

# 1

## Introdução

### 1.1

#### Motivação e justificativa

*For language teaching, questions about the sentence structures, pronunciation, and vocabulary of the language that the learner is attempting to master have an obvious importance. However, language teaching is not solely concerned with the reproduction of correct sentences by the learners, and despite some misconceptions about the grammar-translation method and audio-lingual method, it never was.*

(McDonough, 2002:41)

O ensino de segunda língua, como área de estudos ainda em constituição instiga o surgimento de um vasto leque de indagações que não encontram respostas completas numa única área de conhecimento e pesquisa. Recorremos, portanto, a alguns de uma vasta gama de estudos sobre aquisição de segunda língua (CORDER, 1981 e 1983; ELLIS, 1985 e 1997; KRAMSCH, 1986; PY, 1989, 1993a e 1993b; PIETRO, MATTHEY & PY, 1989; GAONAC'H, 1990) para subsidiar os diferentes aspectos desta pesquisa.

Diremos que, por ter como matéria de base a língua, nos seus mais variados aspectos, o ensino de Segunda Língua está diretamente relacionado à área da Lingüística, temos, entretanto, que proceder a, no mínimo, duas observações envolvendo a definição desse campo de estudos. Por um lado, o que se convencionou chamar pesquisa relativa ao ensino de Segunda Língua (L2) (ELLIS, 1997) contempla problemáticas próprias dos estudos lingüísticos em geral e, ainda que não centralmente, da Lingüística Aplicada, por considerar a língua em uso dentro de circunstâncias específicas, ou seja, no caso deste estudo, a aquisição dos fatos de uma dada língua – o Português – em uso por falantes de outras Línguas Maternas (LM). Por outro lado, o termo ensino implica a consideração de práticas e concepções relacionadas à didática de Segunda Língua o que nos leva a considerar a existência de uma dinâmica entre duas áreas – a

Lingüística e a Didática de Línguas<sup>1</sup> – posta em funcionamento ao se ter em conta os dados aqui analisados. Nos países europeus e, especificamente, em Portugal (ANDRADE & ARAÚJO E SÁ, 1989; ANDRADE, 1993; ALARCÃO, COSTA & ARAÚJO E SÁ, 1999), onde há uma distinção clara entre a Lingüística e a Didática de Línguas, esta última abrange não apenas a formação de professores, como um objetivo *per se*, mas, sobretudo, a articulação entre os saberes técnico-instrumentais e “a criação de condições propiciadoras de práticas de educação lingüística inovadoras, capazes de constituir respostas de qualidade às actuais dinâmicas sociais e educativas”, bem como, “o aprofundamento sobre a complexidade do fenómeno língua e do processo de ensino/aprendizagem das línguas, nas suas múltiplas vertentes (educativa, política, social, interpessoal, psicológica, tecnológica, ...)” (ARAÚJO SÁ, 2006:20).

Em uma abordagem mais específica, CUQ (2003:70) afirma que a Didática de Línguas depara-se com um objeto que tem um aspecto duplo, ou seja, o ensino-aprendizagem das línguas corre em paralelo com o modo de apropriação natural, a aquisição, e isso não ocorre em nenhuma outra disciplina sujeita a ser regulada pelos fazeres da Didática. Uma das implicações dessa constatação é que não parece realista tentar limitar os aspectos estudados da aprendizagem de L2 às quatro paredes da sala de aula, nem às reflexões puramente gramaticais. Ao tentar descrever aspectos do ensino-aprendizagem de uma língua é preciso levar em conta reflexões de várias áreas: da Lingüística, da Didática de Línguas, bem como de áreas que envolvem a produção de conhecimento em torno do instrumental tecnológico envolvido e das contingências sociais dos usos dessa língua.

Com vistas a um enquadramento teórico mais geral, recuamos no tempo e apresentamos a distinção entre a Lingüística Aplicada e a *Lingüística aplicada ao ensino de línguas* expressa por GALISSON & COSTE (1976:34-39). Os autores consideram que há duas gerações de estudos lingüísticos. Na primeira geração, temos a separação entre Lingüística geral e Lingüística Aplicada, onde esta última envolveria indistintamente as ciências da Educação e a Lingüística com uma mera transposição dos conhecimentos teóricos desta para o ensino de línguas. Na

---

<sup>1</sup> A Didática de Línguas constitui uma área de reflexão e construção de conhecimento em pleno desenvolvimento na Europa, embora no Brasil não se encontre delimitada separadamente da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, nem seja reconhecida de forma generalizada como área de pesquisa e produção de conhecimento científico.

segunda geração, as relações se refinam e transformam. Tudo que pertence às ciências da Educação no ensino de línguas, às *tecnologias* aplicadas à área, etc, abandona o âmbito da *Linguística Aplicada* de primeira geração para constituir uma disciplina distinta, ainda que mantendo relações de complementaridade com aquela. Obtém-se, assim, um quadro onde a *Linguística aplicada ao ensino de línguas* mantém com a *Linguística Aplicada* uma relação de contigüidade. Segundo os autores, essa divisão confere um status mais claro e uma independência maior à *Linguística aplicada ao ensino de línguas*. Não há ambigüidade na medida em que ela é “lingüística”, pois busca seu objeto no estudo da língua, e “aplicada” pois se baseia na aplicação de conhecimento teórico à observação de dados empíricos, mas define-se como pragmática, seletiva, atual e contrastiva.

Enquanto a *Linguística* é exaustiva por definição já que se propõe dar conta do funcionamento geral da língua, a *Linguística aplicada ao ensino de línguas* é seletiva, afinal, ensinar é escolher tendo em conta que os falantes de outras línguas – assim como os nativos – não alcançam, nem ambicionam, o conhecimento da língua alvo em sua totalidade, é necessário empreender uma triagem, tomar decisões sobre o que e como ensinar e a quem. Por ter preocupações sobretudo sincrônicas, já que a demanda de aprendizagem de LE relaciona-se com o uso imediato da língua alvo, a *Linguística aplicada ao ensino de línguas* vê-se diante de necessidades em constante adaptação em campos instáveis como o do vocabulário, por exemplo, que está em constante mudança e adaptação o que leva a uma necessidade de atualização permanente das descrições e das seleções.

O arcabouço teórico para dar sustentação a um trabalho que tem, como o nosso, pontos de apoio em diferentes áreas de conhecimento apresenta uma configuração peculiar com áreas mais centrais e outras mais periféricas ao fenômeno lingüístico. Como pretendemos estudar aqui, não o ensino de L2 de forma generalizada e abstrata, mas, concretamente, dados provenientes de eventos de interação em situação de ensino-aprendizagem de L2, precisamos recorrer aos estudos voltados para a observação da interação em geral e da interação em eventos didáticos (PY, 1989; BANGE, 1992; ARAÚJO E SÁ, 1996; BIGOT, 1996; MATTHEY, 1996; ANDRADE, 1997). Além disso, o tipo de evento de interação em situação de aprendizagem de L2 selecionado para observação e

análise encontra-se, ainda, em experimentação tanto no campo das vivências recentes das sociedades escolarizadas quanto, especificamente, nas práticas em Didática de Línguas, o que nos leva a uma área limítrofe entre a pesquisa lingüística, as aplicações didáticas e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante chamadas TIC. Os estudos voltados para a apresentação de resultados provenientes da aplicação das TIC ao ensino de línguas vêm se multiplicando, pelo mundo todo, nos últimos 10 anos e seria pouco factível fazer um levantamento exaustivo dos mesmos, além de repetitivo. Escolhemos, assim, mencionar aqueles que trouxeram luz sobre os fenômenos aqui estudados, sem que essa escolha represente uma seleção avaliativa dos resultados empíricos ou das conclusões teóricas deles provenientes ou neles inseridas. (CHUN, 1994; LEVY, 1997; HERRING, 1999; DARHOWER, 2000; HEGELHEIMER, & CHAPELLE, 2000; KERN, 2000; CHAPELLE, 2001; ABRAMS, 2003; ARAÚJO E SÁ & MELO, 2003; ZITZEN & STEIN, 2004).

Nosso objeto de estudo envolve eventos de comunicação exolíngüe<sup>2</sup> que ocorrem em *chats* da Internet funcionando como tarefas de sala de aula de PL2. Observamos as interações em PL2 que usam como canal as concepções metafóricas virtuais existentes na Internet chamadas de salas de conversa ou *chats* e que passaram, nos últimos 10 anos, a fazer parte de uma área de pesquisa e produção de conhecimento chamada CMC, da sigla em Inglês, Computer Mediated Communication – Comunicação Mediada por Computador. CMC envolve uma gama variada de estudos relacionados com o uso do binômio computador-internet como suporte e ambiente para a comunicação e envolve diferentes formas de comunicação que correspondem a diferentes ferramentas informáticas. Essas formas de comunicação, ferramentas e suas peculiaridades serão descritas mais adiante neste trabalho de modo a inserir o *Chat* como tarefa no quadro alargado da CMC.

Sabemos, por GOFFMAN (1979)1998-73, que mudanças de canal implicam em seleções peculiares dos códigos usados na interação. Um corolário dessa afirmação é que a seleção das estratégias de comunicação e aprendizagem também varia conforme o suporte utilizado para mediar a interação em situação de

---

<sup>2</sup> Termo usado por grupos interacionistas europeus que corresponde ao tipo de interação designado pelos pesquisadores americanos como nativo/não-nativo, cuja definição é dada no capítulo 2, deste estudo.

aprendizagem formal. Assim, buscamos descrever, a partir da observação da produção dos aprendizes de PL2, condições em que sejam acionados recursos lingüístico-comunicativos que facilitem o afloramento de habilidades de avaliação e re-emprego das estruturas da língua alvo pelos próprios estudantes e entre eles levando à modificação e ao refinamento dessas estruturas, constituintes da interlíngua, nos diversos momentos da interação.

As atividades mediadas por computadores interligados por uma rede podem ser usadas com sucesso para desenvolver a proficiência lingüística em alunos de L2, seja ela na modalidade escrita ou falada<sup>3</sup>. Embora a fusão das duas modalidades, falada e escrita, possa soar excessivamente abrangente, acreditamos que, ao dar aos estudantes de L2 uma maior autonomia na interação (CHUN, 1994; KERN, 2000; DARHOWER, 2000; BLAKE, 2000; ANDRADE, SÁ & MELO, 2002), as discussões mediadas por computador vão instrumentalizá-lo para outros tipos de interação seja no tocante ao canal (palavra escrita em tempo real num *Chat* ou palavra falada num diálogo ou debate, provocado em sala de aula, ou espontâneo, fora dela) seja com relação aos diferentes contextos discursivo-pragmáticos, criados pelos canais em que ocorre a interação.

No Brasil, os *chats*, bem como as listas de discussão e o correio eletrônico<sup>4</sup> têm sido usados no ensino de Inglês como L2 em cursos de graduação (PAIVA, 1999 e 2001; MOTTA-ROTH, 2000; FAUSTINI, 2001; SABBAG, 2002), e na produção colaborativa de textos (MARQUES NETO & BRETAS, 1998; MARTINS, 2003), mas não se tem notícia de experiências usando o *Chat* como ferramenta e princípio criador de contexto de aprendizagem de PL2.

Uma razão a mais para buscarmos respostas para problemas relacionados à aprendizagem de línguas, no uso de salas de bate-papo é a metodológica. O *Chat* proporciona uma fonte de material confiável e capaz de revelar aspectos

<sup>3</sup> Nas palavras de CHUN, 1994: 348 “*networking can be used successfully and effectively with beginning language learners to increase their spoken and written communicative language proficiency (CLP)*”

<sup>4</sup> Há basicamente 3 modalidades de comunicação via internet: *chats*, *listas de discussão ou foruns* e *correio eletrônico*. A primeira modalidade é do tipo **síncrono** ou quase síncrono já que a comunicação se estabelece com simultaneidade temporal dos participantes ou, no jargão da internet, comunicação em tempo real, os participantes estão conectados ao mesmo tempo trocando mensagens; as duas outras modalidades são do tipo **assíncrono** pois não há simultaneidade temporal e as mensagens são depositadas em uma página onde está disponibilizada a lista ou forum e dependem do acesso dos outros participantes para serem lidas, ou podem, ainda, ser enviadas por um programa de correio eletrônico diretamente de um indivíduo para outro ou para vários outros que também disponham de conta em um servidor de correio eletrônico.

difícilmente elencáveis nos tradicionais debates promovidos em sala de aula de L2. Trata-se de um meio relativamente controlável já que possibilita ao pesquisador observar e gravar a interação entre os alunos, sem criar circunstâncias de inibição que certamente ocorrem ao realizarmos debates em sala e, mais ainda, ao tentar registrá-los em suporte magnético. Por outro lado, devido a características várias como: motivação, participação de muitos indivíduos ao mesmo tempo, possibilidade de autonomia na tomada de turnos e na escolha de tópicos, a interação em *Chat* parece oferecer condições favoráveis à aplicação de princípios relacionados às metodologias baseadas na construção colaborativa de conhecimento e na análise do insumo recebido pelos alunos e da sua transformação na produção subsequente. Estas metodologias têm algumas linhas distintas e são designadas como Foco na Forma, Foco nas Formas ou Foco no significado. (LONG, 1983 e 1991; LYSTER, 1994, 1998 e 1999; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; LONG & ROBINSON, 1998; LIMA, 2002).

A verificação das conseqüências pedagógicas do uso do *Chat* passa, neste caso, pela análise das trocas que nele ocorrem tomando-se, como parâmetros de análise, conceitos selecionados em alguns estudos sobre interação verbal (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996; MATTHEY, 1996; TRAVERSO, 1999) e interação em sala de aula (GAONAC'H, 1990; PY, 1993a; ARAÚJO E SÁ, 1996) no intuito de apontar para uma sistematização das estratégias de comunicação e aprendizagem (TARONE, 1983; OXFORD, 1990 E 1994; DÖRNYEI & SCOTT, 1997) usadas em *chats* com fins didáticos. TARONE (1983:62) avança uma definição de estratégias de comunicação referindo-se ao fenômeno que ocorre quando um aprendiz de L2 tenta se comunicar com falantes nativos dessa língua e que a autora define como “speaker’s attempt to communicate meaningful content, in the face of some apparent lacks in the interlanguage system”. No *corpus* deste estudo há, também, ocorrência dessas estratégias, ainda que a interação se dê entre uma maioria de falantes não nativos, ou seja, falantes de PL2 e apenas um falante nativo de Português, o professor, que é, também, moderador das trocas em *Chat*. O ponto de vista, aqui adotado, parte dos resultados de estudos empíricos levados a cabo nos últimos 10 anos centrados na interação on-line como tarefa em aula de L2/LE (CHUN, 1994; BLAKE, 2000; DARHOWER, 2000; KERN, 2000; SOTILLO, 2000; FAUSTINI, 2001; MOTTA-ROTH, 2001; LEFFA, 2002; SABBAG, 2002; TUDINI, 2002; ABRAMS, 2003) e visa criar, no âmbito deste

estudo, uma *tipologia* dos modos de construção de sentido em PL2 por falantes de outras línguas interagindo em tarefas do tipo CMC que, recentemente, teve estratégias e procedimentos categorizados passando a abrigar-se sob o termo guarda-chuva CALL (Computer Assisted Language Learning) (LEVY, 1997; CHAPELLE, 2001) também tratado, no caso do *Chat*, como NBLT (Network-based Language Teaching) (WARSCHAUER & KERN, 2000).

A utilização dos recursos disponibilizados pelos novos *media* e pelas TIC não é capaz de produzir efeitos na aprendizagem *per se*, é preciso que sejam compreendidos os paradigmas e concepções que estão (ou devem estar) por trás dessa utilização. Uma das maiores virtudes dos novos *media* é, segundo FIGUEIREDO (2001:73) “a de tornarem possíveis novos contextos sociais e culturais de aprendizagem (...) que agora se oferecem à exploração de novas abordagens”. Buscamos, neste estudo, não apenas apresentar os resultados da aplicação das TIC ao ensino de PL2, mas mostrar como elementos de diferentes áreas de conhecimento podem ser conjugados de forma a promover “a construção das aprendizagens pelos seus próprios destinatários, em ambientes culturalmente ricos em actividade (...) que o recurso inteligente aos novos *media* tornou possíveis e nos quais se aplicam paradigmas distintos dos do passado”.(IBIDEM: 74)

Aos usos das TIC, acima mencionados, aplicam-se, porém, certos princípios referentes ao modo como os humanos em situação de aprendizagem em contexto e de forma colaborativa. Esses princípios, pré-existentes ao advento das TIC, ou resultantes da influência desse instrumental e concepções nos usos e conceitos sobre ensino-aprendizagem preexistentes, servem de marcos de orientação para afastar possíveis usos gratuitos (COSCARELLI, 1998) do instrumental inovador e vão ao encontro das reflexões mais atuais sobre como deve se constituir uma sociedade de conhecimento através de um ensino menos especializado e mais contextualizado.

Paralelamente, e como nosso objeto de estudo se constitui, em última análise, pela linguagem, fazemos nossas as palavras de HALLIDAY (1999) ao estabelecer a noção de contexto em educação lingüística:

The principle that language is understood in relation to its environment is nowhere more evident than in the activities of language education. This principle was explicitly recognized when scholars first began observing spoken language, since it was impossible to interpret spoken text in isolation from its context; but it is equally true of all text, spoken or written. It is true also of the linguistic system that lies behind the text; but whereas the environment for language as text is the context of situation, the environment for language as system is the context of culture.

HALLIDAY (1999) apresenta a contextualização como uma propriedade, a ser levada em conta em qualquer abordagem do fenômeno lingüístico voltada para a aprendizagem, e como um princípio, que subjaz, não só a todo e qualquer evento lingüístico, mas, sobretudo, aos eventos que se dão no domínio da educação lingüística. O autor chama atenção para o fato de que “education means enabling people to learn” (HALLIDAY, 1999:2), porém, é enfatizado, nesse caso, o sentido de aprender de um modo organizado, progressivo e sistemático. Esse aspecto situa nosso *corpus*, preferencialmente, sob a égide da tarefa didática e, de forma subsidiária, sob as concepções lúdicas do *Chat* em geral.

Além disso, se nos referimos a ensino/aprendizagem de línguas e tomamos como objeto de estudo a investigação de dados recolhidos em eventos ocorrendo em situação formal de aprendizagem, a língua constitui, nesses eventos, meio e substância de aprendizagem. Essa característica específica da educação lingüística faz, segundo HALLIDAY (1999), com que a noção de contexto seja tomada como “ponto pacífico” e, eventualmente, negligenciada: “*We generally take this notion of context for granted*” (IBIDEM: 3). Ao relacionar texto e contexto de forma indissociável, HALLIDAY (1999), estabelece dois continuuns: (i) entre contexto cultural e língua como sistema e (ii) entre contexto situacional e língua como texto, chegando, por fim, a uma definição de contexto situacional muito mais abrangente e complexa do que a noção restrita de situação, normalmente usada em textos didáticos sobre eventos de interação.

But “context of situation” is not just equivalent to setting. The context of situation is a theoretical construct for explaining how a text relates to the social processes within which it is located. It has three significant components: the underlying social activity, the persons or “voices” involved in that activity, and the particular functions accorded to the text within it. (HALLIDAY, 1999:10)

No que respeita os dados deste estudo, cada um dos itens mencionados na citação acima – atividade social, pessoas envolvidas e funções do texto – apresenta características e atribuições específicas que são abordadas no próximo capítulo.

Numa visão mais abrangente, devida, por um lado, à sua vinculação com a filosofia e, por outro lado, ao conteúdo de suas afirmações, voltado para o fenômeno da aquisição de conhecimento em geral, MORIN (2001) enfatiza a necessidade de se buscar o conhecimento pertinente e não perder de vista o contexto das ações sejam elas práticas sociais de qualquer espécie. No caso do ensino-aprendizagem de uma L2/LE, essa recomendação ganha maior relevância já que o ensino tradicional da língua centra-se em geral em divisões mínimas de gramática e, mais recentemente, de atos de fala.

Quando é solicitado a fazer uso do instrumental lingüístico aprendido, o estudante/falante L2 deve pôr um sem-número de saberes e aquisições em funcionamento, em conjunto, simultaneamente. Caso tenha sido treinado em práticas estanques e focadas em funções isoladas, o falante L2 corre o risco, dependendo da necessidade de uso e dos recursos e motivações pessoais, de levar para o resto da sua experiência dificuldades e incapacidades que se originaram num enfoque dessa natureza. Essas dificuldades correm, igualmente, o risco de se perpetuarem por um treinamento na língua alvo voltado para a reprodução de estruturas fragmentadas sem a devida instrumentalização para que o aprendiz da L2 se torne autônomo na passagem de um registro para outro, no cruzamento de diferentes tipos de saberes, pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e de estratégias necessários a um bom desempenho lingüístico-comunicativo. Inserimos, a seguir, a título ilustrativo, as palavras de MORIN (2001) que acredita ser indispensável ensinar conhecimento pertinente e contextualizado, como segue:

Donc, à mon avis il faut enseigner que la contextualisation est une nécessité impérative de la connaissance. (...) Qu'est-ce que la connaissance pertinente? C'est la connaissance qui fait la navette entre les parties et le tout, qui essaie d'inscrire les parties dans le tout, mais qui n'a pas une vision globale fumeuse du tout. Le tout est constitué par les interactions entre les parties et à son tour va rétroagir sur les parties. (MORIN, 2001:23)

As palavras de MORIN (2001), valorizando as relações entre as partes e o todo, bem como, enfatizando o imperativo de se contextualizar toda forma de ensino-aprendizagem, corroboram os enfoques, valorizados neste estudo, que preconizam como via para o ensino-aprendizagem de línguas a apropriação da interação como prática que leva ao surgimento de traços de didatização (mas também inclui alguns desses traços, previamente) que não devem ser ignorados e que afloram quando observamos as produções dos estudantes PL2 em situações de comunicação exolíngüe.

Em estudo de GAONAC'H (1990) sobre aquisição e utilização de L2/LE, encontramos uma afirmação que serve de mote para a nossa análise. O autor sugere que há uma mudança nos últimos anos no que tange às abordagens de ensino de LE e que passamos da perspectiva orientada pela afirmação de que é necessário “aprender para comunicar” ao imperativo de “aprender comunicando”. Num sentido macro, Pierre Lévy postula para o exercício da inteligência humana, o mesmo que GAONAC'H (1990) para o exercício da linguagem e do seu aprendizado, “jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidialogo, real ou imaginado”. E, ainda, “Com efeito, a dimensão social da inteligência está intimamente ligada às linguagens, às técnicas e às instituições, notoriamente diferentes conforme os lugares e as épocas”. (LÉVY, 1996:97-99).

Assim, também, a cada época, sua forma de aprender e de se comunicar, como nos diz BARTOLOMÉ (2000): “Cambia el modo como nos comunicamos y, como consecuencia, está cambiando el modo como conocemos. La tecnología influye en estos cambios”. Se aprendemos comunicando e se comunicamos sob a influência de outros paradigmas, são esses paradigmas que precisam ser compreendidos e aplicados ao ensino-aprendizagem de forma a alcançarmos os seres humanos do século XXI, que estabelecem o diálogo em sua busca intuitiva ou sistemática da contextualização dos saberes de modo a construir colaborativamente mais conhecimento e, conseqüentemente, competência na língua alvo.

## 1.2

### Natureza e objetivos deste estudo

*A construção deste tipo de ambiente deve reconhecer o desafio de revalorizar a descoberta, adotando uma atitude heurística, e de explorar as coisas não pela decomposição de seus componentes, mas pelo conjunto de relações que implicam. É preciso também admitir que uma intervenção mediadora, com o objetivo de abrir o mais possível o campo de possibilidades, requer uma avaliação sobre o processo da aprendizagem e não sobre o seu produto.*

(Henriques, 2000)

Segundo PY (1993b), um das implicações mais importantes ao se abordar o ensino-aprendizagem de uma L2 é a consideração dos processos envolvidos e das estratégias postas em prática pelo aprendiz de uma L2 no intuito de se apropriar da língua alvo, ou de uma variante dela, já que, segundo o mesmo autor “aucun individu n'utilise la totalité des variantes attestées ou possibles dans une langue donnée.” (PY, 1993b:15)<sup>5</sup>. Assim, para esse autor, a tarefa inicial e, talvez, permanente, do falante L2, seria de reagrupar os objetos do mundo de uma nova forma e de construir novos modelos da realidade.<sup>6</sup> Buscamos, aqui, à luz de diferentes teorias lingüísticas e de aprendizagem de L2/LE, descrever uma parte desses processos postos em funcionamento quando se estabelecem situações de interação em PL2. Essas situações têm uma natureza definida a priori, são tarefas de sala de aula de PL2 que usam como contexto e canal de comunicação o *Chat* ou sala de bate-papo da Internet. Trata-se de um estudo qualitativo com observação de dados empíricos recolhidos pelo pesquisador que se encontra, também, envolvido no processo analisado já que é o professor dos grupos cuja produção constitui o *corpus* de dados em análise. Não se trata, entretanto, de um trabalho realizado sob o enfoque da pesquisa-ação, que é centrada quase exclusivamente nas conseqüências didáticas e comportamentais dos fazeres em situação de ensino-aprendizagem formal. Nossos objetivos, por razões que se revelarão ao longo dos próximos capítulos, ligam-se prioritariamente a estratégias

<sup>5</sup> “nenhum indivíduo utiliza a totalidade de variantes atestadas ou possíveis em uma determinada língua” Tradução livre.

<sup>6</sup> “Il s'agit pour lui de regrouper autrement les objets du monde et de construire de nouveaux modèles de la réalité ». PY (1993b:14).

lingüístico-comunicativas, postas em prática por falantes L2, e são condicionados por exigências de construção de saber em uma língua não-materna, no caso, o Português como segunda língua ensinado a falantes de outras LM em situação de imersão no Brasil.

Este trabalho tem como:

Objetivo geral:

Descrever os comportamentos lingüístico-pragmáticos que envolvem as estratégias de negociação de forma e significado a que recorre um grupo de estudantes universitários de Português como Segunda Língua, em contexto de aprendizagem formal, depois de um mínimo de 180 horas de ensino, em tarefas de interação em sala de aula, usando como canal e contexto de aprendizagem uma sala de *Chat* aberto na Internet.

Objetivos específicos:

1. Retomar conceitos originários das áreas de Interação, Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas e Didática de Línguas para constituir um quadro teórico-metodológico que dê suporte à proposta de análise onde se integram, tanto as **estratégias de comunicação e aprendizagem**, como alguns conceitos mais recentes surgidos da pesquisa no ensino-aprendizagem de segunda língua envolvendo aplicação de uma modalidade das TIC.
2. Apresentar, de forma sistematizada, as estratégias de comunicação e aprendizagem que materializam as funções de Testagem de Hipóteses, Reflexão Metalingüística e Percepção (SWAIN, 1995) para **negociação de forma e significado** de itens lexicais isolados e para **negociação de significado** de estruturas da enunciação.
3. Descrever e exemplificar o recurso, pelos estudantes de PL2 em interação na tarefa do *Chat*, às estratégias mencionadas em (2), acima.
4. Sugerir aplicações dos resultados desta análise ao ensino-aprendizagem de PL2.

Dito de outro modo, este estudo volta-se para a verificação do impacto que as condições<sup>7</sup> em que se dão os eventos de interação têm sobre:

**as estratégias** adotadas pelos participantes dos eventos a fim de dar conta das dificuldades de entender e se fazer entender na língua alvo, tendo-a como única possibilidade de expressão (é vetado o uso das outras línguas conhecidas ou da LM);

**a produção lingüística** efetiva desses participantes que é analisada em cada seqüência de *Chat* selecionada. Conjuntamente, buscamos observar como se configura a interlíngua dos grupos de falantes L2 que contribuíram para o *corpus* em análise e através dessa observação fazer inferências sobre essa produção e o nível de competência na L2 dos participantes.

Pretendemos relacionar insumos provenientes das áreas dos estudos em Interação, em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas e em Didática de Línguas, bem como conceitos envolvidos na pesquisa baseada nas aplicações de CALL<sup>8</sup> para descrever, com o intuito de melhor compreender, a produção lingüística de estudantes em interação exolíngüe considerando as peculiaridades inerentes ao canal de *Chat* e buscando revelar algumas das novas possibilidades que esse canal pode oferecer para uso em sala de aula de L2/LE.

Partimos de uma hipótese geral que se define pela convicção de que se aprende uma língua ao comunicar nessa língua (GAONAC'H, 1990), assim, para alcançar estágios mais avançados na interlíngua, aproximando-se, cada vez mais, da língua alvo, o falante L2 deve manipular a sua interlíngua dentro de situações que apresentem desafios reais em busca de compreender seu(s) interlocutor(es) e de se fazer compreender por ele(s) e não, apenas, em simulações que têm como objetivo o reemprego de determinadas estruturas aprendidas anteriormente e estabelecidas como conteúdo obrigatório da tarefa de simulação. Para solucionar os desafios, mencionados acima, os falantes L2 lançam mão de estratégias, chamadas de comunicação e aprendizagem que supomos devem variar conforme a

---

<sup>7</sup> Contexto específico que conjuga o canal do *chat* com a condição de **tarefa** de sala de aula.

<sup>8</sup> Acrônimo do inglês para *Computer Assisted Language Learning*, termo que traduzimos, neste estudo, por Ensino-Aprendizagem de Línguas Assistido por Computador. A sigla refere toda uma área de pesquisa e construção de conhecimentos voltada para o uso das aplicações informáticas e das redes digitais de comunicação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

função metacognitiva desempenhada e o nível de competência que se possa atribuir aos participantes da interação.

Uma segunda hipótese, que decorre, em certa medida, da primeira, seria a de que os tradicionais debates em sala de aula, com a presença e a coordenação do professor, têm características interacionais próprias do processo, ou a ele pré-existentes, que determinam uma relação de verticalidade professor-alunos estabelecida, aparentemente, por mútuo acordo. Essas características atualizam-se nos debates de aula sob diferentes aspectos, dos quais selecionamos os seguintes:

1. Reconhecimento tácito das próprias limitações e do professor como falante mais competente na língua alvo. Essa primeira razão dá origem a estratégias de redução da produção (TARONE, 1983; OXFORD, 1990 e 1994; ARAÚJO E SÁ, CANHA & GONÇALVES, 2003) – o aluno limita-se a utilizar apenas as estruturas de que tem atestação anterior, sem arriscar elaborações originais, não comprovadas como aceitáveis na língua alvo; e de evitamento – evitam-se assuntos e elaborações de idéias e opiniões cujo vocabulário é pouco conhecido para não incorrer em inadequações e posterior correção da parte do professor o que envolve ameaça à face diante do grupo.
2. Como a distribuição dos turnos segue um princípio tradicional da interação face-a-face, segundo o qual, fala um de cada vez (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996), é muito maior o tempo em que o grupo fica em silêncio, apenas escutando, enquanto apenas um participante ou o professor fala. Essa distribuição dos turnos também não é favorável à colaboração entre os participantes, nem à construção partilhada de conhecimento, já que não podem falar vários indivíduos ao mesmo tempo, também dificilmente vão fornecer andaime (MERCER, 1994) para um colega quando for necessário.
3. A tomada de turno espontânea acontece dificilmente, mesmo em um nível intermediário, pois os alunos tendem a esperar que o professor distribua a palavra e/ou que aprove/desaprove a

intervenção do último participante (DABÈNE, 1984; ARAÚJO e SÁ, 1996; KERN, 2000). Essa atitude de esperar ratificação do professor tira a naturalidade da discussão e a transforma, com freqüência, em um exercício oral de perguntas e respostas.

Essas constatações nos levaram a intuir que uma modalidade de comunicação com as características do *Chat* poderia ser assimilada à prática em Didática de Línguas como alternativa aos debates em sala de aula. Essa assimilação traria, como conseqüência, o acréscimo de um exercício mais freqüente e autônomo, por parte dos alunos, no que diz respeito à revisão de formas em uso na própria interlíngua, à reflexão daí proveniente e à sua possível substituição por formas atestadas na língua alvo, ou mais conformes ao seu sistema padrão, como resultado das negociações ocorridas ao longo da tarefa de interação. Essa modificação nas práticas dos alunos levaria a uma maior autonomia dos mesmos na aprendizagem da L2 e parece ser possível tanto na modalidade oral como na escrita, constituindo, dessa forma, o *Chat* como tarefa como um complemento para a prática da L2 estudada. Algumas justificativas para isso são:

a) O caráter síncrono ou quase síncrono do *Chat* que permite a sua apropriação como suporte para uma tarefa de discussão;

b) A possibilidade de velar o contexto de produção, de modo que cada participante pode construir a sua intervenção sem o olhar crítico – positivo ou negativo – do(s) interlocutor(es) durante o processo de construção da mensagem;

c) O desaparecimento do contato visual, diminuindo a sensação de assimetria e fazendo com que o participante se concentre mais na sua produção lingüística;

d) O aumento da importância do código verbal para alcançar seu(s) interlocutor(es) e comunicar suas idéias, uma vez que não é possível usar gestos ou expressões faciais, e mesmo os *smileys* têm alcance reduzido nesse sentido.

Partindo, portanto, de uma hipótese que revela uma necessidade comprovada pela nossa experiência em sala de aula de línguas e cruzando-a com uma outra hipótese, baseada na observação de um fenômeno recente e na intuição de que a sua utilização no ensino formal de L2 poderá enriquecer o acervo de tarefas à disposição de professores e alunos, demos início à coleta de dados em análise neste estudo e estabelecemos os objetivos deste trabalho, centrando-os na verificação e categorização das estratégias de comunicação e aprendizagem selecionadas pelos alunos para interagir na tarefa do *Chat* de forma a negociar forma e sentido de estruturas linguísticas em PL2.

No capítulo 4, retomamos as hipóteses aqui descritas e apresentamos os resultados e conclusões obtidos após a análise dos dados selecionados.

### 1.3

#### **Organização do trabalho**

O presente trabalho constitui-se de quatro capítulos, cujos conteúdos são brevemente descritos ao longo deste item. Os capítulos são seguidos das referências bibliográficas com todas as obras mencionadas ao longo do texto e, finalmente, dos anexos contendo o *corpus* de dados analisados, ou seja, o registro dos *logs* integrais dos *chats* realizados. Além disso, também nos anexos, encontram-se: (i) um quadro de síntese da análise seqüencial empreendida nas partes selecionadas dos *chats*; (ii) o questionário aplicado aos participantes de alguns *chats*.

Este capítulo inicial apresenta uma breve introdução contendo a proposta de trabalho e a definição do objeto de estudo, antecedidas por uma visão panorâmica dos pressupostos teóricos que orientam a pesquisa e que serão explicitados em detalhe no segundo capítulo.

O capítulo 2 apresenta uma visão alargada do fenômeno da interação e, de forma específica, formula cada um dos conceitos operacionais que serão retomados no capítulo 3 e têm como origem as diferentes áreas de estudo que constituem a base teórica desta pesquisa, a saber, as áreas da Interação, do Ensino de Segunda Língua e das aplicações das TIC ao ensino de línguas. Esse capítulo se encerra com a descrição dos métodos de pesquisa e do tipo de análise

empreendida. Esses dois últimos itens têm suas peculiaridades refinadas e detalhadas no terceiro capítulo.

O capítulo 3 retoma os conceitos explicitados no anterior e deles se serve para construir o nosso olhar sobre os dados bem como para estabelecer pontes entre as diferentes visões sobre os eventos de interação que constituem o nosso objeto de estudo. A análise, propriamente dita, é precedida da categorização das estratégias de comunicação e aprendizagem, organizadas pelas funções que representam no fazer lingüístico-pragmático levantado nas seqüências analisadas. Expomos, ainda, os métodos e critérios de análise, identificamos o *corpus* e os participantes envolvidos nos eventos em que os dados foram colhidos e todos os procedimentos que envolveu a coleta de dados. Este capítulo se encerra com a análise detalhada das seqüências selecionadas conforme os procedimentos previamente estabelecidos e explicitados.

O capítulo 4 apresenta comentários gerais sobre a análise, retoma as hipóteses de trabalho e os objetivos expressos no capítulo inicial e constata as aplicações mais relevantes dos princípios teóricos apresentados no capítulo 2, sugeridas pelos resultados da análise. Preconizamos, a seguir, possíveis empregos dos resultados da presente pesquisa, tanto ao fazer didático da sala de aula quanto à reflexão por parte dos profissionais e futuros profissionais do ensino de PL2, especificamente, e, possivelmente, de L2, de forma mais geral. Este capítulo constitui a conclusão do presente trabalho que se pretende apenas o primeiro passo dado em uma estrada de mão-dupla, onde a prática permanente e interativa de reflexão e observação empírica de tarefas se retroalimenta das produções nelas realizadas pelos estudantes de PL2 de forma colaborativa.