(3), p. 283-300, 2021.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; DE OLIVEIRA, Victor César; SANTOS, Douglar Cunha dos. Occurrences of (non)-separation of languages in Teletandem. **The ESpecialist**, São Paulo, 43(1), 2022.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**, John Wiley & Sons, West Sussex, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GUICHON, Nicolas; COHEN, Cathy. Multimodality and CALL. In FARR, F.; MURRAY, L. (Eds.), **The Routledge handbook of language learning and technology**. Londres, Routledge, 2016, p. 509-521.

GUICHON, Nicolas; WIGHAM, Ciara. R. A semiotic perspective on webconferencing supported language teaching. **ReCALL**, Cambridge, 28(1), p. 62–82, 2016.

GROSJEAN, François. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, Josiane F. & BLANC, Michel H. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KAPEC, Peter; SCHWIENHORST, Klauss. In two minds? Learner attitudes to bilingualism and the bilingual tandem analyser. **ReCALL**, Cambridge, 17(2), 254–268, 2005.

KOWAL, Maria; SWAIN, Merrill. From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom? In: KEITH JOHNSON, Robert; SWAIN, Merrill (Ed.). **Immersion education: international perspectives**. Cambridge, CUP, 1997, p. 284-310.

LEWIS, Tim. From tandem learning to e-tandem learning: How languages are learnt in tandem exchanges. In GOLLA, Sabina; PIERRARD, Michel; TOPS, Evie; VAN RAEMDONCK, Dan. (Eds.) **Enseigner et apprendre les langues au XXI<sup>e</sup> siècle**. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement. Peter Lang, Bruxelles, 2020, p. 107–128.

LEWIS, Tim.; O'DOWD, Robert. Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review. In O'DOWD, Robert; LEWIS, Tim. (eds) **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. New York and London: Routledge, 2016. p. 29-72

LI, Wei; HO, Wing Yee Jenifer. Language learning sans frontières: A translanguaging view. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, n. 38, p. 33–59, 2018.

LIMA-LOPES, Rodrigo; ARANHA, Solange. Language separation in Teletandem: what corpus analysis can tell us. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, 76(3), p. 329–351, 2023.

LOPES, Queila Barbosa. MulTeC: A construção de um corpus multimodal em teletandem. 2019. **Tese**. (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.

O'DOWD, Robert. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, Groningen, v.1, 2018, p. 1–23.  
OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Aclarando el translanguaging y deconstruyendo las lenguas nombradas: Una perspectiva desde la lingüística. Tradução Nurit Matuk; Raiza Franco. **Sorda y Sonora, Lima**, n. 3, p. 84-123, 2020.

PICOLI, Fabiana; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 3, p. 1605–1623, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.21165/el.v49i3.2458>. Acesso em 15/03/2024.

RAMPAZZO, Laura; ARANHA, Solange. A sessão oral de teletandem inicial: a estrutura retórica

do gênero. **DELTA: Documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, 34(1), p. 449-473, 2018.

ROURKE, Liam; ANDERSON, Terry; GARRISON, D. Randy; ARCHER, Walter. Assessing Social Presence in Asynchronous, Text-based Computer Conferencing. **Journal of Distance Education**, vol. 14, nº 2, p. 50-71, 2001.

SATAR, Müge. L1 for social presence in videoconferencing: A social semiotic account. **Language Learning & Technology**, Honolulu, v. 24, n. 1, p. 129–153, 2020.

SATAR, Müge; ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spati; ALMIJIWL, Wala . Low proficiency level learners' translingual and transmodal practices in teletandem: Challenging the separation of languages principle. **System**, Amsterdam, 120, 103187, 2024.

SWAIN, Merrill. Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In: BYRNES, H. (Ed.). **Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky**. London, UK: Continuum, 2006.

SWAIN, Merrill.; LAPKIN, Sharon. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. **Applied Linguistics**, 16, 3, p. 370-391, 1995.

SWAIN, Merrill; WATANABE, Yuko. Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In CHAPELLE, Carol (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Blackwell Publishing Ltd., 2012, p.3218–3225.

TELLES, João Antonio; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign language learning In-Tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT1. **The ESspecialist**, São Paulo, 27.2, p. 89-211, 2006.

TELLES, João Antonio. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antonio. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **the ESspecialist**, São Paulo, 27.1, p. 83-118, 2006.

VIDAL, Rejane Teixeira. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Mind in society**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

WALKER, Ute. Community building and translingual practice in an international eGroups telecollaboration. **Alsic: Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication**, 20(2), p. 18-40, 2017.

WALKER, Ute. Translanguaging: Affordances for collaborative language learning. **New Zealand Studies in Applied Linguistics**, 24(1), p. 18–39, 2018.

---

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, 43, p. 1222–1235, 2011.

WEI, Li; GARCÍA, Ofelia. Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. **RELC Journal**, 53(2), 313–324, 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.