

2

Interação, Ensino de L2 e Ambientes virtuais de aprendizagem

En effet, si l'on peut considérer que les énoncés en discours didactique répondent aux contraintes conversationnelles générales, il ne faudra pas pour autant perdre de vue qu'ils sont actualisés dans des situations communicatives particulières.

(Brixhe & Specogna, 1999)⁹

2.1

Interação

O enquadramento teórico mais geral em que se inscreve a concepção, aqui adotada, para o termo Interação segue a conceituação proposta por NUCHÈZE & COLLETTA (2002) ao apresentar os diferentes enfoques para esse conceito que abrangem áreas tais como a etnometodologia e a filosofia, a sociologia e a sociolinguística, entre outros. Este estudo de um tipo específico de interação se abriga nas concepções teóricas da Linguística, tal como é compreendida pela Escola de Genebra e pelo GRIC de Lyon¹⁰, e da etnografia da comunicação, mais especificamente, representada por HYMES (1972) através do conceito de competência comunicativa, cuja formulação encontra-se, mais adiante, integrada na discussão sobre o conceito de competência de falante L2. O conceito introduzido por HYMES (1972) foi revisado e atualizado pelos estudiosos que seguem a linha da Escola de Genebra e do GRIC. Essa noção de competência em L2 foi aprimorada e abriu-se uma nova linha de estudos que considera, entre outros, os seguintes aspectos da interação: a comunicação exolíngüe, as seqüências potencialmente aquisitivas e as estratégias de comunicação e aprendizagem cujas definições são apresentadas neste capítulo e servirão como conceitos operativos da nossa análise.

⁹ Na verdade, ainda que se possa considerar que os enunciados em discurso didático atendem às injunções da conversação em geral, não se pode perder de vista que eles se atualizam em situações de comunicação particulares. (tradução livre).

¹⁰ Grupos de estudos sobre interação, no âmbito da Linguística e da Aprendizagem de línguas, numa visão subsidiária da pragmática e num enfoque interacionista. O projeto da universidade de Lyon foi recentemente reformulado e passou a chamar-se ICAR. (cf. <http://gric.univ-lyon2.fr/>)

Os autores supra citados distinguem duas noções para o termo: Interação verbal e Interação social. A primeira constitui-se numa forma particular de ação recíproca que **repousa sobre meios de significação de natureza lingüística e remete à noção de conversação como estrutura complexa organizada**; a segunda é uma forma particular de ação recíproca **cujos meios de significação são de natureza acional em situação social e remete à noção de finalidade e de decisão na resolução de problemas**. Há, em geral, e também na nossa análise, uma fusão dessas duas noções, já que a interação social supõe um código de comunicação que envolve, quase sempre, um código de natureza lingüística. No *corpus* em análise neste estudo, a manipulação dos meios lingüísticos e a construção colaborativa de conhecimento envolvem o desenrolar de uma ação conjunta. Essa ação conjunta busca a resolução de (i) problemas de compreensão e (ii) mal-entendidos surgidos no seio de uma troca verbal originada entre participantes de diferentes backgrounds culturais, escolares e lingüísticos.

Um outro termo que importa mencionar, quando se trata de *interação*, é *conversação*. Para tal tomamos as definições e distinções apresentadas por VION (1999), inicialmente com relação à área de conhecimento e a seguir à conceituação propriamente dita do termo. Há autores que utilizam os termos *conversação* e análise conversacional sob uma ótica que enfatiza a estruturação das trocas, o encadeamento dos atos de linguagem, aplicando um enfoque sócio-cognitivista à interação, numa visão pragmática, privilegiando os aspectos lingüísticos e estruturais. Sob essa ótica, os termos *conversação* e *interação* são intercambiáveis (BANGE, 1992; PY, 1993a; MATTHEY, 1996; TRAVERSO, 1999). O outro grupo, ligado à sociologia americana, à Escola de Palo Alto e a Goffman, valoriza mais a natureza das relações estabelecidas e, por isso, usa o termo *conversação* de forma muito específica, como constituindo um tipo entre diferentes tipos como a consulta, a entrevista, o debate, etc.

O enfoque teórico em que os termos *conversação* e *interação* são mais ou menos coincidentes parece o mais apropriado a este estudo e é corroborado pelas afirmações tomadas de JEANNERET (1991), para quem o significado do termo *conversação* não deve limitar-se ao sentido cotidiano e restritivo que Goffman lhe atribui. JEANNERET (1991) usa o termo *conversação* para designar qualquer interação verbal entre duas ou mais pessoas e remete ainda a uma explicação sobre a literalidade do termo *interação verbal*. Segundo a autora, esse tipo de

interação ocorre de forma orientada para o conjunto de processos de auto- e hetero-regulação. Ou seja, na *interação verbal*, segundo a autora, observam-se ações, ao mesmo tempo, *exercidas e sofridas* por cada locutor com relação ao outro ou aos outros e o interesse dos estudos sob esse enfoque concentra-se nas manifestações *verbais* dessas ações. JEANNERET (1991) especifica, ainda, que, para além desses aspectos em que o termo *interação verbal* coincide com o termo *conversação* há a utilização deste último para designar o resultado dessas ações. A apresentação textual do produto da interação em seqüências é, por JEANNERET (1991) designada como *conversação* ou texto conversacional.

Feitas essas considerações, neste estudo, os termos *conversação* e *interação* podem ser intercambiáveis e são compreendidos como o processo e também como o resultado textual, aqui representado pelos *logs*¹¹ dos *chats* recolhidos no *corpus* analisado.

Ao se estudar a *interação*, sobretudo usando como canal e suporte uma modalidade das TIC, é preciso fazer a distinção dessa com o termo *interatividade*. Entre os dois termos, interação e interatividade, interessa a este estudo o primeiro que, segundo as abordagens interacionistas, refere *as relações entre humanos mediadas por computador* e não o segundo, *interatividade*, que diz respeito à funcionalidade existente em um programa computacional de propiciar resposta do usuário, mas não interação entre usuários (NUCHÈZE & COLLETTA, 2002:97).

Com efeito, neste estudo, a *interação mediada*, em CMC, está integrada no conceito mais amplo de interação que é, em geral, imediata com presença temporal e espacial. Nas atividades aqui descritas, a aprendizagem se dá pelo diálogo estabelecido e suportado por uma ferramenta de comunicação síncrona, através da Internet, proporcionando condições de interação inexistentes nas modalidades tradicionais de interação, próprias da sala de aula de L2. As bases teóricas que amparam a ocorrência dessas condições serão objeto de descrição ao longo deste capítulo.

¹¹ O termo *log* é utilizado para designar o registro textual das “conversas” realizadas nas salas de *chat* em um *site* da Internet, conforme especificado na descrição do corpus contida no capítulo 3 deste estudo.

2.2

Interação e ensino de L2

2.2.1

Introdução

Segundo VÉRONIQUE (1992), os pesquisadores tendem a dissociar a aprendizagem de L2 em meio formal da aprendizagem de L2 em meio “natural”, mas o autor acha que não há grandes diferenças entre as duas formas de aprendizagem. Segundo o autor, essa distinção fazia sentido no início dos estudos sobre Interação e ensino de L2, já que as primeiras análises da interação focadas nos comportamentos que pudessem levar a ganhos em termos de aquisição de uma L2 eram voltadas para dados recolhidos entre trabalhadores migrantes que eram expostos à língua alvo e que buscavam intuitivamente estratégias de resolução de problemas de compreensão ao se verem envolvidos em eventos de interação com falantes nativos da língua de comunicação (TREVISE & NOYAU, 1984; PERDUE, 1984; TREVISE, 1992a e 1992b). Mais tarde, passou-se a analisar as conseqüências, em termos aquisitivos, da utilização sistemática da interação em sala de aula (NUNAN, 1991; BANGE, 1992; BIGOT, 1996). Outra circunstância a contribuir para a emergência da questão das estratégias do aprendiz reside no debate gerado em torno das noções de competência no sentido chomskiano e da competência comunicativa no sentido de Hymes. Finalmente, surgem as correntes de trabalhos inspirados na análise da conversação, da qual são alguns exemplos VION, (1992 & 1996), NUCHÈZE (1998) e TRAVERSO (1999).

VÉRONIQUE (1992) alerta para características próprias do processo de apropriação de uma L2 através de eventos de interação. Esse processo implica, da parte do aprendiz, uma atividade dupla, de **análise** - percepção e decomposição do fluxo de fala a que tem acesso - e **síntese** - re-organização do que é percebido para poder produzir enunciados na língua alvo. O olhar que VÉRONIQUE (1992) coloca sobre a interação verbal e seu potencial de aprendizagem centra-se nas possibilidades que se abrem ao aprendiz ao participar de um diálogo com locutores mais competentes que ele na língua alvo, sejam eles falantes nativos, ou falantes L2 com um background lingüístico cultural diferente do seu.

No espaço da sala de aula também podemos detectar processo semelhante, ainda que direcionado, pelo professor, para os itens da língua ou aspectos pragmáticos que ele estabeleceu previamente como objetivos de aprendizagem ou que percebe como problemáticos na produção dos estudantes. Mesmo considerando que o diálogo entre professor e aluno seja um tipo específico, controlado por aquele, esse tipo de diálogo também parece exigir do aluno L2 aquela atividade de análise e síntese mencionada, acima, por VÉRONIQUE (1992).

A fim de dar conta das questões e contextos que mais suscitam práticas interativas em sala de aula de línguas, ARAÚJO E SÁ (1996:144) retoma o axioma de Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson (1972):

segundo o qual toda comunicação é, simultaneamente, ordem (relação) e conteúdo, e tendo em conta, com os mesmos autores, que a metacomunicação é a ordem e a comunicação o conteúdo, podemos concluir que em toda a troca verbal existem, simultaneamente, mesmo que em dosagens diferentes, elementos comunicativos e elementos metacomunicativos. A aula é um contexto que valoriza especialmente estes últimos.

Consideramos, juntamente com ARAÚJO E SÁ (1996), que a interação em situação de ensino de L2 pode ser considerada como uma variante da interação em geral: nessa, predominam as questões ditas referenciais, ou seja, “aquelas que provocam uma resposta original, subjetiva, pessoal e desconhecida do interlocutor, centrando-se na mensagem” (ARAÚJO E SÁ, 1996:145) e na sala de aula há um peso maior para as questões metacomunicativas, ou de resolução de problemas de compreensão e construção de sentido.

Na interação em sala de L2, para que surjam as questões referenciais, é preciso que o professor recrie, ou favoreça o surgimento de contextos nos quais o aluno se veja motivado a interagir dessa forma. Esses eventos de interação, ainda que moderados pelo professor (mas não totalmente controlados por ele) de forma a manter a orientação (o foco) da atividade voltada para a resolução de problemas na língua alvo, podem levar a uma reflexão consciente sobre a forma e o significado dos meios utilizados nesse ato de comunicação. É possível verificar, como nos exemplos do *corpus* em análise neste estudo, o reconhecimento, da parte dos alunos, do contrato didático e de comunicação que orienta o fazer

interacional onde se alternam as questões metacomunicativas e referenciais. Esse comportamento parece estar ligado a uma aceitação tácita, por parte dos estudantes, do fato de que o sistema lingüístico atualizado pelas suas intervenções na língua alvo ainda não se mostra satisfatório para atender a todas as necessidades lingüístico-pragmáticas que surgem na sua vivência nessa língua. Esse sistema lingüístico, próprio do estudante/falante de L2, tem recebido designações variadas e sido alvo de abordagens, eventualmente, conflitantes; para abordá-lo, neste estudo, adotamos a designação mais recorrente e desenvolvida desde o início dos estudos na área que é a de interlíngua.

2.2.2

Interlíngua – uma elaboração individual e colaborativa

O termo Interlíngua foi cunhado por SELINKER (1972) como correspondendo a um sistema que consiste na produção do aluno de L2 em desenvolvimento na língua alvo. Embora SELINKER (1972) tenha apresentado o termo de forma relativamente negativa, apontando para as desvantagens que advêm de suas características sistemáticas como transferência negativa e supergeneralização, além da fossilização, acreditamos com CORDER (1981), ELLIS (1985), GAONAC'H (1987), GIACOBBE (1991) e GALLIGANI (2003), entre outros autores, que a *interlíngua* pode ser uma janela para se descortinar o fazer próprio dos indivíduos em situação de aprendizagem de uma L2 e, principalmente, em situação de comunicação exolíngüe¹². Tanto GAONAC'H (1987) como GIACOBBE (1991), vão corroborar as afirmações de VÉRONIQUE (1992) no sentido de que há, no fazer do aprendiz de L2 uma atividade de análise e síntese que GAONAC'H (1987:144-145) explicita ao definir a *interlíngua*, não como um sub-conjunto da língua alvo, mas como o resultado de uma atividade mental que deve responder a uma dupla injunção: (i) **os limites de capacidades de processamento**, que implicam uma redução da carga mental, de modo que apenas alguns aspectos da língua são considerados em um determinado momento da aquisição e (ii) **a necessidade de expressão e de comunicação** que leva a

¹² Corresponde ao tipo de evento de comunicação em que se usa como código verbal uma língua que não é materna para, pelo menos, uma parte dos interlocutores. Uma definição mais precisa de comunicação exolingüe é dada no item 2.2.3, neste capítulo.

utilizar ao máximo os aspectos apreendidos e a reconstruir-lhes o estatuto lingüístico. Ao tomar consciência do que distingue a sua produção na língua alvo, da produção de seus interlocutores mais competentes, nativos ou não, o falante de L2 pode utilizar esse conhecimento para reformular estruturas problemáticas na língua alvo ou solicitar ajuda e colaboração quando não se sente capaz de fazer a reformulação individualmente. Adquirir consciência da *interlíngua* e de suas peculiaridades, pode ajudar tanto professores como alunos a capitalizar seus usos no ensino/aprendizagem de línguas e, sobretudo, na interação em situação de sala de aula de L2.

Nossa intenção não é fazer um estudo longitudinal da *interlíngua* que se verifica entre um grupo de estudantes em imersão no Português do Brasil nem, tão pouco, estabelecer a sistematicidade que pode ser detectada nas características de emprego da língua portuguesa por esse mesmo grupo. Com a menção e recuperação das teorias que se ocuparam e vêm se ocupando do conceito de *Interlíngua* desde o início dos anos setenta, pretendemos, sobretudo, demarcar um ponto de partida teórico que justifica a utilização que fazemos do *corpus* recolhido. O reconhecimento da produção dos alunos/falantes de L2 como material válido para reflexões e posteriores sistematizações sobre o que se aprende e como se aprende em uma L2, sustenta-se na observação de autores como CORDER (1981), ELLIS (1985), KLEIN (1989), PY (1989) SWAIN (1995), LYSTER (1994 e 1998), BLAKE (2000), LIMA (2002) e ABRAMS (2003). Esses autores não apenas analisaram a produção dos estudantes de uma língua como L2, estabelecendo taxonomias e categorizações sobre estratégias e funções em uso, mas, também, construíram, a partir daí, conhecimento no campo da aprendizagem de L2.

Veremos que, no *corpus* analisado, os participantes revelam produção de sentido e construção colaborativa da forma e do significado na língua alvo ainda que o discurso produzido, na sua totalidade, não corresponda ao que seria produzido por um falante nativo de Português em condições e contexto semelhantes. Não ignoramos as críticas que a Hipótese da Interlíngua recebeu desde a sua formulação, inclusive por SELINKER (1972), seu idealizador, sobre o perigo de *fossilização*. Na verdade, a *fossilização* é, ao nosso ver, um efeito colateral dos processos naturais que produzem a *interlíngua*, ou seja, caso o aprendiz use recursivamente o sistema da língua alvo que vem elaborando no seu

percurso de aprendizagem e não alterne a auto-estruturação com hetero-estruturação¹³ a sua produção sistemática, que deveria ser apenas um de muitos estágios do aprendizado da língua alvo, pode se transformar em algo próximo a um pidgin.

A maneira como encaramos a produção linguística dos alunos de L2, em geral e, especificamente, aquela que constitui os dados recolhidos neste estudo, reflete, ou tenta refletir, por um lado, as palavras de Véronique ao interpretar KLEIN (1989) e, por outro lado, as de GALLIGANI (2003), como veremos adiante. Segundo KLEIN (1989), a dinâmica da aprendizagem requer uma conscientização da parte do aprendiz de que pelo menos alguns dos seus conhecimentos na L2 estão sujeitos a revisão. Armado de regras, das quais está mais ou menos seguro, o aprendiz participa de comunicações exolíngües onde pode esperar tanto confirmação, quanto propostas de correção, desaprovação sem correção ou ausência de reação. Como indica KLEIN (1989), uma regra freqüentemente empregada na *interlíngua* não é necessariamente uma regra certa e definitiva para o aprendiz; e uma regra não utilizada não é, necessariamente, desconhecida.

Por outro lado, numa visão mais atual e abrangente da produção do estudante/falante de L2, GALLIGANI (2003:143) condensa as principais características e propriedades dessa produção da seguinte forma:

Quelles que soient les terminologies qui opposent les diverses conceptions de l'interlangue, on retrouve partout l'idée d'une structuration progressive des connaissances d'apprenants en langue étrangère, d'une complexification par laquelle la compétence intermédiaire se rapproche de l'objectif fixé au départ par les apprenants, à savoir la langue cible.¹⁴

¹³ Termos usados por PY e outros estudiosos da interação em contexto de aprendizagem para designar os procedimentos de auto-correção ou auto-reformulação (auto-estruturação) e de solicitação pelo falante L2 de ajuda ou recepção, por este último, de reformulação vinda do falante nativo ou interlocutor mais competente na língua alvo, ainda que não nativo (hetero-estruturação). (PY, 1989:85)

¹⁴ Quaisquer que sejam as terminologias que opõem as diversas concepções da interlíngua, encontra-se, em todas elas, a idéia de (i) uma estruturação progressiva dos conhecimentos do aprendiz de língua estrangeira e (ii) de uma complexificação, pela qual, a competência intermediária se aproxima do objetivo fixado no início pelos aprendizes, a saber, a língua alvo. (Tradução livre).

Assim, ainda que consideremos o percurso conceitual de que o termo *interlândia* foi objeto desde a sua formulação até os dias de hoje, reteremos, para efeitos deste estudo, as concepções mais atuais e que atribuem qualidades mais dinâmicas ao conceito (PY, 1993b; GALLIGANI, 2003), por acreditarmos ser a *interlândia* um construto intuitivo de todo falante L2 em processo de aprendizagem. Esse construto revela-se apropriado a ser objeto de aplicações didáticas, sejam elas dirigidas/sugeridas pelo professor ou voluntariamente adotadas pelos alunos. Por essas razões, atribuímos ao conceito uma dupla caracterização: **individual** e **colaborativa**. Passamos a descrever em detalhe como se constituiu inicialmente o conceito de *interlândia*, e com que bases teóricas isso foi feito, para podermos retomar os aspectos que nos conduzem à sua utilização neste estudo. Essa utilização se justifica pelas características do *corpus* analisado e visa ratificar as categorias gerais de análise formuladas.

Tendo em conta que as considerações sobre Interlândia implicam movimentos de avanço e recuo na linha temporal em que se têm estabelecido conceituações para o termo, delineamos, brevemente, a seguir, o enquadramento teórico-metodológico que buscamos construir, neste estudo, de modo a orientar o leitor ao longo deste item. Segundo BLAKE (2000), pesquisas demonstram que oportunidades interacionais para o desenvolvimento positivo dos aprendizes incluem: (i) receber insumo compreensível, (ii) testar hipóteses sobre as regras da língua alvo ao reagir a esse insumo com produção compreensível e, dessa forma, (iii) ser levado a fazer modificações na sua produção pela reflexão metalingüística e construção colaborativa do conhecimento com seus colegas e com o professor¹⁵. A interpretação apresentada, acima, da visão de BLAKE (2000) guiará, como veremos, a abordagem e a análise dos dados recolhidos neste estudo.

Nos primórdios dos estudos focalizados sobre a interlândia, CORDER (1967) define a produção do aluno de L2 como idiossincrática por oposição aos autores que consideram a produção do aprendiz como mal-formada ou abertamente incorreta. Para esse autor, essa produção corresponde a uma amostra do conjunto de dados que formam a *interlândia* do aluno em busca de testar hipóteses sobre as regras da língua alvo. CORDER (1981) aposta na análise de

¹⁵ Os termos aqui utilizados em português originam-se nos termos usados por autores de língua inglesa: comprehensible input e comprehensible output. A tradução dos mesmos foi retirada de LIMA, 2002:22-34.

erros para elucidar o que e como o aprendiz aprende quando estuda uma L2 e aponta aí um objetivo teórico desse tipo de análise. Por outro lado, o objetivo prático da análise proposta por CORDER (1981), quando empreendida pelos professores, seria o de habilitar o aprendiz a aprender mais eficientemente, usando o conhecimento da *interlândia* com fins didáticos.

Para melhor compreender o modo como são encaradas, por CORDER (1981), as inadequações passíveis de serem observadas na produção de falantes L2, servimo-nos das palavras de MATTHEY (1996:15), segundo a qual, o artigo fundador de CORDER (1967) inscreve-se na confrontação nascente entre o behaviorismo, em que se baseiam os trabalhos de análise contrastiva, e a lingüística chomskiana, que enfatiza a faculdade inata da linguagem. A visão behaviorista considera as inadequações, ou os erros, como uma interferência da LM no aprendizado da L2 que impede o aprendiz de formar os novos hábitos na L2, e a visão cognitivista sintetiza o aprendizado da L2 como processamento de dados e formação de hipóteses. CORDER (1981) estabelece que os erros seriam, na visão behaviorista, sinais de falsas hipóteses a serem, numa visão cognitivista, reformuladas/corrigidas à medida que mais dados da língua alvo fossem apresentados ao aprendiz e processados por ele. Esse processamento se daria, tanto por observação direta, quanto por exposição a insumo compreensível do professor ou dos colegas. Como consequência, o aprendiz iria reformulando as hipóteses e adequando-as aos fatos da língua alvo. Essa linha de pensamento sugere que fazer erros é não apenas inevitável como também uma parte indispensável do processo de aprendizagem.

Sem aderirmos aos princípios metodológicos e sistemáticos da análise de erros, expressos por CORDER (1981), consideramos que o tratamento das inadequações dos aprendizes, na Língua alvo, sob todas as suas formas, revela-se uma parte importante de um enfoque metodológico de ensino de L2 centrado no aprendiz e baseado em dados empíricos retirados de eventos de interação na língua objeto de ensino/aprendizagem.

Para os adeptos do enfoque *Foco na Forma* (LONG, 1991 e 1997; SPADA, 1997; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; LONG & ROBINSON, 1998), que também tomam como objeto de estudo a produção dos falantes L2, não é suficiente verificar as inadequações no comportamento lingüístico dos aprendizes na língua alvo e fazer listagens de suas incorreções ou idiosincrasias. Importa,

além disso, propiciar condições de auto-correção e de construção colaborativa de hipóteses na L2 mais conformes ao uso efetivo que dela fazem os falantes considerados competentes, sejam eles nativos ou não (GAJO & MONDADA, 2000:131). Essas condições beneficiam-se da presença do insumo modificado interacionalmente a partir de um problema de comunicação, ainda que se considere haver uma certa simplificação da produção, própria dos contextos de interação exolíngua.

Com estudos anteriores ao surgimento do enfoque *Foco na Forma*, ELLIS (1985:127) é mais específico do que CORDER (1981) na delimitação de termos relativos à interlíngua e a seu uso com fins didáticos. O autor fornece as primeiras definições para os termos *insumo*, *interação* e *intake*, posteriormente utilizados nos estudos voltados para o direcionamento do foco do ensino/aprendizagem para a forma dos enunciados produzidos pelo aprendiz (LONG, 1983; LYSTER, 1994 e 1998; SWAIN, 1995; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; LIMA, 2002; ABRAMS, 2003, entre outros).

Segundo ELLIS (1985), o que constitui o *Insumo* são as estruturas lingüísticas a que o aprendiz está exposto, que lhe são dirigidas seja por um falante nativo ou por outro aprendiz; chama-se *Interação* ao discurso construído colaborativamente pelo aprendiz e seus interlocutores, neste caso, insumo é resultado de interação; *Intake* é o que sobra quando se abandona o insumo que não foi processado, porque o aprendiz não entendeu ou porque não se deu conta de que se tratava de insumo, essa é a parte efetivamente processada do insumo.

PY (1989) apresenta noções relativamente equivalentes às de ELLIS (1985), são elas: *données*, *interlangue* e *prise*. As *données* seriam o insumo recebido dos locutores nativos e o modo como a língua alvo é 'recortada' e apresentada ao aprendiz de L2; *prise* seria o resultado do tratamento das *données* pelo aprendiz que, segundo PY (1989), nem sempre coincidem devido a obstáculos de naturezas diversas como: estágio de aprendizado da língua alvo em que se encontra o aprendiz de L2, modo como os dados lhe são apresentados, tipo de evento interacional em que são apresentados, entre outros. O que ELLIS (1985) conceitua como *interação*, PY (1989) engloba no conceito de *interlangue* que seria, não apenas o sistema em constante construção da língua alvo pelo aprendiz, mas, também, o discurso que resulta do contato ininterrupto entre *données* e *prise*,

em cada novo momento de interação com falantes nativos ou com outros falantes L2, em relação de assimetria na língua alvo, com o aprendiz em questão.

Às abordagens behaviorista e inatista ou cognitivista, consideradas, por CORDER (1981), relevantes quanto ao papel do insumo no aprendizado/aquisição de L2, ELLIS (1985) acrescenta a abordagem interacionista. Com relação ao conceito de erro, as duas primeiras abordagens têm definições coincidentes com as já apresentadas por CORDER (1981): para os behavioristas, o aprendiz é encarado como uma máquina de produzir língua. Baseados em processos de estímulo e resposta, os modos de aquisição em que predomine a visão behaviorista vão atribuir uma elevada importância ao insumo recebido pelo aprendiz e, conseqüentemente, ao ambiente lingüístico em que ele se encontra e ao qual é exposto. A aprendizagem sistemática, influenciada por essa visão, trataria de regular o insumo recebido pelo aprendiz de forma a criar níveis adequados de dificuldade a cada estágio de aprendizado em que se encontrar o aprendiz. A partir daí, esse aprendiz vai criando hábitos na língua alvo, em função do *feedback* (correção ou reforço) recebido do professor ou de falantes mais competentes. KRASHEN (1982) adota posição semelhante e chama de insumo compreensível ao resultado dessa regulação do insumo oferecido ao aprendiz.

Para os inatistas, ainda segundo ELLIS (1985), influenciados pela visão chomskiana da faculdade da linguagem, o ambiente lingüístico imediato em que está imerso o aprendiz tem uma importância reduzida já que todo ser humano é dotado de um aparato inato para aprender qualquer língua. O insumo, nessa visão, serve como desencadeador desses mecanismos da aquisição e esta é encarada como produto quase exclusivo de processos cognitivos, assim sendo, o que acontece ‘em torno’ do aprendiz tem pouca influência no seu aprendizado da L2 e os erros são conseqüência de insumo inadequado.

Finalmente, segundo os interacionistas, o desenvolvimento da competência lingüística em L2 é resultado dos esforços conjugados de uma ação colaborativa do aprendiz e de seus interlocutores e envolve uma constante dinâmica entre os fatores externos e internos. Para os interacionistas, as inadequações de qualquer ordem são parte do processo envolvido nessa dinâmica entre insumo e produção e constituem, na verdade, uma parte visível de estratégias de aprendizagem utilizadas, consciente ou inconscientemente, pelos aprendizes. Interacionistas (LONG, 1983; PICA, 1994) reconhecem, igualmente, que insumo compreensível

consiste, em geral, em insumo modificado (KRASHEN, 1998) mas, diferentemente de KRASHEN (1998), nos estudos desses autores, a ênfase é colocada no modo como o insumo é tornado compreensível. Para LONG (1983) os estudantes necessitam, não necessariamente de simplificação das formas lingüísticas, em um *foreigner talk*¹⁶, e sim de oportunidade para interagir com outros falantes. Esses outros falantes, instigados por estratégias de que lança mão o falante L2, irão adaptando seu uso da língua alvo e colaborando com o falante menos competente na construção de significados e conhecimentos. Ainda segundo LONG (1983), todo insumo produzido em um evento de comunicação exolingüe é modificado em maior ou menor grau.

ELLIS (1985) refere-se ao *foreigner talk* (FT) que seria, a nosso ver, o elemento complementar da *interlíngua* já que consiste no registro utilizado pelos falantes nativos quando interagem com falantes L2. É, inclusive, apresentado um quadro categorial das estratégias e táticas que caracterizam o FT. Importa mencionar, neste estudo, que no *Chat* como tarefa estão abolidas as estratégias, por parte do professor, de tipo FT que consistem em fazer simplificações e ajustes na forma, sejam eles gramaticais ou agramaticais, isso pode ser verificado nos dados constantes dos *logs* dos *chats*, em anexo. Entretanto, ainda que não ignoremos a afirmação de LONG (1983) de que todo insumo ocorrendo em uma situação de comunicação exolingüe é modificado, a consideração e discussão dessa informação nos levaria a desenvolvimentos que não fazem parte do escopo deste trabalho e serão, portanto, deixados de parte.

Assim como CORDER (1981), ELLIS (1985) insiste no papel não negligenciável da *interlíngua* no processo de aprendizagem, como revelador dos esforços da parte do aprendiz para sistematizar a estrutura da língua alvo através de estratégias e comportamentos verificáveis nos dados recolhidos em situações de interação. A citação abaixo serve para exemplificar, ainda que em parte, as convicções de ELLIS (1985) sobre o caráter colaborativo da negociação de sentido através da qual se revelam o esforços mencionados acima.

The learner also needs to contribute to the negotiation of meaning, however, as it is a joint enterprise. He can do so by giving clear signals when he has understood or not understood and, most important, by refusing to give up. The result of negotiation of meaning is that particular types of input and

¹⁶ Conforme caracterizado por ELLIS (1985) e explicitado mais adiante, neste item.

interaction result. In particular it has been hypothesized that negotiation makes input comprehensible and, as will be discussed later, in this way promotes SLA. (ELLIS, 1985:142)

Apresentamos, a seguir, comentário retirado de REBELO (2005), em uma análise preliminar dos dados deste estudo, que corrobora o exposto na citação de ELLIS (1985), acima, quanto ao papel da interação como desencadeador de situações de aprendizagem e à hipótese inicial deste estudo de que o *Chat* revela-se uma alternativa produtiva para tarefas em sala de L2.

Por desconhecer o sentido do termo escolhido na língua alvo, o aluno que escolhe o termo inadequado nem faz o reparo, nem se dá conta do procedimento do professor. (...) De referir a tentativa, de um outro participante, de explicitar o significado oferecendo um item lexical que considera sinônimo ou o correspondente mais adequado na língua alvo, "concorrência" para substituir "competência" quando o mais adequado seria "competição". Ainda que infrutífera essa tentativa revela envolvimento na tarefa e desejo de participar da construção de conhecimento (REBELO, 2005).

(15:02:15) **bigdaddymike**: ele falou que o viagem era um sonho velho dele. mesmo coisa porque gente quer subir Mt. Everest
 (15:02:34) **joanna** fala para fairy: para as pessoas que leram mais do livro, ele explica porque fez o viagem?
 (15:02:35) **hmmmm**: oh só isso?
 (15:03:15) **rebelo**: QUem aqui subiria o Everest? E por que?
 (15:03:16) **hmmmm**: para joanna, porque?
 (15:03:21) **flor**: paRA HIPPO O MOTIVO DA VIAGEM ? SEGUNDO ENTENDI ERA UMA COMPETENCIA NO MAR , ALGUNOS BARCOS YA TINHAM NAUFRAGADO
 (15:04:02) **rebelo** fala para flor: o que vc quer dizer com competencia?
 (15:04:21) **Ademar**: concorrencia
 (15:04:35) Quincinha: eu concordo com o Ademar!
 (15:04:48) **hmmmm**: eu subiria mount everest mas nao falaria tanto como sufri se eu escolhi subir
 (15:05:18) **bigdaddymike**: acho que o Mt. Everest pode ter muito sofrimento na viagem
 (15:05:54) **flor**: VARIAS EMBARCAÇÕES ESTAVAM EM COMPETENCIA
 (15:06:40) **rebelo**: alguem sabe o que quer dizer competencia?

O comportamento dos aprendizes pondo em uso estratégias de interação a fim de não desistir da troca em busca de aperfeiçoamento da interlíngua em direção à língua-alvo revela o reconhecimento da atividade como um projeto conjunto que envolve ações de natureza colaborativa, tendo por suporte um código lingüístico ainda não totalmente sistematizado.

Em um sentido mais amplo do que a mera apropriação de termos e estruturas da Língua alvo, a apropriação dos eventos de interação pela prática em sala de L2/E, ainda que apresente deficiências visíveis na produção dos alunos envolvidos, transforma esses eventos em um espaço de envolvimento autêntico

dos alunos no uso da língua alvo. Essa afirmação é válida inclusive nos momentos em que o insumo não resulta em *intake* por não haver reação (*uptake*) observável da parte dos participantes, mas o comportamento interativo se mantém por iniciativa própria dos alunos participantes. Esse dado, voltado para a construção de atitudes do falante L2 como aprendiz da língua alvo, recupera o conceito, expresso por GAONAC'H (1990), sobre o imperativo de se aprender comunicando. Esse imperativo está na raiz da definição de comunicação exolíngüe quando a tomamos como um dos conceitos operativos para o estudo da interação em situação de ensino-aprendizagem de línguas.

2.2.3

Comunicação exolíngüe

A propósito da noção de *exolíngüe*, MATTHEY (2003) faz uma leitura do esquema criado por ALBER & PY (1986) que constitui, por sua vez, uma esquematização da proposta original, de autoria de PORQUIER (1979 e 1984). O esquema se constitui por eixos que delimitariam os *continuums* entre os pólos organizadores dos tipos de interação. A designação atribuída ao pólo do eixo vertical é endolíngüe-exolíngüe e este eixo determina o grau de simetria dos repertórios linguístico-pragmáticos atribuíveis aos interlocutores de uma dada interação. Segundo MATTHEY (2003), quando nos aproximamos do pólo endolíngüe, os repertórios tendem a ser simétricos (mesma idade, mesmo sexo, mesma formação, mesmos interesses, mesmas experiências lingüísticas, alto grau de conhecimentos partilhados, etc.). Ao nos aproximarmos do pólo exolíngüe, a assimetria aumenta e a divergência entre os repertórios é tal que passa a ser um constituinte da interação: os interlocutores não podem mais agir como se a comunicação fosse automática e transparente. Concordamos com a autora sobre o fato de que essa concepção das situações de comunicação trouxe nova luz sobre o que passou a chamar-se situação exolíngüe e sobre as atividades específicas que esse tipo de situação implica, dando origem a diversos trabalhos de descrição lingüística, conforme se pode verificar em ALBER & PY (1986), PIETRO, MATTHEY & PY (1989), ANDERSEN (1991), CICUREL (1991) GAONAC'H (1990), MATTHEY (1996) e GALLIGANI (2003), para citar apenas alguns desses trabalhos recenseados ao longo deste estudo.

Apresentamos, a seguir, as principais características da situação exolíngüe, termo adotado em PORQUIER (1984), mas fundado sobre o conceito de comunicação exolíngüe (PORQUIER, 1979). O trecho a seguir é a tradução literal do apresentado em PORQUIER (1984:18-19):

- Os participantes não podem, ou não querem, comunicar em uma língua materna comum a todos;
- Os participantes estão conscientes desse estado de coisas;
- A comunicação exolíngüe é estruturada pragmaticamente e formalmente por esse estado de coisas e, portanto, pela consciência e as representações que dele têm os participantes;
- Os participantes estão, em vários níveis, conscientes da especificidade dessa situação e vão adaptar suas condutas lingüístico-pragmáticas a essa especificidade.

A situação de interação é, portanto, dita de *comunicação exolíngüe* quando seus participantes a consideram como tal e manifestam, mutuamente, por produções discursivas recorrentes, seu status na interação. No *corpus* em análise neste estudo, a manifestação do status reconhecidamente exolíngüe se faz pelo uso regular das estratégias de comunicação e aprendizagem que vão desencadear outras tantas reações com recurso a estratégias semelhantes entre os interlocutores.

Ao avaliar os eventos em estudo como de comunicação exolíngüe estabelecemos uma articulação entre a produção textual e o modo como seu surgimento e encadeamento se dão. Nesse processo de articulação revelam-se os diferentes estágios da interlíngua (ALBER & PY, 1985) em que se encontram os participantes e torna-se possível a atribuição de níveis de competência comuns ao grupo, uma vez que os seus indivíduos estão em constante processo de ajuste dentro do contexto didático-interacional em que interagem. O contexto didático-interacional tem características específicas consideradas as imposições da tarefa; as estratégias de comunicação e aprendizagem em uso constituem, por sua vez, um ponto incontornável para a compreensão do modo como se configuram as negociações próprias dos eventos de interação em geral e, especificamente, neste

caso, dos eventos de comunicação exolíngua ocorrendo em *Chat* como tarefa de PL2.

2.2.4

Estratégias de comunicação e aprendizagem

TARONE (1983) apresenta a noção de estratégias de comunicação alertando para o fato de que não se trata de um conceito que esteja claramente definido e distinto do conceito de estratégias de aprendizagem. Na verdade, na literatura consultada, há uma certa alternância com relação às designações e usa-se, às vezes indistintamente, os termos ‘estratégia de comunicação’, ‘estratégia de aprendizagem’, ‘estratégia de produção’, ‘estratégia de compensação’ ou ‘estratégia de percepção’ correspondendo a categorizações mais ou menos abrangentes.

A autora discute alguns conceitos previamente propostos por ela e outros autores para a expressão *estratégias de comunicação* partindo, entretanto, de uma classificação de estratégias que outros autores listam como *estratégias de aprendizagem*, sejam elas: paráfrase (aproximação, neologismos – word coinage – circunlocução), empréstimo (tradução literal, mudança de código, pedido de ajuda, mímica) e evitamento (evitamento ou abandono de tópico). Assim, **o que motiva o surgimento de estratégias seria a tentativa de o falante comunicar sentido na ausência de algum elemento no sistema da interlíngua.**

Segundo OXFORD (1994) há mais de 20 sistemas de classificação de *estratégias de aprendizagem* de L2 e essa variedade de enfoques e categorizações, parece indicar uma dificuldade entre os pesquisadores e estudiosos em estabelecer uma categorização coerente e amplamente aceita para as *estratégias de aprendizagem*. Os estudos voltados para as estratégias usadas por estudantes de L2 no processo de aprendizagem da língua alvo foram desencadeados por pesquisas sobre o que seria um “bom aprendiz de línguas” (cf. O’MALLEY & CHAMOT, 1990:3). Esses estudos revelaram que o falante de L2 aplica um certo número de estratégias que podem ser descritas e classificadas. Além das estratégias de aprendizagem específicas, como: verificação, clarificação, monitoramento, memorização, guessing, raciocínio indutivo e dedutivo, verificou-se que os aprendizes também lançam mão de estratégias de comunicação para

criar oportunidades de aprendizagem e facilitar a resolução de problemas de compreensão ou de mal-entendidos. Encontra-se aí a motivação para usarmos, neste estudo, o termo, mais abrangente, estratégias de comunicação e aprendizagem que supõe a combinação de ambos os procedimentos.

O trabalho de O'MALLEY & CHAMOT (1990) é, entretanto, tomado apenas como ponto de partida para a determinação do conceito e para a descrição das categorias referentes ao termo *estratégias* usado neste estudo. As categorias utilizadas por esses autores, resultam da observação, descrição e análise de quatro tarefas não-interativas, ao longo das quais os estudantes podiam consultar dicionários e outras fontes de ajuda externa, além de não serem testadas em trocas colaborativas mas, preferencialmente, na realização de tarefas individuais. Além disso, trata-se de um levantamento de dados com vistas a um estudo de cunho longitudinal, distinguindo as estratégias pelos tipos de tarefas em que são mais usadas e as categorias daí resultantes divididas em 3 grandes grupos quais sejam: estratégias metacognitivas, cognitivas e socio-afetivas. Essas categorias anunciam as da obra de OXFORD (1990), divididas em 6 grupos e que detalhamos a seguir.

OXFORD (1990) divide as estratégias de aprendizagem em L2, inicialmente, em *diretas* e *indiretas*. Essas duas classes comportam três grupos cada e esses grupos abrem-se em 19 conjuntos de estratégias como apresentado no quadro abaixo:

Estratégias		
Diretas	de memória	Criar ligações mentais Aplicar imagens e sons Revisão Ação
	cognitivas	Prática Receber e enviar mensagens Análise e raciocínio Criar estruturas para insumo e produção
	de compensação	“Guessing” Ultrapassar limitações na produção oral e escrita
Indiretas	metacognitivas	Centrar a aprendizagem Organizar e planificar Avaliar
	afetivas	Redução da ansiedade Auto-encorajamento Controlar a “temperatura emocional”
	sociais	Fazer perguntas Colaborar com os colegas Trabalhar a empatia com os colegas

Ao considerar as estratégias mencionadas acima, procedemos a uma seleção obedecendo a critérios que dizem respeito ao tipo de dados, análise e hipóteses desenvolvidas neste estudo ou que precederam à sua realização. Como não incluímos, aqui, análises voltadas para a formulação pelos participantes das estratégias e procedimentos mentais que operacionalizam no processo de aprendizagem, deixamos de lado as *estratégias de memória e metacognitivas*. Pelas mesmas razões, retivemos, das categorias propostas pela autora, apenas aquelas que consideramos compatíveis com o *corpus* levantado, com os objetivos da pesquisa e com as condições de análise estabelecidas a partir das características dos dados e daquelas condicionadas pelas hipóteses a serem testadas. Na classe das estratégias diretas, encontram-se alguns itens nos grupos das *cognitivas* e *de compensação* que compõem parte da nossa categorização e nas indiretas, consideramos adequadas as estratégias *sociais* referentes a *fazer perguntas e colaborar com os colegas*.

Acreditamos que seja essa a descrição de estratégias de comunicação e aprendizagem mais completa que precedeu os estudos sobre comunicação exolíngüe e nos quais nos baseamos para estabelecer conceitos operativos para nossa análise. Consideramos, além disso, que o enfoque adotado por OXFORD (1990) é o que mais se aproxima de uma compreensão do processo de aprendizagem em L2/LE como uma atividade de co-construção, não individual. Baseamo-nos, por um lado, na caracterização mesma das estratégias feita pela autora, e, por outro lado, na afirmação de OXFORD (1990) encontrada no capítulo de apresentação da classificação sobre a sua categorização diferir, de várias maneiras, das propostas anteriores e ser mais sistemática ao relacionar as estratégias individuais e de grupo com as quatro habilidades (CO, CE, EO e EE). A consideração das quatro habilidades encontra-se presente neste estudo quando definimos o conceito de *competência de falante L2* e reforça a possibilidade, que acreditamos existir, de integrar conhecimentos e conceitos já consagrados com os novos modos pelos quais se apresentam os sujeitos aprendizes de L2 e suas formas de aprender na interação. Ao apresentar uma nova proposta de lidar com alguns aspectos da aprendizagem de L2, temos consciência de que partimos sempre do conhecimento construído previamente, adicionando-lhe um novo olhar que provém, em parte, do contexto situacional que envolve as novas ferramentas tecnológicas e os fazeres lingüístico-pragmáticos por elas modificados.

ANDERSEN (1991) menciona as *estratégias de compensação* em busca de estabelecer as variáveis situacionais nas situações de comunicação exolíngüe, em meio natural ou em situação de aprendizagem formal. Essas estratégias coincidem com as de mesma designação na macro classificação de OXFORD (1990) e são de quatro ordens: (i) referentes ao código (mudança e empréstimo), mais comuns em meio natural do que em sala de aula; (ii) próprias da transferência entre línguas (*foreignizing* e tradução literal), igualmente mais comuns em meio natural porém, mais comuns em sala de aula do que o item anterior; (iii) baseadas na interlíngua (generalização, paráfrase, neologismos, reestruturação); (iv) cooperativas (pedido de ajuda), mais comuns na sala de aula do que em meio natural mas freqüentes nos dois casos. Em OXFORD (1990), as estratégias de compensação, estão divididas em dois sub-grupos: *guessing e ultrapassar limitações na produção oral e escrita* e são finalizadas em 10 itens como segue:

Guessing: (1) usar pistas lingüísticas e (2) usar outras pistas;

Ultrapassar limitações na produção oral e escrita: (1) alternância com a LM, (2) pedir ajuda, (3) usar gestual, (4) evitamento parcial ou total da comunicação, (5) selecionar o tópico, (6) ajustar ou aproximar a mensagem, (7) ‘word coinage’ ou neologismos e (8) circunlocução ou sinônimo.

VION (1999) não apresenta taxonomias das *estratégias*, mas adota, para a definição do conceito, um posicionamento que convém ao tipo de dados e ao ponto de vista aqui adotado e corrobora nossa opção de excluir as definições que consideram predominantemente o trabalho isolado do aprendiz como as de O’MALLEY&CHAMOT (1990). VION (1999) precisa que as estratégias de um indivíduo ao se comunicar não são estratégias individuais sobre as quais teria total responsabilidade. Segundo o autor, o falante é apenas um dos participantes de uma interação de forma que suas atividades se configuram no seio de ações conjuntas e coordenadas.

As estratégias não constituem, portanto, para VION (1999) uma linha de conduta (conscientemente) adotada pelo falante de L2, mas sim, itens dos comportamentos que teve de adotar no desenrolar das trocas interativas (cf. Op.Cit: 57) e supõem a intervenção de noções de contexto e de conhecimento partilhado entre os interlocutores e um nível de análise tansfrástica ou interdiscursiva (MATTHEY, 1996:17). À afirmação de VION (1999) torna-se

necessário acrescentar que acreditamos serem as estratégias, eventualmente, pelo menos, conscientes, ou seja, ao buscar um sinônimo ou pedir ajuda, o falante L2 está conscientemente buscando solucionar um problema de compreensão na língua alvo, ainda que não atribua explicitamente o caráter de estratégia a esse comportamento. O falante L2, com essa conduta, passa a estabelecer relações entre diferentes momentos da interação, pondo em ação a função interdiscursiva, reconhecida tanto por MATTHEY (1996), como pelos autores que orientam nossos critérios de análise (GILLY, ROUX & TROGNON, 1999), o que nos leva a considerar a possibilidade de atribuir um caráter consciente à seleção de pelo menos uma parte das estratégias em uso pelos falantes L2.

Abandonamos, neste estudo, as propostas sobre estratégias que envolvem planificação (FAERCH & KASPER, 1983). No caso da interação em *Chat*, os participantes não têm tempo nem oportunidade de planificar a intervenção e as estratégias adotadas são, em geral, aquelas que ocorrem no processo, mais dinâmicas e apoiam-se em: conhecimento de mundo, background cultural e lingüístico (semelhanças entre os sistemas culturais e os sistemas códicos das línguas já aprendidas entre as quais se incluem a LM e outras L2/LE), interlíngua já sistematizada e acervo morfossintático e lexical¹⁷ já acumulado na língua alvo.

A simples observação das estratégias que sobressaem no processo de interação numa tarefa de *Chat* pode revelar tanto os recursos efetivamente utilizados pelos estudantes de L2 quanto os traços de competência que se anunciam através desse comportamento.

Consideramos, por fim, que a classificação amalgamada por ARAÚJO E SÁ (1996) pode fornecer subsídios necessários à análise suscitada por esta pesquisa. Nessa classificação encontram-se traços de alguns dos autores citados acima, ainda que se trate de uma taxonomia bastante mais diversificada que a categorização proposta na presente análise, pois visa a totalidade de comportamentos verificados em sala de aula de LE e não apenas em uma tarefa como é o caso deste estudo,. Passamos a descrever a classificação de ARAÚJO E SÁ (1996) de forma geral para, a seguir, apresentar os itens que retivemos para a análise empreendida no capítulo 3 deste estudo.

¹⁷ Representado por regras aprendidas e vocabulário memorizado.

ARAÚJO E SÁ (1996) denomina “estratégias pedagógico-comunicativas no domínio da língua” àquelas mobilizadas entre professor e alunos em sala de aula de LE. A autora lista as estratégias sob os pontos de vista dos seus agentes: o professor e os aprendizes, ou seja, entre sujeitos mais competentes e menos competentes. Apresentamos, em detalhe, as estratégias referentes aos aprendizes e, das estratégias adotadas pelo professor que são, nesse caso, simétricas e complementares às dos alunos, apresentaremos apenas os títulos.

Professor (sujeito mais competente)	Aprendiz (sujeito menos competente)
1. Estratégias de indução e tutela da actividade do aprendiz	1. Estratégias de afrontamento de projectos pedagógico-comunicativos: Manipulação da interlíngua Monitoração lingüística Recurso a competências de tratamento da língua Recurso a meios vocais, para-verbais e não-verbais Recurso a outros códigos verbais
2. Estratégias de assistência solicitada	2. Estratégias de busca de resolução colaborativa Verificação de hipóteses /conhecimentos Pedido de explicação/clarificação Exposição de problemas/dúvidas Pedido de confirmação, opinião, avaliação, correcção Pedido de ajuda/saber/informação Reacção aos <i>feedbacks</i> obtidos
3. Estratégias de facilitação da intercompreensão	3. Estratégias de hetero-regulação da comunicação e da intercompreensão (em interacção) Pedido de repetição, explicação, tradução Hetero-regulação da actividade do interlocutor Perguntas reguladoras de controlo metacomunicacional Comentários metadiscursivos Sinais reguladores da intercompreensão Identificação de erros Auto e hetero-reparação
4. Estratégias de redução	4. Estratégias de redução Formal Funcional
5. Estratégias de evitamento	5. Estratégias de evitamento
6. Estratégias de abandono	6. Estratégias de abandono
7. Estratégias afectivas	7. Estratégias afectivas
8. Estratégias sociais	8. Estratégias sociais

A observação do quadro acima leva-nos à concluir que as estratégias, para se realizarem integralmente, implicam uma reação ou contrapartida do(s) interlocutor(es). No caso específico de ARAÚJO E SÁ (1996), essa posição (interlocutor) está restrita ao professor, mas, no caso da interação em *Chat* como tarefa, abrange todos os participantes, pois todos podem intervir e efetivamente o fazem, ainda que não simultaneamente. Tem origem nessa conclusão nosso critério de seleção das estratégias a serem aplicadas à análise empreendida neste estudo. Excluem-se aquelas que supõem apenas uma atividade mental de decisão ou de planificação individual isolada e que, além de tudo, são de difícil (ou impossível) verificação na produção efetiva do *Chat* representada pelo texto conversacional registrado nos *logs*.

A categorização acima aparece em ARAÚJO E SÁ, CANHA & GONÇALVES (2003:51-54) seguida de uma outra para as *estratégias de comunicação* cuja descrição apresentamos, abaixo:

A. Estratégias de redução – usadas pelos aprendizes quando abandonam a mensagem ou a ajustam aos recursos lingüísticos que têm disponíveis. Implicam sempre a redução dos objectivos comunicativos. São essencialmente estratégias de evitamento de risco. Os exemplos mais comuns são: abandono da mensagem; redução da mensagem.

B. Estratégias de concretização – usadas pelos aprendizes quando optam por expandir os seus recursos lingüísticos de modo a realizarem a sua intenção comunicativa. São estratégias em que o aprendiz opta por correr riscos e podem ser divididas em dois grandes subgrupos: B1. *Estratégias de auto-correcção* e B2 *Estratégias colaborativas*, as estratégias aí incluídas retomam várias das categorias compiladas por DÖRNYEI & SCOTT (1997) e não serão listadas por não trazerem informação nova. Na verdade, o que parece ocorrer é uma redistribuição sob novos títulos das categorias apresentadas pelos autores que precederam cronologicamente a obra citada.

No que se refere à tarefa em análise, nos ativemos ao levantamento e à explicitação de estratégias do tipo das de *concretização* uma vez que, em termos didáticos, as estratégias de *redução* não parecem levar a resultados relacionados à ampliação das habilidades lingüísticas do aprendiz na língua alvo nem, tão pouco, à resolução de problemas de compreensão e mal-entendidos.

O levantamento e descrição das estratégias de comunicação e aprendizagem que foram sendo estabelecidos pelos diversos autores aqui citados compõe uma parte do conjunto de conceitos que buscamos articular neste estudo para estabelecer as peculiaridades do processo de negociação que se estabelece nos eventos de interação em *Chat* como tarefa registrados no corpus em análise. Passamos, portanto, a conceituar, no próximo item, o que pode ser considerado como negociação, tendo em conta tanto as estratégias utilizadas como os eventos em que ocorre e, também, o código em que se dão as trocas e que constitui o que designamos aqui, juntamente com autores renomados, de interlíngua.

2.2.5

A negociação

Estabelecer uma conceituação para o termo *negociação*, quando usado para fazer referência às negociações que ocorrem nas interações de caráter didático, torna-se uma tarefa escorregadia já que a grande maioria dos autores que usam o termo, nessa área de conhecimento, parecem tomá-lo como de conteúdo óbvio e o utilizam, de forma alargada, sem que seja, na maior parte das vezes, precedido de uma qualquer definição.

TRAVERSO (1999), em obra centrada na análise das conversações, dedica um breve capítulo ao termo, com uma referência, à sua possível definição, em poucas linhas. Primeiramente, aponta para a sua utilização na análise das interações com sentido análogo ao das negociações de cunho comercial ou diplomático a fim de permitir um acordo material sobre uma ação comum (TRAVERSO, 1999:72). A seguir, a autora aponta para os dois usos frequentes do termo entre os interacionistas, designando a negociação como

l'activité même de coordination inhérente au processus de l'interaction. En utilisant la métaphore du jeu, on dira que toute action affectée par un des participants doit être ratifiée par ces partenaires, pour que le jeu se poursuive. Ces accords locaux peuvent être explicites, comme c'est souvent le cas.

TRAVERSO (1999) faz uma observação sobre o fato de não considerar esses acordos sob o rótulo de negociação, mas de co-construção, já que dentro

deles se incluem os procedimentos, de qualquer natureza, através dos quais os participantes elaboram as trocas. A autora considera a *negociação* em um sentido mais restrito, apenas quando há desacordos que os participantes buscam resolver de forma explícita por meios lingüístico-pragmáticos. A negociação se dá, segundo esse ponto de vista, em casos mais ou menos complexos e tem como motivação ajustes de diferentes naturezas, a saber: (i) sobre a forma e o significado; (ii) sobre as opiniões; e (iii) de natureza especificamente interacional, ou seja, sobre a assumpção de papéis e a sua alternância entre os participantes da interação. TRAVERSO (1999) opõe os termos *negociação* e *rotina*, onde o primeiro visa a resolução dos desacordos de toda espécie, reconhecendo-os como tais, enquanto o segundo termo designa os procedimentos usados para evitar os desacordos e/ou reduzir o risco de seu surgimento, apenas confirmando as ações comunicativas.

A negociação parece ser, então, uma forma produtiva de lidar com as situações problemáticas que surgem ao longo de toda interação e corresponde à busca de solução para problemas de compreensão nos diferentes níveis – morfossintático (formal), lexical (sentido) ou interacional (papéis, tópicos, contexto).

GAJO & MONDADA (2000:162-169) não fazem menção ao termo ‘negociação’ mas relatam várias seqüências designadas como de tratamento de problemas, na descrição e análise das quais o termo ‘reparação’ está relacionado ao que outros autores designam como *negociação* de forma, de sentido ou interacional.

VARONIS & GASS (1985) fazem menção freqüente ao termo e mostram convicção quanto à sua propriedade de contribuir para a aquisição quando ocorre em interação exolíngüe. Essa propriedade se deve, segundo as autoras, a uma característica típica de adultos aprendizes. Os adultos preferem a auto-estruturação (self-repair) porém, como os falantes L2 mostram reconhecimento consciente, ou intuitivo, da interlíngua e da não correspondência integral entre essa interlíngua e a língua alvo, esses falantes L2 mostram-se mais maleáveis com relação à hetero-estruturação (other-repair).

Além disso, o problema de compreensão pode residir na performance de qualquer um dos participantes da interação, na sua produção ou na sua recepção, já que em uma interação exolíngüe, a assimetria pode derivar de causas variadas e

não é atribuída, unicamente, à competência lingüística limitada do falante L2, pois ele também pode estar sofrendo pela incompreensão da parte do falante nativo ou falante L2 com diferente background. VARONIS & GASS (1985) concluem que a interação exolíngüe, entre pares, permite um maior número de oportunidades de negociação de sentido que as interações tradicionalmente estruturadas entre professor e alunos. Nesse trabalho, é retomada uma outra pesquisa de SCARCELLA & HIGA (1981) onde são comparadas, por um lado, as interações entre falantes nativos e crianças e, por outro lado, interações entre falantes nativos e jovens adultos, onde estes trabalharam mais intensivamente do que as crianças para manter a interação, e como estavam mais envolvidos em mantê-la, o insumo recebido era mais rico (menos simplificado do que é normalmente considerado “insumo compreensível”) do que aquele oferecido ao primeiro grupo. As autoras concluem, diferentemente de KRASHEN (1982 e 1998), que o insumo compreensível não constitui a melhor maneira de propiciar aquisição ou, ao menos, não se sobrepõe, nesse objetivo às SPA (seqüências potencialmente aquisitivas) como será discutido nos próximos parágrafos.

(...) adolescents ‘worked’ harder than younger learners at sustaining the discourse. Because they were more involved in keeping the conversation going, the input that they received was more ‘charged’. Assuming that comprehensible input (KRASHEN, 1980) is essential to successful acquisition, they suggest that simplified input is not as ‘optimal’ as the input which comes as a result of negotiation work. We further suggest that negotiation work is greater in non native speaker-non native speaker discourse than in other types of discourse and that, hence, it is a good forum for obtaining input necessary for acquisition. (VARONIS & GASS, 1985:82-83).

Em Didática de Línguas, há referência ao termo, em diversos momentos, quanto à negociação de saberes e de papéis na sala de aula de línguas. Um dos tipos de negociação, nesse caso, são as chamadas “trocas de adaptação solicitada” pelos aprendizes, onde os alunos tomam a iniciativa de solicitar complemento de informação ou contestam alguma coisa (ARAÚJO E SÁ, 1993). Essas trocas chamam a nossa atenção pelo fato de serem de iniciativa dos alunos e não do professor, assemelhando-se, nesse sentido, ao tipo de troca em *Chat* que descrevemos, neste estudo, e no qual se observa a ocorrência de diferentes negociações.

Segundo ARAÚJO E SÁ (1993), as Trocas de Adaptação Solicitada pressupõem consciência metalingüística, metacomunicativas ou metacognitiva da parte do aprendiz ao tentar resolver de modo colaborativo seus problemas de aprendizagem. Essa constatação tem seu impacto intensificado ao ser confrontada com a de CICUREL (1991) que afirma serem as “trocas de adaptação solicitada” indícios discursivos de atividades de aprendizagem, ou seja, indícios exteriores de um trabalho de apropriação em curso. As negociações são, por extensão, um sinal de envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que não pode haver co-construção sem colaboração e que, como nos diz PY (1993b), “le savoir-faire exolingüe est affaire de collaboration”.

Outro momento em Didática de Línguas onde entra em jogo o termo *negociação* são as SPA (Seqüências potencialmente aquisitivas). Mesmo ciente do fato de não ser possível estabelecer uma ligação direta e irrefutável entre as SPA e o reemprego posterior das estruturas objeto de negociação em tarefas de interação, MATTHEY (1996:55) estabelece como dificilmente refutável a hipótese de que a interação, na medida em que dá lugar a movimentos de auto- e hetero-estruturação, é um dos lugares (didáticos) onde pode haver construção de conhecimento.

A visão teórica de MATTHEY (1996) dá preponderância às SPA sobre o Insumo Compreensível defendido por KRASHEN (1982) sob o argumento, endossado neste estudo, de que o insumo compreensível não desemboca, necessariamente, em negociação¹⁸. Muitas vezes, segundo vários estudos, o insumo compreensível se limita à repetição, por parte do professor, de formas atestadas na língua alvo, ignorando deliberadamente, a interlíngua do aluno e todo o trabalho de auto- e hetero-estruturação que poderia se desenrolar ao longo de uma negociação de qualquer tipo, mesmo que elicitada pelo professor, como é eventualmente o caso nos dados em análise neste estudo. MATTHEY (1996:56) opõe a essa conduta, a situação bem mais complexa e produtiva da *negociação* que ocorre nas seqüências identificadas como SPA.

¹⁸ Essa constatação encontra respaldo, não só em resultados de outros estudos empíricos (MORRIS, 2005; MURRAY, 1987; LYSTER, 1998), mas nos múltiplos e constantes episódios de debate entre pesquisadores a esse respeito (MAYO & PICA, 2000; PELLETTIERI, 2000; DOUGHTY & LONG, 2003; MACKAY, 2003; LONG & ROBINSON, 1998; KRASHEN, S., 1998; LIMA, 2002; RODRIGO, V., KRASHEN, S. & GRIBBONS, B., 2004).

Avec la notion de SPA, en revanche, le processus d'acquisition est d'abord envisagé comme un mouvement d'autostructuration de l'interlangue, sur lequel s'appuie un mouvement d'hétérostructuration du natif. Le processus est vu comme largement autonome et l'apprenant est considéré comme un constructeur actif de sa compétence linguistique et non comme une cible exposée aux stratégies plus ou moins efficaces du natif ou de l'enseignant.

Dentro da noção expressa por MATTHEY (1996), acima, o falante/aprendiz de L2 deixa de ser um alvo passivo das estratégias e esforços empreendidos pelos falantes mais competentes e torna-se, ele mesmo, autor da construção do seu conhecimento na Língua alvo.

PY (1989), por sua vez, aborda, indiretamente, a questão da negociação na construção de conhecimento, ao mencionar o conceito de bifocalização (BANGE, 1987), definido como a alternância entre focalizar a interação no conteúdo das mensagens e nos seus aspectos comunicacionais, na situação/evento de comunicação ou focalizá-la na forma dos enunciados, ou seja, no código/língua utilizado. Para o autor, a resolução de mal-entendidos e incompreensões constitui um dos temas privilegiados pelos pesquisadores que trabalham com a comunicação exolíngüe. Assim como MATTHEY (1996), PY (1989) reconhece a impossibilidade de se prever em que sentido vai evoluir a aquisição de uma forma ou significado que tenha sido objeto de negociação, mas afirma que as SPA surgem, exatamente, por uma necessidade de expressão ou por uma falha de compreensão. Essa necessidade e/ou essa falha se manifestam em um evento de interação e só se transformam em objeto de negociação a partir do seu reconhecimento pelos participantes do evento, ao trabalhar interacionalmente para resolvê-las.

A *negociação* é, para PY (1989), uma marca importante de conscientização do estudante/falante L2 sobre o estado em que se encontra a sua interlíngua, revela reconhecimento do contrato didático pelos participantes, bem como uma atitude ativa de construção de conhecimento. Isso é tudo que podemos afirmar sobre a configuração e o lugar da negociação nos processos de aprendizagem de L2 e, acreditamos, mesmo um estudo longitudinal da performance dos participantes envolvidos em uma dada negociação, dificilmente ofereceria a possibilidade de se concluir se houve, ou não, aquisição subsequente das formas e significados negociados. Essa dificuldade se deve a diversas razões,

entre elas, o fato de que: (i) não é possível detectar, mesmo com atividades metacognitivas, os processos mentais que supõe o exercício da linguagem; (ii) há outros fatores incidindo sobre a aquisição de uma língua por um indivíduo e não se pode afirmar, com certeza, em cada momento do processo e para cada estrutura adquirida, quais fatores foram preponderantes e decisivos para a aquisição. Neste sentido, se não podemos determinar o *como* e o *quando* da aquisição, podemos, ao menos, determinar os fatores que servem de indícios para estabelecermos o nível de competência que se revela nas negociações ao longo de eventos de comunicação exolíngüe. Como pretendemos mostrar, no próximo item, o que pode ser designado como competência em L2 é um amalgama de diferentes elementos que se fundem no fazer lingüístico de cada falante L2 e vão variar conforme o olhar que se coloque sobre eles e de acordo com as exigências das circunstâncias de comunicação.

2.2.6

Competência em L2

Resultados de estudos empíricos (ABRAMS, 2003; LYSTER, 1998; SPADA, 1997; GASS & VARONIS, 1985; VARONIS & GASS, 1985) mostram que, quando solicitado a reformular sua produção por questões de incompreensão do interlocutor, o falante L2 tende a buscar precisão e clareza. Esse tipo de prática, como será mostrado nos exemplos desta análise, parece levar o aluno a monitorar a sua produção suscitando um comportamento mais autônomo, com reemprego de formas mais adequadas no uso da língua alvo tanto sob o ponto de vista estrutural (língua como sistema) quanto pragmático (língua como instrumento de comunicação). Sob esse ponto de vista, nossos resultados parecem relacionar-se diretamente com algumas afirmações de PY (1993a) para quem a *competência* exolíngüe, ou seja, de falante L2 refere-se à capacidade de gerir lacunas lingüísticas numa dada situação de comunicação e serve de indício de evolução na aprendizagem por parte dos falantes em questão.

A fim de descrever os traços que apontam para um determinado nível de *competência* em PL2 vamos, inicialmente, estabelecer um conceito de competência que possa ser atribuído de forma generalizada a um qualquer falante de uma L2. Retomamos, para tal, as formulações iniciais e dicionarizadas para o

termo *competência* que têm como ponto de partida a formulação de Chomsky, interpretada por DUBOIS *et alii* (1978) e reproduzida em DUCROT & SCHAEFFER (1995) ambos dicionários de ciências da linguagem. Esses autores consideram a oposição competência/desempenho conforme estabelecida por Chomsky, a primeira correspondendo a uma propriedade de natureza abstrata que iguala idealmente todos os falantes nativos de uma dada língua os quais só se distinguem pelos seus desempenhos que podem incluir erros e inadequações. Há, inclusive um paralelismo estabelecido entre essas duas noções e as noções saussurianas de *langue/parole*, entretanto, a faculdade inata universal da linguagem de Chomsky é incompatível com o caráter social da *langue* de Saussure, que tem características taxonômicas. Essa primeira formulação do conceito de competência, por situar-se prioritariamente no âmbito da língua materna, é tomada apenas como ponto de partida para as nossas conceituações já que serviu de base às formulações subseqüentes que alimentaram algumas das discussões, retomadas neste estudo, para chegar-se ao conceito de competência de falante L2.

HYMES (1972) retoma a correlação entre o binômio *langue/parole* e competência/desempenho apenas como introdução para a sua abordagem de *competência comunicativa*. O autor determina que deveríamos tomar o termo competência como o mais geral para as capacidades de uma pessoa. Competência seria, portanto, dependente tanto do conhecimento tácito como da habilidade para o uso. O conhecimento se distingue, nessa concepção, da competência, da qual faz parte, e da possibilidade sistemática. Finalmente, Hymes estabelece que, nesse sentido, a competência que serve de base ao comportamento de um falante é identificada com um tipo de performance, ou seja, a competência se materializa como performance através de comportamento efetivamente realizado. Tudo se relaciona com as quatro questões sobre comportamento lingüístico que Hymes considera indispensáveis ao se julgar competência, que são: o fato de ser possível, de ser factível em função dos meios existentes, de ser apropriado dentro de um determinado contexto e, finalmente, se esse comportamento ocorre realmente e com que conseqüências. (HYMES, 1972:282).

GALISSON & COSTE (1976), no dicionário de didática das línguas, apresentam enfoque semelhante aos autores dos dicionários mencionados anteriormente, neste item, mas propõem uma entrada adicional referente à

competência de comunicação como representando, por um lado, uma contestação da noção chomskiana e, por outro, sua extensão. Esses autores tomam a formulação de Hymes para competência comunicativa ligada aos processos de socialização lingüística que consiste, nesse caso, na aquisição progressiva dessa competência que complementaria a competência gramatical do sujeito e envolveria o domínio dos códigos e variantes sociolingüísticos e os respectivos critérios de seleção de uso de cada um conforme a situação e o contexto. Mais tarde, CRYSTAL (1988), em seu dicionário de Lingüística e Fonética, descreve as noções chomskianas para competência e desempenho, acrescentando a de *competência comunicativa* e sua análoga, *competência pragmática*. Neste caso, são focalizadas as capacidades do falante nativo de produzir e compreender língua em contexto, com adequação para se comunicar eficazmente em ambientes socialmente distintos. Essa definição retira do aspecto estritamente formal a integralidade do peso da eficácia lingüística e atribui importância às restrições comunicativas ou pragmáticas.

No que diz respeito ao caráter didático com que se pode relacionar a noção de competência voltamo-nos para STERN (1983) que determina o conceito de competência como equivalente ao de *proficiência* em L2/E. O autor dissecou quatro enfoques da pesquisa em aquisição de L2/E que são: concepções teóricas, escalas de graduação (rating scales), testes de proficiência formal e pesquisas voltadas para a interlíngua e propõe que uma formulação mais definitiva para o conceito de proficiência em L2/E passaria pela aproximação de aspectos dos quatro enfoques de forma a que complementassem uns aos outros. Apesar de inovadora para a época, a proposta de STERN (1983) ainda se prende a um modelo de competência baseado na performance observável nos falantes nativos, já que critica, juntamente com SELINKER (1972), a apropriação generalizada dos dados da interlíngua dos alunos como fonte de referência para o estabelecimento de traços de competência em L2/E.

ELLIS (1985) coloca sobre o termo um olhar direcionado pelas pesquisas na área de aquisição de L2, mas atribui relevância ao modo como a competência se desenvolve e valoriza, portanto, a interlíngua. O autor admite que, na impossibilidade de verificar as regras internalizadas pelo aprendiz, já que os processos mentais não se encontram disponíveis para observação direta, é necessário examinar como o aprendiz age, pela sua produção lingüística. As

estruturas lingüísticas produzidas pelo aprendiz são consideradas janelas através das quais o sistema internalizado da língua pode ser visualizado. Resumindo, para ELLIS (1985), a pesquisa em aquisição de L2 baseia-se na performance do aprendiz, nas construções lingüísticas efetivamente realizadas, que são tomadas como evidências dos processos mentais desse aprendiz. Um dos problemas da pesquisa em aquisição de L2, segundo o autor, é justamente saber até que ponto a competência pode ser inferida a partir das produções dos aprendizes. Ou seja, até que ponto a interlíngua representa uma fonte apropriada para determinação da parte do sistema da língua alvo já adquirido/aprendido pelo aprendiz de L2 que traria indícios do seu nível de proficiência.

BYRNES (1987) discute os testes de proficiência e o conceito mesmo do termo proficiência, apontando para 3 perspectivas necessárias e não excludentes, como segue: (i) **a tarefa comunicativa ou função** a ser desenvolvida/realizada; (ii) **o contexto lingüístico e pragmático** para a realização da troca comunicativa e o seu conteúdo específico; (iii) **a precisão e/ou adequação** dos meios/termos usados para criar sentido. A função envolveria, segundo a autora, a habilidade de transferir conhecimentos para determinadas atividades que passam, obrigatoriamente, pela linguagem em uma dada cultura. O contexto e o respectivo conteúdo relacionam-se a escolhas lexicais e padrões sintáticos adequados, e à seleção de estratégias lingüístico-discursivas e registros apropriados às circunstâncias em que ocorre a troca lingüística. A precisão ou adequação envolve itens ligados à pronúncia, vocabulário, fluência, conhecimento de mundo e estruturas gramaticais. Cada um desses itens contribui em diferentes graus para o sucesso da comunicação e depende do nível de proficiência do aprendiz. Os diferentes fatores, listados pela autora, contribuem de forma desigual para a percepção de proficiência que se tem do falante de L2.

BYRNES (1987) considera, também, que a comparação com a linguagem utilizada por um falante nativo culto pode ser prejudicial à determinação do grau de proficiência já que pode haver, por exemplo, acadêmicos capazes de dissertar sobre um determinado assunto da sua área de conhecimento e serem incapazes de realizar tarefas comunicativas simples do dia-a-dia. Assim, a autora considera indispensável uma hierarquia obrigatória onde cada nível sucessivo de habilidades funcionais pressupõe o domínio das funções dos níveis anteriores, do contrário, as

avaliações não baseadas nessa hierarquia tenderão a confinar os indivíduos em contextos restritos de uso da língua alvo.

Embora alguns autores alertem para o risco de que o processo pode não ser revelado pela observação dos seus produtos, acreditamos com BYRNES (1987) que não há outro meio de se aproximar dos processos e estratégias adotados pelos aprendizes de L2 que observando a sua produção. Nesse caso, o *Chat*, além de representar localmente o produto desses processos, propicia uma visão mais ampla da produção dos aprendizes de L2 pela observação detalhada das seqüências e das estratégias que nelas são postas em prática pelos estudantes.

SPRINGER (1999) vai mais além, sofisticando e ampliando não só a definição como os próprios componentes do conceito, e descreve a competência em línguas, sob a forma de “macro-atividades cognitivas complexas”, caracterizadas por um conjunto de “operações cognitivas gerais ou capacidades cognitivas” descritas, por sua vez, em “micro-operações específicas ou competências operacionais e saberes a mobilizar”. SPRINGER (1999) distingue **atividades de recepção** (escuta, leitura, recepção audiovisual), e **de produção** (falar, escrever) de **atividades interativas** (simulações orais, correspondência escrita) e **de mediação** (tradução, interpretação), estas últimas, categorias novas que ultrapassam a clássica distribuição nas quatro habilidades ou *skills*. Há, para o autor, que considerar igualmente os componentes: lingüístico, sociocultural, pragmático e estratégico.

Nessa mesma linha de formulações, FOUREZ (2001) aproxima o conceito de competência e o de capacidade. Para esse autor

capacidades satisfazem a definição mais freqüente para competências, a saber, poder mobilizar um certo número de recursos (saberes, outras competências, *savoir-faire*, automatismos, qualidades socio-afetivas, técnicas, estruturas teóricas, atitudes, comportamentos, etc) a fim de encontrar soluções para um grupo de situações que, em um determinado contexto, constituem um problema (FOUREZ, 2001:142).

É importante mencionar, a partir de FOUREZ (2001), a noção de *tranfert*, ou seja, a capacidade de empreender a transposição dos conhecimentos (competência) adquiridos em uma dada situação e em um dado contexto a outras situações e contextos. Para esse autor, ser competente implica ser capaz de mobilizar uma série de recursos adquiridos para agir em determinadas situações

com contextos precisos. Embora FOUREZ (2001) não mencione HYMES (1972), este já havia associado a noção mais geral de competência com a de capacidades específicas.

No sentido de BYRNES (1987), a avaliação da competência de um falante L2 passa obrigatoriamente pela consideração das situações e contextos em que se dá a sua produção e a atribuição de graus de competência em L2/E parece estar ligada às exigências de cada situação. Entendemos, portanto, que não existe falante L2 competente em uma dada língua em termos absolutos, assim como também não existe em se tratando de falantes nativos. O que existiriam seriam graus de proficiência adequados a um número finito de situações previsíveis de ocorrer nas trocas em cada língua. Estendendo esse conceito para além da interação oral, que é o objeto de discussão no artigo de Byrnes, poderíamos amalgamar um conceito de competência em L2 que envolvesse as quatro habilidades e a cada habilidade seriam agregados os tipos possíveis de performance. Em função dessa distribuição, os falantes L2 se veriam atribuir níveis de proficiência/competência segundo a sua habilidade de fazer a transposição, conforme entendida por FOUREZ (2001), das capacidades, adquiridas anteriormente, para novas situações ocorrendo dentro de padrões estabelecidos previamente.

A par desses níveis específicos de proficiência, adequados, sobretudo, à atribuição de níveis de competência do tipo dos já existentes e em utilização pelo Conselho da Europa e seus membros, com base no Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas (TRIM, 2001), consideramos que há que estabelecer, igualmente, uma noção mais abrangente de competência que se origina no conceito de competência exolíngüe proposto por PY (1993) e já mencionado no início deste item.

A competência exolíngüe consiste, para PY (1993b:35) na capacidade de gerir lacunas lingüísticas em uma dada situação de comunicação. O autor considera, além disso, que a tarefa de se fazer compreender em uma língua estrangeira deve ser encarada como uma atividade colaborativa que se estabelece por um acordo tácito entre o falante L2 e o nativo com a finalidade de ultrapassar os obstáculos que impedem a compreensão mútua e resolver os mal-entendidos que surgem forçosamente em situações desse tipo. Uma possível conclusão, a partir dessas afirmações, é a de que não é factível avaliar a competência do falante

L2 em toda a sua amplitude levando-se em conta apenas produtos estáticos como redações, relatórios, ou mesmo testes orais tradicionais, em que o falante L2 interage apenas com o nativo examinador que, de modo algum, poderá agir como em uma situação de interação exolíngüe típica. Parece patente que a *competência do falante L2*, ao se ter em conta os traços característicos da situação exolíngüe, só pode ser verificada no processo, através das suas reações, ou na ausência delas, aos estímulos apropriados, postos em ação pelo falante nativo e/ou por outros falantes da língua alvo como L2, em sintonia com o contexto de interação.

Buscamos explicitar, pelo exposto acima, que **o conceito de *competência* considerado válido para este estudo é o de uma capacidade em constante reformulação, implicando não um conhecimento armazenado e estanque mas, sobretudo, um conjunto de habilidades que, ao mesmo tempo, se ancoram em e interagem com um acervo de conhecimentos interligados e passíveis de reformulação constante.** Dito de outro modo, paralelamente à construção ininterrupta de um acervo na língua alvo, a Interlíngua, e em relação dinâmica com os itens dessa interlíngua, ocorre a presença de capacidades (cf. FOUREZ, 2001) que se apropriam constantemente dessa interlíngua, reutilizando-a e transformando-a à medida que o falante é confrontado com novas situações de interação ou novos problemas de compreensão e expressão a serem solucionados que representam, por sua vez, novas oportunidades de co-construção das suas competências na língua alvo. Essa conceituação remete à consideração de SPRINGER (1999), já mencionada neste item, sobre os componentes pragmático e estratégico, reforçando, assim, a importância que atribuímos à seleção de estratégias pelos estudantes/falantes PL2 durante a negociação.

Diante dessa configuração da noção de competência, parece atenuar-se o caráter negativo atribuído por alguns autores e profissionais à produção do falante/aprendiz L2. Tais autores consideram a valorização da interlíngua como um risco para a aquisição pela possibilidade de negligência em relação às formas ratificadas da língua alvo. Essa negligência levaria à fossilização, pelo aprendiz, de estruturas inadequadas. Acreditamos, porém, que o falante L2 competente não desliza para a fossilização (ou, tem menos chances de fazê-lo) pois tem a sua competência exolíngüe, em constante movimento, regendo as ações de construção e co-construção de conhecimentos, bem como a reformulação de capacidades na língua alvo.

2.2.7

Contrato didático versus Contrato de comunicação

A noção de contrato de comunicação nos é dada por CHARAUDEAU (1994) em uma obra onde o autor analisa os elementos teóricos envolvidos na questão de forma muito ampla e faz uma aplicação dessa teoria à análise de um programa da televisão francesa de entrevistas. A nós interessa aqui, sobretudo, a definição simplificada de que **esse contrato corresponde à validação de regras conversacionais comuns**. Essas regras são determinadas em função da situação potencialmente comunicativa e em relação às intenções comunicativas dos interlocutores (GIROUL, 1999).

Para KERBRAT-ORECCHIONI (1996), o conjunto de papéis interacionais define o “contrato de comunicação” ao qual estão submetidos os participantes num tipo determinado de interação. Ora, no caso do *Chat* com fins didáticos, o contrato de comunicação se confunde com o contrato didático (ARAÚJO E SÁ, 1996), porém, ganha especificidades que o distanciam, de forma positiva, do contrato didático próprio das trocas conversacionais em sala de aula, já que os participantes não têm que obedecer às regras estabelecidas de tomada e entrega de turno como nas conversações tradicionais nem, tão pouco, esperam ratificação do professor para suas participações (ou o fazem muito raramente), como nas interações padronizadas de sala de aula.¹⁹

O contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 1994; ARAÚJO E SÁ, 1996) se estabelece e passa a constituir um contrato didático a partir do momento em que os participantes aceitam a necessidade de comunicar em uma língua que não é materna para a maioria e de participar de uma situação de comunicação que reconhecem como exolíngüe, aceitando as condições pragmáticas e formais envolvidas e buscando estratégias e comportamentos lingüísticos adaptados aos fins a que se destina (PORQUIER, 1984; MATTHEY, 1996). Neste ponto, permitimo-nos uma observação que relaciona as condições pragmáticas e formais sobre as quais se estabelece o contrato de comunicação em *Chat* com as condições específicas de alternância de turnos²⁰ que se verificam nessa modalidade das TIC.

¹⁹ Como formulado por KERN (2000) e explicitado, mais adiante, neste capítulo.

²⁰ A aplicação aos dados em análise do conceito de alternância de turnos, estabelecido por KERBRAT-ORECCHIONI (1996), é discutida neste capítulo no item relativo aos papéis, turnos, tópicos e contexto.

O contrato de comunicação estabelecido no *Chat* implica o reconhecimento do fato de que para tomar o turno, basta construir, digitando, a parte do discurso que se pretende transmitir e apertar o botão “send”, sem a angústia gerada pelas dificuldades de se tomar a palavra em uma língua cujos fazeres lingüístico-pragmáticos não dominamos. Essa peculiaridade tem como conseqüência a quebra das estruturas esquematizadas de tomada e entrega de turno que são fatores desestabilizadores da produção do falante L2 já que constituem um outro saber pragmático a ser considerado, aprendido e mecanizado para o bom desenvolvimento da interação exolíngüe. Na ausência da imposição de um esquema de tomada e entrega de turnos, o *Chat* parece revelar-se um meio facilitador da interação em situação exolíngüe.

Ao desaparecer do campo visual dos alunos, o professor parece ter atenuado o seu papel como detentor das formas válidas de discurso e vetor único do conhecimento. Essa atenuação do tradicional papel do professor parece propiciar um comportamento mais autônomo da parte dos aprendizes/participantes na interação que reconhecem o caráter comunicativo das trocas, envidando esforços para se manterem presentes na interação através de intervenções regulares, reforçando, dessa forma, o contrato de comunicação sem prejudicar o contrato didático. A interlíngua dos alunos (ou, aquilo que esses alunos são capazes de produzir na língua alvo) passa a valer, em termos comunicacionais, tanto quanto a produção do falante nativo – o professor – ratificada pela norma prescritiva imposta institucionalmente. A valorização da produção dos aprendizes/falantes de PL2 é ratificada pelo acordo prévio entre estudantes e professor sobre o fato de a interação em *Chat* constituir uma tarefa da aula de PL2. Nessa tarefa, o objetivo não se fixa no reemprego de determinadas estruturas estudadas previamente, mas no processo de troca verbal.

Fica, portanto, estabelecida a coincidência entre o contrato de comunicação e o contrato didático, no caso do *Chat* como tarefa. Pode-se vislumbrar, a partir daí, possibilidades de ampliar o papel do aluno na interação em situação de aprendizagem formal de L2 que se relacionam ao surgimento de maior autonomia na interação e co-construção de conhecimento com negociação de forma e sentido. Essa co-construção baseia-se, pelo menos em parte, no

movimento de *andaime* (VASSEUR, 1993; MERCER, 1994)²¹ oferecido pelos alunos entre si e, eventualmente, pelo professor. Como ocorre de forma menos vertical do que nas atividades de conversação face-a-face, promovidas em sala de aula, pois não é oferecido, prioritariamente pelo professor, o andaime parece ser um processo recorrente nas trocas analisadas neste estudo, como se verá mais adiante.

2.2.8

Papéis, turnos, tópico e contexto

Uma vez que analisamos os dados do *corpus* em estudo sob uma perspectiva interacionista, passamos a descrever alguns elementos da situação de interação cuja presença ou ausência no nosso *corpus* consideramos reveladora de características essenciais desses eventos de interação. Nosso ponto de partida é a síntese feita por MATTHEY (2003) sobre a assimetria do ato comunicativo, negando o esquema jakobsoniano de uma relação biunívoca e intercambiável entre emissor e receptor e atribuindo aos interlocutores papéis diferenciados na interação onde não se trocam, simplesmente, mensagens, mas se constroem significados partilhados. Essa tomada de posição aponta, a nosso ver, para a existência de traços de didaticidade nas trocas linguísticas, ou seja, ao se construir significados, constrói-se conhecimento. No caso específico da aprendizagem de línguas estrangeiras, constrói-se conhecimento na língua alvo e através dela, o que corrobora a afirmação de que não se aprende para comunicar, mas se aprende comunicando, (GAONAC'H, 1990), ou o que chamamos a dupla focalização do ato comunicativo, onde a língua é instrumento, mas também objeto de aprendizagem. (BANGE, 1992).

Caracterizamos, a seguir, o evento de interação, e os comportamentos dos locutores durante as trocas em *Chat* como tarefa, fazendo, de imediato, as correspondências entre a situação de interação em geral e a situação de interação exolíngua em *Chat* como tarefa conforme os dados deste estudo. Adotamos a distribuição proposta por KERBRAT-ORECCHIONI (1996), para os seguintes

²¹ Em francês, *étayage* ou, em inglês, *scaffolding*, verificam-se as mesmas descrições e conceituações para o fenômeno designado por *andaime*, em português, e cuja formulação encontra-se mais adiante neste capítulo.

elementos de uma situação de interação: *papéis interacionais, alternância de turnos, contexto e construção e mudança de tópico.*

No que respeita os **papéis interacionais** há, no *Chat* como tarefa, um reconhecimento da assimetria própria das situações de interação exolíngüe em que alguns elementos têm mais conhecimento da língua em uso do que outros e vão, alternadamente, prestar ajuda que, por se tratar de um evento didático, se caracteriza como um andaime (MERCER, 1994; VASSEUR, 1993). Assim, há interlocutores mais fortes e outros mais fracos no que tange a desenvoltura lingüística. Entretanto, por se tratar de um grupo constituído por maioria de falantes L2 com apenas um falante nativo da língua de comunicação, esses papéis vão alternar-se já que o conhecimento que cada participante tem da língua é, assimétrico, proporcionando alternância nas posições de fornecedor ou receptor de andaime e disponibilidade equivalente para participar na construção colaborativa dos significados, bem como na negociação de formas e sentidos.

Tomamos, a seguir, os princípios de **alternância de turnos** expressos por KERBRAT-ORECCHIONI (1996) e os dissecamos à luz de comentários retirados de outros autores (ABREU, 2005; ZITIZEN & STEIN, 2004) que se ocuparam, recentemente do estudo da interação em *Chat*, seja ela de cunho didático ou não. Buscamos, ao mesmo tempo, integrar as visões dos diferentes trabalhos com comentários sobre o que acontece no *Chat* que se originaram na observação dos dados em análise neste estudo.

Em uma conversação, a função locutora deve ser ocupada sucessivamente por diferentes atores, o que implica um equilíbrio relativo no tamanho dos turnos e da focalização do discurso. No *Chat*, não há equilíbrio relativo no tamanho dos turnos, eles devem sempre ser curtos se o locutor quiser ter vida longa no evento de interação (no *corpus* em análise, cada turno tem, em média, 11 palavras, sendo que há turnos com até 29 palavras e outros com uma única, mas não são a regra) e a focalização é função do interesse do grupo em determinado tópico. Enquanto um tópico pode ter 29 turnos (C.I. – pagão – S2) o outro pode ter apenas 6 (CIIB – GPS – S3).

Fala uma pessoa de cada vez. Como o *Chat* não é uma atividade presencial, embora seja síncrona, não se coloca a questão da ocupação do turno. Os participantes vão intervindo ao sabor da motivação que o tópico suscita e o surgimento das intervenções na tela é função não só da ordem temporal em que

foram teclados mas, também, de peculiaridades técnicas atribuíveis a elementos de hardware e de software, ou seja, qualidades técnicas das máquinas utilizadas e dos programas usados tanto pelo usuário final como pelos servidores de Internet e provedores de acesso.

Por outro lado, pela própria natureza técnica e espaço-temporal, a ocupação do turno não entra em causa. Não se pode esperar o interlocutor terminar o seu turno, pois o contexto de produção escapa aos participantes, ele é individual e velado pela ausência de co-presença espacial (ZITZEN & STEIN, 2004). Esperar o outro terminar de falar seria uma espécie de suicídio comunicacional, pois não se pode controlar o tempo que cada um dos participantes vai levar para construir a sua intervenção, ou se ele irá fazê-lo efetivamente.

A regra predominante no *Chat*, em termos de ação comunicativa, parece consistir, portanto, em comunicar-se a partir do que está visível na tela preparando-se para o que virá a ser exibido nos momentos seguintes. Essa contingência gera atenção e impõe agilidade tanto (i) instrumental, com relação ao meio virtual (programa de *Chat*) e aos meios materiais (teclado, computador, ambiente (Windows, Mcintosh, Unix)); quanto (ii) física e cognitiva no sentido de ler as intervenções, tomar decisões sobre às quais reagir e efetivamente escolher os meios apropriados para fazê-lo. Esses meios envolvem o código linguístico mas, também, aspectos típicos do *Chat* como: usar o canal público ou o canal privado, escolher a quem dirigir a intervenção, digitar no formulário, apertar o botão *send*.

Aderir, mesmo em *Chat* como tarefa, ao proposto por ABREU (2005:90) sobre “esperar o término da fala do outro, respeitando assim quem digita devagar” significa romper com uma característica marcante no *Chat* e, muito provavelmente, tentar o impossível pelo que já foi exposto acima.

Há regulação da alternância. KERBRAT-ORECCHIONI (1996) nos diz que as trocas de turno são negociadas pelos próprios participantes. No caso do *Chat*, há, sobretudo, negociação de sentido e de tópico mas, como não há seqüenciamento nos turnos pelas razões que já expusemos, não parece haver a regulação da alternância.

ZITZEN & STEIN (2004:992) vão mais longe na definição da tomada de turno no *Chat* ao designá-la como “*first-come-first-served*”. Ou seja, a

intervenção, sob a forma de codificação digital, que alcançar o servidor de *Chat* primeiro, será a que obterá o *floor*²². A distribuição da palavra torna-se muito menos controlada, mesmo em um *Chat* como tarefa, com a assumpção de um contrato didático pelos alunos e a presença do professor como moderador. A ratificação do *floor* ou da palavra num sentido mais geral, fica por conta do *feedback* dado por um ou mais participantes retomando, discordando, ampliando a intervenção postada. As imposições para ceder a palavra ou ratificá-la ou não tomá-la, típicas na interação face-a-face, que se originam em relações de poder e (in)segurança em termos de recursos lingüísticos, ficam atenuadas no fazer do *Chat* bem como os recursos de proteção e ameaça da face.

Há sempre uma pessoa que fala. Ou seja, os intervalos de silêncio que separam os turnos devem ser reduzidos ao mínimo.(KERBRAT-ORECCHIONI, 1996:29). Isso é, em geral, verdade em relação à interação em *Chat* já que intervalos longos ou inatividade dos participantes suscitam reações do tipo “ninguém quer falar?”. Outra regra do *Chat*: pode-se ficar em silêncio, mas não para sempre. É admitido que alguém demore a responder ou fique em silêncio para melhor compreender a seqüência das intervenções e os tópicos a que elas se referem a fim de construir uma intervenção, mas a regra no *Chat* é participar. Essa regra tem conseqüências interessantes para o uso didático do *Chat*, já que, diferentemente das conversações em sala de aula em que não se pode “obrigar” o aluno tímido ou menos competente a tomar a palavra e/ou a responder a solicitações, no *Chat* o próprio participante se sente compelido a tomar a palavra já que, de outra forma, não pode demonstrar participação, conforme estabelecido no contrato didático-comunicacional, explicitado no roteiro da atividade, entregue previamente a todos os alunos participantes do *Chat* como tarefa. Essa interpretação é corroborada por ZITZEN & STEIN (2004:1002)

To put it differently, it can be concluded that one's presence is dependent on the degree of one's verbal activity. The more and more regularly a participant contributes to the public dialog box, the more (s)he can achieve a continuous presence²³.

²² Ver definição para o termo no item 2.3.3, neste capítulo.

²³ Dito de outra forma, pode-se concluir que a presença de um participante é dependente do seu grau de atividade verbal. Quanto mais regularmente o participante intervém n tela de diálogo pública, mais ele (ou ela) configura uma presença contínua. (Tradução livre).

Com relação, ainda, à alternância de turnos que se verifica nesse canal de comunicação, devido ao caráter síncrono da interação, a seqüência temporal dos turnos não é respeitada por não se dar de forma presencial, tendo como conseqüência a quebra das estruturas esquematizadas de tomada e entrega de turno. A possibilidade de escapar a essa condicionante impõe, por outro lado, um peso maior ao contexto interdiscursivo, ou seja, ao texto que se vai delineando ao longo das trocas. Os participantes no *chat* devem situar-se contextualmente sob, pelo menos, três aspectos: situacional, interacional e interdiscursivo. Essas designações são propostas por GILLY, ROUX & TROGNON (1999) e serão discutidas adiante.

A configuração de **contexto** que decorre, em certa medida, do explicitado acima, apresenta especificidades próprias da interação em *Chat* sem deixar de refletir, também, certas condições de ocorrência da interação em geral. As definições dos diferentes autores convergem para o reconhecimento de uma relação recursiva entre o contexto da interação e o produto dessa mesma interação, melhor dizendo, o texto produzido na interação se estabelece como contexto das seqüências produzidas que vão, por sua vez, influenciar as seqüências posteriormente produzidas e assim sucessivamente.

O caráter didático é assinalado pelo contexto dado previamente na abertura das trocas (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996), pelo reconhecimento tácito das relações assimétricas de poder tanto institucional quanto lingüístico frente ao professor-moderador da interação e pelo reconhecimento da desigualdade natural entre as habilidades e competências dos alunos-participantes pelos diferentes backgrounds trazidos para o evento que os leva a buscar ajuda e a testar hipóteses junto aos colegas. A situação (e com ela, o contexto) é, porém, constantemente redefinida no desenrolar da interação.

Os aspectos *situacional*, *interacional* e *interdiscursivo*, são níveis funcionais de contexto propostos por GILLY, ROUX & TROGNON (1999: 15). Segundo esses autores, o contexto situacional envolve as condições institucionais, temporais e materiais da situação. O contexto interacional está embutido no situacional, as interações propriamente ditas constituindo as influências que os comportamentos dos participantes têm uns sobre os outros. Já o contexto interdiscursivo é parte integrante do interacional mas diz respeito,

especificamente, ao discurso, às estruturas lingüísticas e paralingüísticas das trocas.

O contexto *situacional* é, a nosso ver, indissociável do contrato de comunicação e vai, no caso deste estudo, se imbricar no contexto *interacional* já que a interação se constitui, aqui, sob essa forma particular que é a modalidade de *Chat*. Todo evento de interação é “desenhado” por um conjunto de expectativas, regras e pressupostos implícitos constitutivos do metacontrato próprio ao contexto situacional. Esse **contexto situacional é um amálgama formado pelo significado que os participantes atribuem à situação e pela sua experiência social anterior** (GILLY, ROUX & TROGNON, 1999:16). O contexto situacional constitui, portanto, um enquadramento cultural que fixa as relações, predetermina as trocas possíveis e lhes impõe especificidades. A comunicação (o que ela produz e as formas que adquire) depende das representações e saberes iniciais (não totalmente implícitos) que os participantes têm dos desafios e finalidades da situação, assim como das representações e saberes iniciais que eles têm dos tipos e formas apropriados de trocas. Essas representações constituem, na interação em situação de aprendizagem, a parte do contrato didático que consiste na existência de acordos tácitos entre os participantes. A outra parte é determinada a partir dos acordos explícitos estabelecidos entre professor e alunos.

A fim de determinar de que modo as representações dos alunos poderiam influenciar o desenrolar da tarefa, foi feita a aplicação de um questionário aos alunos envolvidos na tarefa após a realização do primeiro evento, por ocasião da segunda coleta. Visávamos, também, compreender melhor a incidência ou não de determinadas estratégias e perceber se os dois eventos apresentaram diferenças significativas para as conclusões da análise. Acreditamos que as diferenças no nível do contexto situacional podem influenciar a interação e a produção lingüística que dela resulta.

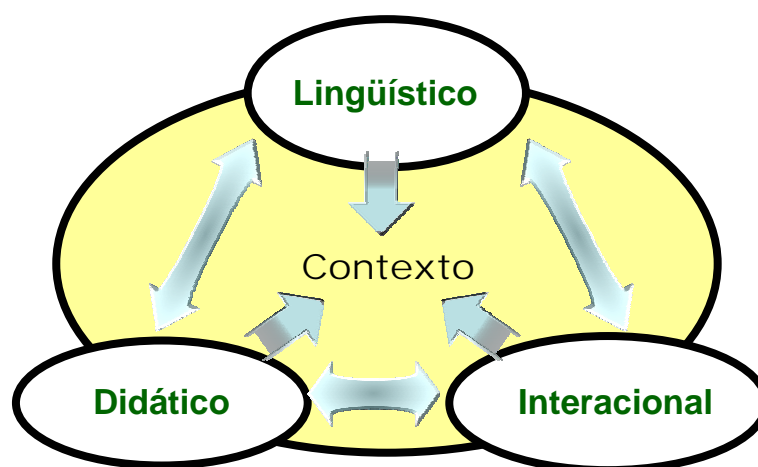
ROBERTS (1996:26), assim como KERBRAT-ORECCHIONI (1996), liga a noção de contexto ao texto produzido na interação e remete para a circularidade que estaria implícita no arranjo existente entre os fenômenos e atores envolvidos em um evento de interação. Para a autora, o contexto não é fixo, mas dinâmico e mutável “There is, in all this, an inevitable circularity in which context, involvement and interpretive processes are continually acting and reacting on each other”.

DURANTI & GOODWIN (1992) avançam uma definição onde o termo “focal event” representa o que “acontece” envolvido pelo contexto. “A relation between two orders of phenomena that mutually inform each other to comprise a larger whole is absolutely central to the notion of context”. Adotamos a noção expressa por DURANTI & GOODWIN (1992) com a consideração de que, no caso do *Chat* como tarefa, há três elementos que, simultaneamente, envolvem a interação e se interpenetram. Para que a interação seja bem sucedida e a tarefa aconteça é necessário que os participantes invistam, simultaneamente, em 3 pontos de vista, ou seja, que eles ajam adequadamente segundo princípios dos três componentes que se encontram esquematizados na figura abaixo e são: o *lingüístico*, o *interacional* e o *didático*. Cada um desses componentes implica comportamentos específicos conforme descrito nos itens a seguir:

1) o componente lingüístico implica a mobilização adequada de recursos lingüísticos para a negociação de sentido;

2) o componente interacional implica a disponibilização de cada participante para a interação através da adoção de papéis conversacionais já que, como nos diz GUMPERZ (1982) “understanding pré-supposes conversational involvement” e

3) o componente didático implica a adoção de comportamento próprio de um evento didático através de estratégias de construção colaborativa do conhecimento.



O reconhecimento da relação recursiva existente entre os três componentes que constituem o evento de interação de cunho didático nos remete a ARAÚJO E SÁ (1996) “um princípio geral de cooperação interpessoal” que norteia as atividades de interação. “Sendo coletiva, tal atividade pressupõe que os interlocutores possam contar efetivamente uns com os outros”, ou seja “acordam entre si princípios e regras implícitos comuns que dão uma condição de possibilidade à troca”. No caso dos dados desta pesquisa, o tipo de conhecimento a ser construído está relacionado com: (i) itens lexicais ou estruturas enunciativas que são mal conhecidos ou mal compreendidos pelos participantes e serão objeto de negociação durante o evento; (ii) novos itens que surgem no desenrolar da interação provenientes, ora das hipóteses a serem testadas pelos participantes, originadas na sua interlíngua, ora das contribuições trazidas por participantes, com base nos seus conhecimentos, tanto da língua alvo como na cultura em que se encontram imersos. As estratégias variam em função do evento focal percebido e ratificado pelos participantes. E esse todo está envolvido pelo contexto modificando-o constantemente. Além disso, cada evento de *Chat* é único e não reprodutível, implicando uma apreensão de contexto específica do momento em que se dá o processo e não interpretável isoladamente.

Ao considerar a **construção e mudança de tópico**, no caso da tarefa em *Chat*, é preciso ter em mente que como o contrato de comunicação acaba por

coincidir com o contrato didático, a quebra de uma pressuposição por parte de alguns de que se devem respeitar rigorosamente as perguntas e tópicos propostos formalmente, pelo professor, podem ser considerados por uns como uma infração, mas por outros como uma oportunidade de construção de novos significados. A mudança de tópico se faz sem esperar por mútuo acordo dos outros participantes e a sua ratificação se verifica quando ocorre a adoção do tópico por outros participantes para construção de novos significados. Se o tópico não é ratificado por outros participantes, ele é abandonado e desaparece do contato visual dos participantes.

Apresentamos, a seguir, a título de exemplo de tópico não-ratificado, trecho comentado de uma análise preliminar dos dados deste estudo. A intervenção de um aluno – *Josue* – que chama a atenção dos colegas sobre “o que deveria estar sendo feito”, ou seja, o que ele acredita ser a “verdadeira” tarefa a realizar naquele momento do *Chat* é um exemplo de como a ratificação ou a mudança de tópico podem (ou não) se dar. A intervenção de *Josue* é seguida pelas dos outros participantes que não ratificam sua intervenção com alguma resposta ou retomada e prosseguem na construção do tópico em curso, a negociação do significado da palavra *pagão*.

(14:53:05) **rebelo**: Gente **P.** 110: um apgão que visse aquele mar ainda teria bons motivos para rezar... pq ele diz isso? o que é um pagão?
 (14:53:44) **josue**: um pagao é uma pessoa sem religiao organizada
 (14:54:07) **josue**: que ter algo quando esta somente ele no mar
 (14:54:14) **bigdaddymike**: ele tambem falou que nao tem tempo para rezar, tem demais trabalho para fazer
 (14:54:33) **hmmmm**: eu acho de eso de rezar, que quando estamos tao envolvidos nos problemas rezamos depois
 (14:54:52) **hippo**: um pagão na realidade è a pessoa que não è cristiano, judaica, ou msulmam mas muitos pessoas acham que è a pessoa que não acredita em deus
 (14:55:29) **paul 2.**: um pagao é o mesmo do que ateu???
 (14:55:45) **hippo**: não è verdade. pagues podem ser religiosos mas nao uma religioa da maioria
 (14:56:10) **rebelo fala para hippo**: acho que sim.. um pagão varia de religião apra religião..pode ter muitas definições
 (14:56:24) **hmmmm**: entao que? estam dizendo que era pagao?
 (14:56:35) **raposão**: o mar estava furioso porque ele perdeu a aposta no jogo do flamengo.... ele perdeu 200 reais
 (14:56:37) **Quincinha**: um pagao tem religao organizada e tambem acredita nas suas proprias deuses da natureza...como o protagonista
 (14:56:58) **josue**: ta bom, mas deveriamos falar sobre a conexao entre estar sozinho e a necessidade de rezar
 (14:57:07) **Jeanette**: eu também acho que um pagão tem religião
 (14:57:08) **paul 2.**: o pagao esta em contato com a natureza
 (14:57:13) **Ademar**: se ele fica variando... não tem um Deus verdadeiro! não é?
 (14:57:29) **Legalzissimo**: calma fairy
 (14:57:32) **hippo**: ãão. estava dizendo que era pagão. estava dizendo que o mar era tao assustador que um pagao queria rezar mesmo, qualquer pagao

Neste exemplo, o contexto prévio, dado na abertura das trocas, constituído pelas representações que o participante *Josue* tem do *Chat* como tarefa, influencia suas intervenções com relação ao tópico em discussão na seqüência. Prevalece, entretanto, para o grupo, o contexto construído pelo texto produzido durante a interação e o participante *Josue* não tem sua intervenção ratificada, já que não ocorre a mudança de tópico ou a retomada de subtópico anterior por ele sugerida.

Por tudo que se descreve acima, o contexto/texto produzido na tarefa do *Chat* tem um papel ampliado transformando-se no ponto de apoio de cada participante para prosseguir na interação. É o texto/contexto que fornece a informação necessária para a adoção de papéis interacionais, dando ou recebendo ajuda, fazendo sugestões para a construção de hipóteses ou produzindo metalinguagem de forma a participar ativamente na negociação e na construção do conhecimento. Mostra disso é o posterior “silêncio” do participante *Josue* que não teve sua intervenção ratificada pelos outros participantes.

2.3

Ambientes virtuais de aprendizagem e ensino de L2

Cambia el modo como nos comunicamos y, como consecuencia, está cambiando el modo como conocemos. La tecnología influye en estos cambios.

(Bartolomé, 2000)

2.3.1

Introdução

Este item visa apresentar, mais detalhadamente, a área de estudos que relaciona os usos das TIC²⁴ com o ensino de L2 envolvendo tarefas de interação. Começamos pelos trabalhos que se ocupam em determinar as bases da pesquisa voltada para o ensino-aprendizagem de línguas, em geral, e que se fundam na aplicação das TIC a esse campo (LEVY, 1997; CHAPELLE, 2001). Além de mencionarmos, brevemente, um estudo de cunho sociológico sobre o advento do mundo virtual no cotidiano da população mundial (LÉVY, 1996).

²⁴ Tecnologias de Informação e Comunicação.

A seguir, buscamos conectar esse quadro geral à Linguística Aplicada à Aquisição de segunda língua (KRAMSCH, 1986) com incursões em ensino-aprendizagem de segunda língua mediado por computador centrado em tarefas de interação em modalidade síncrona (CHUN, 1994; KERN, 2000; PERAYA & DUMONT, 2003).

Tendo em vista que a modalidade das TIC que propiciou a coleta de dados²⁵ implica a consideração de estratégias de interação, houve necessidade de se conceituar elementos enfocados por pesquisadores da área da Interação (GOFFMAN, 1964 E 1979; PIETRO, J.-F., MATTHEY & PY, 1989; PY, 1989; BANGE, 1992; MERCER, 1994; MATTHEY, 1996; KERBRAT-ORECCHIONI, 1996).

Reforçam nossas intuições sobre a validade e eficácia de uso do *Chat* como tarefa na aula de PL2 os resultados alcançados por pesquisadores em outras línguas como L2 (CHUN, 1994; BLAKE, 2000; DARHOWER, 2000; KERN, 2000; SOTILLO, 2000; MOTTA-ROTH, 2001; ABRAMS, 2003). Esses resultados apontam para a influência no sucesso das atividades estudadas de fatores como:

- a reflexão contínua a que o canal do *Chat* obriga. Os participantes devem ler as intervenções dos outros, decodificá-las e escolher a forma como darão continuidade ao discurso;
- as reações dos outros participantes, sob a forma das próprias intervenções, por escrito;
- o insumo recebido a partir dessas reações. Os comentários geram um processo de cooperação contribuindo para complementar o que já foi escrito ou levando os outros participantes a refletirem sobre o que foi escrito. Esse processo contribui para a resolução de problemas de compreensão e expressão na língua alvo.

²⁵ *Chat*: ferramenta computacional de comunicação síncrona, ou quase síncrona, entre humanos.

2.3.2

CALL, CACD e NBLT²⁶

A partir da definição de CALL dada por LEVY (1997) como sendo a pesquisa direcionada a e o estudo das aplicações computacionais ao ensino e à aprendizagem de língua²⁷, CHAPELLE (2001) constrói um quadro avaliativo e comparativo entre o que caracterizou inicialmente esse tipo de estudo e essas práticas e o ponto de evolução em que se encontram, pesquisadores e professores com o advento da WWW, a grande rede mundial que interliga computadores localizados em qualquer ponto do planeta.

CHAPELLE (2001) insiste na distinção entre, por um lado, aplicações predominantemente voltadas para o trabalho individual e a aprendizagem programada, próprios das práticas que caracterizaram o que se convencionou chamar CALL²⁸ e, por outro lado, atividades interativas que se fundam em princípios de comunicação e cooperação entre humanos através da máquina, designadas como CACD e NBLT. Nestas últimas, a interação se concretiza, independentemente da localização dos participantes, através da conexão Internet, mas pode estabelecer-se de forma reduzida dentro de um laboratório de línguas onde os computadores estejam conectados entre si, por uma rede local,²⁹ sem necessidade de acesso à WWW.

De forma mais aprofundada, CHAPELLE (2001:204-205) qualifica o tipo de papel exercido pela máquina nas atividades por ela designadas como *pre-network CALL*. Ou seja, atividades que não incluem a possibilidade de interação através da máquina entre diferentes usuários de computador.

Nessa fase inicial de CALL, o computador tem o papel de tutor, direcionando ou auxiliando a aprendizagem do estudante. CHAPELLE (2001) destaca os problemas encontrados nessa fase da seguinte maneira: (i) não são

²⁶ Siglas relacionadas ao percurso evolutivo da área de conhecimento relacionada ao uso das TIC no ensino de línguas. Mantivemos as siglas em inglês por não terem sido transpostas ao português de forma individualizada e serem em geral incluídas no termo mais amplo TIC, e utilizadas quando se faz necessária uma distinção. Ver relação de siglas, nas páginas iniciais deste estudo.

²⁷ Levy, 1997:1

²⁸ Essas atividades são um desenvolvimento das práticas que consistiam na interação humano-máquina, já preconizada pelas “máquinas de ensinar” idealizadas por Skinner (1972).

²⁹ As redes locais ou “LAN-Local Area Network” são uma realidade empresarial anterior ao *boom* da WWW, modernamente chamadas Intranet, possibilitam a comunicação entre computadores localizados dentro de um espaço físico limitado, como a ligação que existe entre os computadores de uma universidade, por exemplo.

consideradas as estratégias postas em prática pelo estudante durante a tarefa; (ii) determina-se o que o estudante pode ou deve fazer, mas não se considera o que ele realmente faz; e, finalmente, (iii) não há uma consideração sobre os aspectos em que essas atividades desenvolvidas na máquina se assemelham ou se diferenciam das atividades em sala. A crítica de CHAPELLE (2001) a essa fase “pre-network CALL” orientou nossas decisões sobre os objetivos a perseguir durante esta pesquisa. Como descreveremos, de forma mais detalhada, no próximo capítulo, buscamos determinar o que o estudante de PL2 realmente faz, ou seja, pretendemos determinar, especificamente, quais as estratégias usadas por esses estudantes e como elas se fazem representar lingüisticamente no fazer comunicativo dos estudantes.

CHUN (1994), introduz o conceito de CACD e sua hipótese central é de que o uso do *Chat* dá aos estudantes a oportunidade de produzir e iniciar diferentes tipos de estruturas discursivas de forma mais consciente e controlada do que na interação face-a-face e de forma menos artificial que nos exercícios formais propostos para o re-emprego dessas estruturas.

Além disso, os estudantes se sentem mais à vontade para fazer: (i) perguntas tanto ao professor como aos colegas, (ii) mudar de assunto se assim o desejarem, e/ou (iii) desenvolver um tópico ou mudar de tópico, expressando pensamentos e opiniões, o que nem sempre seriam capazes de fazer num debate oral em sala. Em resumo, CHUN (1994) considera que, num evento de CACD, os estudantes têm um papel mais ativo na condução da interação.³⁰ A adoção dessa atitude pelos alunos pode ser atribuída, em parte, à atenuação da figura do professor como fonte de avaliação da produção do aluno e único vetor de conhecimento. Como já dissemos, no evento do *Chat*, o professor deixa de ser a figura central do evento didático e transforma-se, eventualmente, em um apelido a mais exibido na tela do computador, cedendo autonomia interacional ao grupo de aprendizes. A sua presença, na qualidade de moderador, parece ser percebida pelos participantes, preferencialmente, quando ele se manifesta, ainda que seja

³⁰“One of my central hypotheses was that using CACD would provide students with the opportunity to generate and initiate different kinds of discourse structures or speech acts, e.g. students would feel freer to ask questions about things they are interested in, to address questions to different members of the class, including the teacher, to change the subject at their leisure and discretion, to expand on topics or abandon topics, to express thoughts or opinions (particularly negative ones) that they might not in oral discussion; in general, to take a more active role in discourse management.” Chun, D. (1994:20)

reconhecido como o falante mais competente da interação, como provam algumas intervenções com estratégias de solicitação de ajuda, clarificação ou confirmação, mas não o único a quem são dirigidas essas estratégias.

2.3.3

Floor, andaime, simetria e assimetria

Numa troca em *Chat*, o estudante deve gerir o discurso e deixar de lado a atitude, comum em sala de aula, de esperar pela avaliação do professor para continuar ou introduzir um argumento. Além disso, já que todos os participantes podem escrever/reagir sem esperar que o(s) outro(s) termine(m), a tomada/entrega de turno se faz de forma diferente daquela que ocorre na interação face-a-face em sala de aula. Essas características levam a uma partilha do que a Sociolinguística Interacional chama de *floor*³¹.

A noção de *floor* nos é dada por SHULTZ *et alii* (1982)³² e pode ser definida, segundo esses autores, como a tomada de turno, ou o direito a ela, por um participante que é ouvido pelos outros participantes da interação e que ocupam nesse momento o papel de ouvintes. Falar por si só não constitui deter o *floor*. O *floor* se produz interacionalmente e falantes e ouvintes devem trabalhar em conjunto para mantê-lo.

No caso de um *chat*, nenhum dos envolvidos detém o *floor*. Ele é partilhado por todos os participantes enquanto interagem. Isso é consequência de uma estrutura de participação em que é quebrada a ordem habitual de sala de aula. Em sala de aula, as trocas são, em geral, organizadas da seguinte maneira: há um tópico iniciado pelo professor, seguido da resposta do aluno que é, por sua vez, seguida da avaliação do professor. Já em um *chat* o que se encontra são vários tópicos propostos sucessiva e quase simultaneamente; alguns tópicos são retomados nas respostas de alguns participantes; a avaliação provém de qualquer dos participantes.

³¹ Termo para o qual não encontramos tradução satisfatória, mas cuja conceituação encontra-se no texto, a seguir.

³² “*the right of access by an individual to a turn at speaking that is attended to by other individuals, who occupy at that moment the role of listener. Simply talking, in itself, does not constitute having the floor. The floor is interactionally produced, in that speakers and hearers must work together at maintaining it.*” Shultz *et al* (1982:95)

Diante de uma apresentação oral com problemas ou durante um debate em sala o professor se manifesta exercendo uma relação desigual na interação para que o aluno se dê conta e se autocorrija ou reformule o enunciado. Ao longo de uma interação em *Chat* os outros participantes, seus colegas e iguais, têm mais liberdade, seja para corrigi-lo, seja para solicitar esclarecimentos diante da estranheza do discurso produzido. Essa liberdade leva ao estabelecimento de uma atitude colaborativa instaurando um processo de *andaime*. **Andaime** designa uma estratégia de relacionamento entre estudantes ou entre estudantes e professor visando à resolução de impasses ou problemas em situação de aprendizagem.

MERCER (1994:97) define *andaime* como a ajuda que capacita o aprendiz a levar a cabo uma tarefa que ele não seria capaz de executar sozinho. É uma ajuda direcionada a aproximar o aprendiz de um estágio de competência que lhe dá a possibilidade de concluir sozinho a tarefa.

Por outro lado, por ser fornecido pelos estudantes entre eles, o *andaime* torna-se uma atividade de “mão-dupla”, proporciona aos participantes, em geral, ajuda proveniente de várias origens e traz à tona para cada participante, individualmente, habilidades que ficam silenciadas em sala de aula. Ao fornecer o *andaime* a um colega, o aluno se revela competente lingüística e interacionalmente. A ajuda, neste caso, pode concretizar-se simplesmente por um reforço positivo ao retomar e ampliar o tópico iniciado por outro participante, ou por uma intervenção discordante que, mesmo assim, ratifica o outro participante integrando-o na interação. São exemplos disso os trechos a seguir:

Exemplo do <i>Chat</i>	Comentário
(14:47:34) lala : a relação nossa nas cidades com a natureza é diferente (14:47:35) bigdaddymike : dominacao da natureza (14:47:49) hippo : parece que, para as pessoas que moram nas cidades, a natureza è um diversão sò (14:48:11) bigdaddymike : o autor veja a natureza como um obstaculo, um desafio	Cada um dos participantes acrescenta um dado novo ou retoma ampliando a afirmação de lala . Na sua segunda intervenção, neste trecho, bigdaddymike retoma e amplia a sua primeira afirmação.
(14:48:29) josue : ele nao fala sobre a “natureza”necessariamente (14:48:54) hippo : não concordo com mike. o autor senti respeito profundo para a natureza	Reação discordante de josue e hippo , mas que ratifica a intervenção de bigdaddymike .

Além disso, num *Chat* o afloramento de estruturas ainda em elaboração na interlúngua ou o surgimento de estratégias de compensação como *wordcoinage*, ou a *circunlocução*³³, são percebidos nas reações dos interlocutores, mas estes reagem de forma participativa, dando ao outro um auxílio que é, em geral, bem recebido. Como já descrito por autores como KERN (2000), a interação em sala de aula, a tendência é que o professor assuma o seu tradicional papel de corretor e o *andaime* por ele fornecido dificilmente é percebido pelo aluno como tal, mas como uma sanção retirando o caráter formativo do uso da interlúngua por parte dos alunos.

KERN (2000:241) relaciona o que considera uma mudança na estrutura de participação com a diferente alocação do *floor*, mencionada acima. Diferentemente das trocas orais que se dão linearmente, de um comentário para o seguinte, a interação escrita em um *chat* se desenvolve de forma multilinear e associativa. Além disso, a estrutura de participação não é determinada pelo professor, mas pelo grupo de forma colaborativa.

A mudança na estrutura de participação também é mencionada por MOTTA-ROTH (2001:67) como segue:

Na interação mediada por computador, cria-se uma relação alternativa aluno-aluno e aluno-grupo que se torna benéfica para a mudança no tipo de participação do aluno na aula: de receptor de informação a construtor de conhecimento. (...) No contexto eletrônico, há um rompimento da verticalidade dessa relação, na medida em que cada membro do grupo ocupa um lugar virtual e pode negociar sua participação de forma mais isonômica: colaborando e interagindo em pares ou grupos na língua estrangeira.

A configuração especial de *andaime* que identificamos nas trocas síncronas vem ao encontro das constatações de MOTTA-ROTH (2001) sobre a quebra da verticalidade das relações em sala de aula. KRAMSCH (1986:369), por sua vez, descreve em detalhe a interação em sala de aula, caracterizando o que MOTTA-ROTH (2001) resume na palavra “verticalidade”. A primeira afirma que o discurso de sala de aula é institucionalmente assimétrico, não-negociável, e controlado pelo professor e suas normas. Na visão de KRAMSCH (1986), dificilmente se produz na interação em sala de aula o desenvolvimento de habilidades sociais que requerem negociação para atingir os efeitos desejados. No

³³ A descrição e categorização das estratégias de comunicação e aprendizagem consideradas nesta análise, bem como a nossa proposta para sua utilização encontram-se no item 3.3.4, deste estudo.

caso das tarefas realizadas em *chat*, como pode ser confirmado pela análise desenvolvida neste estudo e corroborada por MOTTA-ROTH (2001), a negociação de forma e significado envolve o exercício das habilidades sociais mencionadas por KRAMSCH (1986).

A constatação da existência do uso de habilidades de negociação, mencionado acima, nos leva a crer que a apropriação do *chat* como tarefa em sala de L2 pode conduzir a um aperfeiçoamento do desempenho lingüístico e à expansão do vocabulário a que o estudante terá sido exposto, antes e durante a tarefa. Mais recentemente, SIMPSON (2005) fez um estudo sobre o modo como se configura o andaime em eventos de interação e aprendizagem na modalidade de *chat*, além de relacionar o conceito de *floor* com a construção colaborativa de conhecimentos envolvendo não apenas a língua de comunicação, mas as habilidades de letramento digital que se constroem ou se refinam em tarefas de CMC síncrona. As conclusões de SIMPSON (2005) reforçam os comentários acima e envolvem, de maneira geral, as condições de simetria e assimetria verificadas no *chat* como tarefa.

2.3.4

Chatear e conversar: distinções e contingências

Ao mencionar a negociação como habilidade social própria da interação somos levados a estabelecer, na medida do possível, as diferenças entre a interação face-a-face e a interação³⁴ que se dá no evento do *chat*. No seguinte trecho, GOFFMAN, (1964) 1998-15 estabelece, de forma resumida, o que caracteriza a interação face-a-face:

A conversa é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social.

A partir daí podemos estabelecer um paralelo entre a interação oral e aquela, sob a forma escrita, ocorrendo em tempo real em um *chat*.

³⁴Anteriormente, neste capítulo, no item dedicado à interação, fazemos uma apresentação detalhada dos elementos integrantes da interação, observados e descritos sistematicamente por KERBRAT-ORECCHIONI (1996), e adaptados à interação em *chat*.

Por não serem face a face e, portanto, excluïrem contato visual³⁵ muitos dos processos descritos por Goffman que impliquem expressão por meios não lingüísticos são, no evento do *chat*, “traduzidos” em palavras pelos participantes.

(04:31:57) **selene** fala para **Todos**: obrigada Quincas por concordar
 (04:40:08) **TRONi** fala para **Todos**: ?
 (04:44:45) **quincas** fala para **Todos**: QUE FOFINHO, HEHE
 (04:48:52) **cotovelo lindo** fala para **Todos**: hm

Um participante competente lingüisticamente deve saber escolher os elementos que constam do uso regular em cada momento ritualizado na cultura em que está imersa a interação. Esse participante deve, igualmente, selecionar os elementos que irão relacionar esses momentos ritualizados ao resto do texto. Essa seleção se dá, tanto no seu próprio texto como no texto dos outros participantes, ou no texto dos participantes com quem esse indivíduo escolheu interagir.

Para que o estabelecimento desse encadeamento entre textos e momentos ritualizados se dê de forma compreensível o usuário precisa conhecer forma e sentido das expressões em uso na língua alvo e, para tal, os participantes vão lançar mão de estratégias de comunicação e aprendizagem a fim de construir colaborativamente o conhecimento, negociar forma e significado e preencher as falhas existentes no seu sistema de interlíngua, concretizando assim a necessidade básica da interação que é comunicar.

Em um *chat*, como não se podem controlar os turnos da interação, há mais liberdade na expressão mas, ao mesmo tempo, é preciso estar atento às respostas e intervenções dos outros participantes de forma a manter um mínimo de continuidade e interesse na interação. É neste ponto que se dá o salto pedagógico com a modalidade do *chat*. Essa imposição, própria do canal, gera um exercício de habilidades lingüísticas e comunicativas com conseqüências ainda não descritas. Intuímos que essas conseqüências terão um impacto não negligenciável no aprendizado de PL2.

³⁵Embora os programas de *chat* escrito possam incluir os recursos simultâneos de imagem e de voz, a nossa pesquisa não se ocupa desse tipo de dados. Sendo nosso objetivo a descrição da língua em uso, limitamo-nos à coleta de dados, na modalidade escrita, em eventos sincrônicos de interação.

As conseqüências acima mencionadas seriam de duas grandes ordens:

aquisição e/ou ativação de estruturas lingüísticas a que o estudante tenha sido exposto anteriormente.

aquisição e/ou ativação de habilidades lingüístico-pragmáticas. Ou seja, como há interlocutores reais e que só podem interagir através das estruturas da língua em uso, atenua-se a sensação de simulação própria dos exercícios em sala de L2 e cria-se motivação real para a seleção das estruturas lingüísticas.

Devemos lembrar que nem sempre o conhecimento lexical e sintático pressupõe ou inclui adequação pragmática. Sabemos que muitas situações de insucesso na comunicação se devem à inadequação das estruturas escolhidas para a situação em uso. Em um *chat*, tudo se passa lingüisticamente. O agir do *chat* é sempre filtrado pela língua. A materialização da interação se dá nas estruturas lingüísticas e somente através delas. Assim, o fazer do *chat* é, eminentemente, um fazer lingüístico e, enquanto interagimos, estamos incessantemente explicitando opiniões, crenças e intenções lingüisticamente. Acreditamos que, ao participar em tarefas realizadas em um *chat*, o estudante de PL2 possa vir a se instrumentalizar lingüística e pragmaticamente de forma diferente do que ele é levado a fazer nas tradicionais tarefas de interação em sala de aula de L2.

Nas tarefas tradicionais de interação em sala de aula, não se encontram, necessariamente, implícitas conseqüências no desempenho do aprendiz na modalidade escrita. Por outro lado, no *chat*, são ativadas habilidades do discurso escrito que, se praticado regularmente pode vir a otimizar os conhecimentos adquiridos que ficam latentes por não serem exigidos nas trocas orais, durante as quais se emprega um número menor de estruturas em comparação com as utilizadas na modalidade escrita (ABRAMS, 2003).

Ao ter como única possibilidade de expressão a modalidade escrita, o participante tem mais exigências no que diz respeito à construção das formas lingüísticas utilizadas e deve certificar-se do seu significado. Além disso, o participante é exposto a um evento em que a seleção correta dos itens lexicais é decisiva e tem um peso ainda maior do que nas trocas orais pela impossibilidade de se lançar mão de elementos para- e extra-lingüísticos. Em caso de seleção

inadequada, será necessário reformular, re-escrevendo, a fim de fornecer esclarecimentos paralelos para alcançar sucesso na interação.

Esses esclarecimentos ganham, porém, nova dimensão no *chat* pois, diferentemente do que ocorre nas trocas presenciais³⁶, as formulações objeto de co-construção e colaboração entre os participantes do evento se dão em modalidade escrita, obrigando-os a colocarem o foco na forma além de colocá-lo no significado. Nessa atividade de colaboração, instaura-se uma metalinguagem que desloca a atenção do estudante para a maneira como as estruturas lingüísticas se atualizam, comportamento já formulado por BANGE (1992) como a dupla focalização da linguagem, ou seja, ao interagir num evento de comunicação exolingüe, em meio natural ou formal, o falante de L2 coloca o foco de atenção, alternadamente, na situação de comunicação e no código lingüístico em uso.

Na verdade, ao observar, descrever e analisar a produção de estudantes de PL2 em uma tarefa de interação em *chat*, retomamos, no todo ou em parte, as questões que guiaram o estudo de PERAYA & DUMONT (2003), quais sejam: **(i) como os aprendizes e os professores interagem em um ambiente de CMC síncrona? (ii) Encontram-se diferenças substanciais com relação às tarefas de interação em situação presencial? (iii) E, finalmente, esse tipo de modalidade das TIC permite uma comunicação mais horizontal (menos assimétrica) e melhor distribuída entre os participantes?**

Essas questões motivaram o início da nossa pesquisa e desencadearam a formulação de hipóteses iniciais para análise, entretanto, ao longo do percurso, em função dos dados recolhidos e de nossas necessidades concernentes ao público-alvo, fomos refinando o recorte da pesquisa até chegarmos aos objetivos apresentados no capítulo 1 e delimitados conforme categorias específicas referentes às estratégias em uso pelos falantes de outras línguas e à sua concretização lingüística em PL2.

Por razões ligadas ao recorte teórico-metodológico adotado e às ancoragens epistemológicas orientadoras da nossa análise, não consideramos proveitoso para os objetivos aqui propostos buscar avaliar no desempenho do

³⁶Com o advento da Educação à Distância (EAD), passou-se a estabelecer diferença entre eventos presenciais que acontecem com todos os participantes partilhando o mesmo espaço físico e à distância, nestes últimos os participantes encontram-se em diferentes localizações geográficas e os contatos são realizados em diferentes eventos que podem se estabelecer de forma síncrona ou assíncrona.

aluno de L2 em um *chat*, aquilo que tampouco se encontra no desempenho de falantes nativos no mesmo canal. Ou seja, no tipo de evento analisado vão ocorrer lapsos gráficos, erros de ortografia e, eventualmente, um participante mais experiente poderá se servir de abreviações ou símbolos próprios do meio, utilizados pelos falantes nativos do Português, usuários de *chat*³⁷. Os lapsos gráficos e os erros ortográficos não impedem a realização da tarefa, nem a prática de formulação, reformulação e negociação de forma e significado das estruturas da língua alvo.

Uma outra observação com relação ao *corpus* levantado, e que diz respeito à modalidade do canal utilizado, é que esse *corpus* não foi editado para exibir uma adequação morfosintática compatível com os padrões de correção dos livros didáticos ou com o que é considerado como padrão nativo de expressão em Português do Brasil. Esta opção deve-se ao fato de buscarmos descrever a produção efetiva do falante de PL2 em um *chat* como tarefa.

2.3.5

A tarefa no *chat*: definição e constituição

Apresentamos, neste item, a conceituação de tarefa que consideramos mais adequada aos eventos que constituíram o meio para a coleta dos dados deste estudo e que representam uma parte fundamental da contribuição desta pesquisa para os estudos relativos ao ensino-aprendizagem de PL2. Conscientes de que o conceito de tarefa varia conforme o enfoque teórico-metodológico adotado, buscamos validar nossa proposta de utilização didática do *chat* em uma conceituação que confirmasse nossas intuições iniciais de que essa ferramenta de comunicação síncrona, integrante das TIC, assim como outras tantas atividades que foram, ao longo dos anos, sendo incorporadas ao fazer de sala de aula, pode configurar-se como um canal de práticas de cunho didático, sem perder, no entanto suas características interacionais, já relacionadas anteriormente, neste

³⁷ As abreviações próprias das modalidades de comunicação síncrona e assíncrona são específicas de cada língua e poderiam ser objeto de um outro estudo. Os símbolos mencionados, por sua vez, são os *smiles* ou *emoticons*, pequenos desenhos formados com os próprios símbolos de pontuação existentes nos teclados de computador, como: ☺ (dois pontos seguido de parênteses para a direita) carinha alegre, ou ☹ (dois pontos seguido de parênteses para a esquerda) carinha triste. MARCOCCIA (2000) descreve em detalhe esses elementos e comenta sua função na interação.

estudo. A noção, aqui adotada, ampla e com raízes no enfoque comunicativo do ensino de L2/LE, nos é dada por CARLESS (2003) e inclui os seguintes elementos:

- Uma **necessidade ou justificativa real** para desenvolver a tarefa, envolvendo mais do que simplesmente a apresentação de conhecimento ou a prática de habilidades;
- Um **contexto** no qual a tarefa se desenvolva que pode ser real, simulado ou imaginário;
- Um **processo de pensar** ou fazer requerido para levar a cabo a tarefa, estimulado pela necessidade e pelo contexto;
- Um **produto ou resultado da ação** de pensar ou fazer que pode ser tangível ou intangível;
- Um **quadro conceitual de conhecimento**, estratégia e habilidade usadas para levar a cabo a tarefa.

Consideramos que ao descrever, no início deste capítulo, o evento de interação em curso no *chat* tocamos, em cada um dos pontos mencionados acima, quais sejam: o *contexto* e como ele é percebido no evento, o *processo de fazer* envolvido em uma situação de comunicação exolíngüe, o *produto* desse processo que, no caso deste estudo, se constitui pela interação propriamente dita e por seu registro no *log* dos *chats*, e como ele é constituído nas seqüências do *chat*, bem como o *quadro conceitual* de conhecimento, estratégias e habilidades em jogo nesse fazer que definimos anteriormente neste capítulo e que será exemplificado na análise de dados a seguir.

O primeiro dos itens mencionados acima é, sem dúvida, o que não se encontra esclarecido na nossa apresentação do evento de interação já que não mencionamos qual seria a *justificativa* para desenvolver a tarefa para além da apresentação de conhecimento ou prática de habilidades. Essa justificativa encontra-se no roteiro³⁸ proposto aos alunos participantes do *chat* e centrou-se na discussão de capítulos de um livro lido previamente.

³⁸ Ver Anexo 3, deste estudo.

Descrevemos, a seguir, de forma breve, as etapas em que transcorreu a tarefa que foi objeto de observação para o levantamento de dados analisados neste trabalho. Os aspectos referentes ao detalhamento da coleta e ao tratamento desses dados encontram-se no próximo capítulo deste estudo.

- Ao primeiro grupo de participantes, propusemos um *chat* piloto, sem que o grupo de participantes estivesse informado da natureza do evento, apenas como mais uma atividade de sala de aula. A tarefa, no caso, era a discussão sobre a leitura do livro “Mar sem fim”, de Amyr Klink. Tarefa semelhante tinha sido feita anteriormente em debate oral em sala. Esse *chat*, com participantes *inocentes*, foi realizado nos dois grupos de alunos que constituíram os grupos de informantes e ocorreu em semestres distintos. O segundo grupo, porém, discutiu o desenlace do livro “A morte e a morte de Quincas Berro d’água”, de Jorge Amado, na primeira coleta e, somente na segunda coleta, discutiu alguns capítulos do livro de Amyr Klink.
- Ao grupo que participou no segundo semestre de coleta de dados, após o *chat* piloto, aplicou-se um questionário para captar as reações que a atividade suscitou nos alunos.
- Com esse segundo grupo, foi realizada mais uma tarefa em *chat* para discussão de alguns capítulos do livro “Mar sem fim”, de Amyr Klink. Dessa vez, os alunos estavam cientes da necessidade de se ter em conta o contrato didático assim como ocorre, de forma tácita, em todas as tarefas de sala de aula.

O que se busca observar, na análise desses dados, é a produção do falante L2 com suas idiossincrasias e onde se encontra uma amostragem das estratégias postas em uso para ultrapassar problemas de compreensão e precisão na língua alvo. Há, porém, algumas observações a fazer sobre a modalidade de língua em uso no *chat*.

2.3.6

Gênero *chat*: modalidade oral ou escrita?

Pelo tempo já decorrido desde os primeiros estudos que se ocupavam da expressão lingüística, temos a compreensão de que há traços e práticas característicos da modalidade oral que distinguem as produções nessa modalidade daquelas na modalidade escrita. Falta-nos, entretanto, formar o mesmo tipo de *expertise* a respeito do discurso escrito produzido em eventos de interação síncrona na Internet. A configuração textual que se encontra nesses eventos não é passível de ser considerada, exclusivamente, sob os parâmetros estabelecidos para a modalidade escrita.

A expressão lingüística em eventos como o *chat* é de caráter híbrido, ou seja, a representação escrita da interação inclui a ocorrência de determinadas estruturas que não se limitam ao discurso escrito formal, ou informal, nem são integralmente categorizáveis no que consideramos próprio da modalidade oral. É, entretanto, a partir das categorias já existentes, herdeiras da lingüística da enunciação e, portanto, preexistentes aos *corpora* recolhidos na Internet, que temos de estabelecer classificações e terminologias para as análises desses *corpora*. Ainda que reconheçamos que as áreas de conhecimento onde vamos buscar apoio para tal tarefa não foram concebidas, nem se desenvolveram em um mundo onde essas novas formas de comunicação e as oportunidades por elas oferecidas já existissem, (MOURLHON-DALLIES *et alii*, 2004; MARCUSCHI, 2005) é a partir delas que construímos categorizações e cunhamos definições.

Já há tentativas de estabelecer designações para o discurso produzido em *chat*, tais como: *discurso escrito interacional* ou *sistema de troca oral em meio escrito* (ZITZEN & STEIN, 2004) consideradas as especificidades de tomada de turno, dos papéis e da configuração do *floor* ou, ainda, *conversações textuais on line* (CHARDENET, 2004:60) definição que, segundo o autor, remete ao conceito de conversação como uma propriedade da vida social mediatizada sob formas textuais pela tecnologia. Essas designações parecem ser satisfatórias com vistas à consideração dos dados em análise neste estudo. Tentaremos, porém, apresentar um embasamento mais amplo de como vêm sendo consideradas, em publicações recentes, essas modalidades de comunicação escrita que se apropriam de características da modalidade oral sem renunciar totalmente aos aspectos do

discurso escrito. Consideramos relevante, para além de toda classificação e terminologia, pensar a interação em *chat* conforme a apresentam MOURLHON-DALLIES *et alii* (2004) sendo o *chat* suporte da **conversação textual, ou seja, suporte de uma forma de troca conversacional que toma à interação oral seu caráter imediato, ainda que, neste caso, relativo, e ao texto escrito, sua possibilidade corretiva, também limitada.**

Os termos usados na conceituação, acima, expressam duas propriedades que consideramos relevantes no processo durante o qual se constituiu o *corpus* em análise neste estudo. O caráter imediato revela, ainda que em parte, as estratégias de que lançam mão os falantes L2 ao buscar precisão para as suas formulações na língua alvo; a possibilidade corretiva ratifica o *chat* como tarefa válida em sala de aula de L2.

Para além das possíveis designações a serem atribuídas à modalidade de expressão lingüística constituída pelo *chat*, resta a questão da determinação do gênero textual nele encontrado. MARCUSCHI (2005) propõe uma reflexão sobre os **novos gêneros textuais** relacionando o surgimento do novo sempre baseado em formas já conhecidas e mencionando a “transmutação” dos gêneros defendida por Bakhtin. O autor alerta para o fato de que não são “as tecnologias *per se* que originam novos gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2005: 20). Uma das características das TIC, por terem, em algumas de suas modalidades, um caráter quase síncrono, é a de instaurar novas relações entre modalidade oral e escrita provocando o esvanecimento das suas fronteiras.

Ainda segundo MARCUSCHI (2005), os novos médias “criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica” das duas modalidades. O autor faz ainda uma distinção entre *tipo* e *gênero* textual que auxilia na delimitação de aspectos formais, tornada útil por dar suporte à terminologia utilizada. Consideraremos, doravante, que o *chat* é um gênero textual já que se inclui na descrição do termo, feita por MARCUSCHI (2005), e de quem transpusemos o quadro a seguir:

Tipos textuais	Gêneros textuais
1. construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. <i>designações teóricas dos tipos</i> : narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. <i>exemplos de gêneros</i> : telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual , aulas virtuais, etc.

Há ainda, no texto citado, um alerta para o fato de que, sendo fenômenos sócio-históricos e atividades sócio-discursivas, não é possível fazerem-se listas exaustivas dos gêneros existentes em um dado momento e também que, por não serem entidades naturais, mas artefatos culturais construídos pelo ser humano, a ausência de uma determinada propriedade previamente estabelecida para um dado gênero não descaracteriza um exemplo desse gênero. Podemos ter cartas pessoais sob a forma de um poema e artigos de opinião sob a forma de uma carta pessoal, o que leva a crer em uma intertextualidade entre os gêneros, ou seja, os exemplos de um gênero podem conter características de outro. Assim, no *chat*, ou bate-papo virtual, como na descrição de MARCUSCHI (2005), constatamos a presença de aspectos próprios da conversa espontânea como baixo monitoramento da forma e reduzidos índices de planejamento. Esses aspectos coexistem com outros, próprios do gênero escrito, a começar pela forma como se apresenta o *chat*.

A impossibilidade de formar unidades discretas de texto para cada participante é outra contingência referente ao tipo de texto produzido no *chat*. Pelas características multidirecionais do evento do *chat* não é factível isolar o “texto” de cada participante. O texto resultante da interação em um *chat* só é

compreensível na medida em que vai sendo construído e vai, ao mesmo tempo, constituindo o contexto imediato da interação. A maneira como vai sendo construído é que novos dados ou subtópicos vão sendo acrescentados a cada nova intervenção e partes dessas intervenções são retomadas pelas intervenções seguintes. Muitas vezes, a expressão de uma idéia ou de um comentário se faz de forma fragmentada em uma seqüência de intervenções. Essas intervenções poderão, entretanto, ocorrer de forma intercalada com as de outros participantes sobre o mesmo tópico ou sobre tópicos concomitantes, já que se pode mudar momentaneamente de tópico, introduzir um novo tópico e criar uma rede de idéias que podem ser retomadas mais adiante, no todo ou em parte, por outros participantes ou pelos próprios que lançaram o tópico.

Neste sentido, e adotando uma afirmação de ZITZEN & STEIN (2004), o paradigma é de simultaneidade, mas o sintagma – pela intermitência ou intercalação das intervenções – não é simultâneo. Ou seja, há que recuperar o sentido e, em conseqüência, proceder a mais um nível de negociação. É a negociação através das intervenções ou linhas do *chat*, na recuperação do sentido ao interpelar o autor e, ao mesmo tempo, todos os participantes (por ser público) sobre o sentido tanto do código, como do referente a ele ligado. GILLY, ROUX & TROGNON (1999) mencionam a dupla negociação, do código e do referente, ocorrendo nas interações, entretanto, dissertar sobre essa distinção não faz parte do escopo deste trabalho. Reconhecemos tacitamente a existência dessa dupla negociação, ainda que, tanto os exemplos do nosso *corpus* quanto a sua descrição e análise centrem-se, prioritariamente, na negociação categorizada pelas funções e estratégias selecionadas pelos participantes e que podem envolver ambos os aspectos ou apenas um de cada vez.

Diferentemente da interação face-a-face, o contexto de produção de cada participante não fica explícito aos seus interlocutores uma vez que a intervenção é totalmente construída antes de ser enviada aos outros. Essa condição, por sua vez, diminui a ansiedade e o nível de censura provocados pela observação ininterrupta que cada falante sofre ao construir seu discurso na interação oral presencial. Essa observação, no caso do *chat*, é posterior à construção. O participante tem tempo de reformular se for o caso, mas, ainda assim, a dinâmica da interação não é prejudicada, pois os participantes atendem, em geral, às injunções do contrato de comunicação que estabelece a necessidade de uma continuidade nas intervenções

o que leva o participante a diminuir o tempo de formulação/reformulação que seria próprio de um exercício escrito em sala, em que o aluno não interage e nem tem compromisso didático-comunicacional com os outros de responder-lhes e manter a dinâmica de passagem do *floor*.

Por outro lado, a simultaneidade não pode ser ignorada a partir do fato de que todos podem estar digitando a sua intervenção ao mesmo tempo e irão enviá-la ao servidor, inclusive, simultaneamente. Essa condição ocasionará o aparecimento de linhas no *chat* que podem dizer quase o mesmo, expressar opiniões semelhantes, fazer as mesmas perguntas, ou propor diferentes respostas para perguntas idênticas ou quase, gerando, a seguir, um movimento simultâneo, mas não necessariamente conjunto, de retomada e negociação de formas e sentidos visíveis nas mensagens imediatamente anteriores.

Devido ao exposto acima, o *chat* como tarefa implica, tanto da parte do professor/moderador, quanto da parte do aluno/participante, a consideração de que estão em jogo, não apenas as habilidades do usuário de computador e das TIC, em geral, mas também e, em parte, como uma extensão dessas habilidades, a de interagir usando novas formas de organização textual e de expressão lingüística. Essas novas formas envolvem a consideração do uso do código lingüístico em aprendizado pelos falantes L2 em situações onde são exigidas habilidades lingüístico-pragmáticas que, se extrapolam a situação de sala de aula, também possibilitam a transferência para esse contexto de conhecimentos e habilidades nem sempre reconhecidos como válidos nessa situação. Conhecimentos e habilidades esses que podem auxiliar o aluno de L2 na busca de competência na língua alvo ao acionar capacidades como a de recuperação do discurso já existente e/ou a partir dele empreender a formulação das próprias intervenções, constituindo o que PELLETTIERI (2000) designa como produção interacionalmente modificada em eventos de comunicação síncrona.

A **produção interacionalmente modificada** é resultado da busca dos participantes, em uma tarefa de L2 que envolva interação, em modificar a sua produção e se constitui como resultado do esforço dos alunos em empregar estruturas da língua alvo adequadas ao tipo de evento de interação. Essa mudança de comportamento e de produto percebido é preconizada por KERN (2000:252) ao fazer previsões sobre o uso cada vez mais alargado das modalidades das TIC como canais de expressão verbal e de comunicação entre humanos:

With the advent of widespread computer use and global communications networks, technology continues to affect how we read, how we write, and how we use written language to learn and to communicate with others. (...) We will consider how reading and writing are 're-mediated' through word processing, hypertext, and multimedia, and how this re-mediation can affect not only our reading and writing processes, but also our conceptions of texts and narrative themselves.³⁹

Trata-se, cada vez mais, de viver e comunicar em um mundo “plurissemiótico” e de fazer pesquisas cuja ancoragem em um campo único de conhecimento torna-se pouco factível já que, em seus dados, cruzam-se entradas de base textual, discursiva e interacional com parâmetros e dados técnicos (MOURLHON-DALLIES *et alii*, 2004). Parece-nos, portanto, pertinente salientar a necessidade de adaptação das nossas capacidades, como seres humanos que evoluímos em uma cultura que apresentava fronteiras muito nítidas entre as modalidades orais e escritas. Temos, como conhecimento já assimilado, as modalidades orais apresentando peculiaridades como a qualidade de ser evanescente e não linear em comparação com a modalidade escrita que se constitui na permanência do papel e na linearidade cronológica e discursiva; e como realidade a ser, ainda, assimilada “um espaço cognitivo que exige a revisão de nossas estratégias de lidar com o texto. Sobretudo as estratégias que dizem respeito à continuidade textual. Pois o ‘novo espaço’ não é mais linear nem se comporta numa direção definida.” Como nos diz MARCUSCHI (2001:82) ao caracterizar as novas formas textuais que atendem pelo nome de hipertexto e cujas características, acima mencionadas, consideramos aplicáveis ao texto produzido no *chat*.

³⁹ Com o advento do uso generalizado do computador e das redes de comunicação em escala global, a tecnologia continua a afetar o modo como lemos, como escrevemos e como usamos a língua escrita para aprender e para comunicar com os outros. (...) Vamos considerar como ler e escrever são “re-mediados” pelo processamento da palavra escrita, pelo hipertexto e pelos recursos multimídia e como essa re-medição é capaz de afetar, não apenas nossos processos de ler e escrever mas também nossas concepções dos textos e das narrativas propriamente ditas. (*Tradução livre*).

2.4

Métodos de pesquisa, tipo de análise e ponto de vista

A projetar a conduta de pesquisa e análise a ser adotada neste trabalho, buscamos descrever a heurística que subjaz aos processos de auto e hetero-estruturação (PIETRO, MATTHEY & PY, 1989) envolvidos nas negociações de forma e sentido que se dão em um quadro mais amplo de construção colaborativa quando os aprendizes de L2 são postos em situação de interação.

A auto-estruturação ocorre quando o aprendiz faz uso da sua interlíngua para produzir sentido durante a interação e a hetero-estruturação tem lugar quando o colega ou o professor intervém com correções explícitas, eliciações ou pedidos de esclarecimento, entre outras atitudes possíveis. Durante a hetero-estruturação há uma interpretação, por parte do outro, da produção do aprendiz que pode, por sua vez, levar em conta a intervenção desse outro e retomar sua produção revelando *uptake*, ou seja, consciência do procedimento de colaboração do interlocutor. O *uptake* poderá resultar, ou não, em modificação da produção do aprendiz. Caso ocorra modificação, teremos o que ELLIS (1985) designa como *Intake* ou seja, o insumo resulta em produção modificada e possível disponibilidade para reemprego posterior da estrutura corrigida ou aprendida.

Além de tomarmos em consideração os procedimentos dos participantes envolvidos na interação que seriam capazes de apontar a heurística que os precede, armamo-nos de artefatos teóricos provenientes de estudos sobre esse tipo de procedimentos. Tomamos, inicialmente, as reflexões teóricas sobre o erro dos aprendizes de L2/LE de forma a compreender e descrever as condições em que ocorre. Nosso objetivo era distinguir o erro cego e estanque, do “erro” ou inadequação que ocorre de forma produtiva no exercício da interlíngua. O primeiro não é seguido de *uptake* da parte do aluno e, por isso, não leva a uma modificação na produção nem, conseqüentemente, no estado de conhecimento e uso da língua alvo; o segundo ocorre nas tentativas, conscientes ou intuitivas, do aprendiz de sistematizar sua interlíngua em busca de uma aproximação constante da língua alvo. No segundo caso, há uma grande possibilidade de que o insumo se transforme, mesmo que apenas em parte, em *intake* e seja, posteriormente, reutilizado como produção modificada. Na esteira dessas considerações, passamos

à análise das produções recolhidas nos eventos de interação registrados de forma a testar a validade das hipóteses apresentadas no capítulo 1 deste estudo.

Conforme expresso no item 2.2.3, a situação de interação exolíngüe proporciona o surgimento de um contexto modificado no ensino-aprendizagem de L2. Esse contexto envolve uma grande parte dos traços característicos da situação de comunicação, com suas exigências e estratégias e funciona como catalisador de comportamentos didáticos caso essa situação de interação seja apropriada pelo professor de L2 e constituída como tarefa.

No que concerne a análise dos dados recolhidos durante a tarefa do *chat*, esta pode ser classificada como do tipo transversal e dar-se-á em dois eixos:

(a) o eixo mais alargado e complexo consiste na observação e descrição das estratégias de comunicação e aprendizagem postas em prática pelos aprendizes. Foi elaborado um quadro provisório dessas estratégias especificamente para o ensino de PL2/E relacionando-as com os três tipos de negociação investigados aqui: **negociação da forma de itens isolados (FI)**, **negociação de sentido de itens isolados (SI)** e **negociação de sentido da enunciação (SE)**. Neste eixo situa-se a análise propriamente dita que se encontra no item 3.3.6.

(b) o eixo de integração, através do qual cruzaremos, na medida do possível, as observações do item (a), acima, com as hipóteses apresentadas e as implicações do direcionamento teórico adotado, de forma a apontar possibilidades de uso desse desenho de tarefa no âmbito mais alargado do ensino-aprendizagem de L2. As discussões a que se refere este eixo encontram-se no capítulo 4 deste estudo.

A conceituação de tarefa adotada neste estudo encontra-se expressa em 2.3.5. para melhor enquadrar, face ao leitor, as circunstâncias em que ocorre a tarefa, discriminamos, a seguir, sobre que bases de participação se estabeleceu o desenho de tarefa adotado na coleta de dados. Esse desenho de tarefa implica:

- Presença do professor como moderador e auxiliar nativo na interação;

- Caracterização do *chat* como tarefa em que há um compromisso de comportamento esperado, caracterizado por um contrato didático existente, reconhecido pelos participantes e imbricado no contrato de comunicação;
- Alunos em imersão, com um relativo letramento computacional e nível intermediário de conhecimento e prática em PL2.

O enfoque da análise empreendida neste estudo, ainda que derive de considerações sobre o tratamento das inadequações dos aprendizes, não se baseará no enfoque metodológico da *análise do erro*, tal como é preconizado por CORDER (1981). Por outro lado, não se trata, tão pouco, de aplicação dos preceitos da análise da conversação *per se* o que implicaria a consideração quase exclusiva das conseqüências comportamentais das estratégias pragmáticas selecionadas nas trocas.

Sem adotar uma atitude estritamente experimental na coleta de dados, já que não havia grupo de controle, nem foram feitos pré- e pós-testes formais, procedemos a uma coleta planejada dos dados da produção dos alunos. Como pesquisadora e, simultaneamente, agente envolvido no processo, já que sou a professora das turmas cujas produções integram o *corpus* analisado, buscamos adotar uma atitude de moderadora das trocas mas, também, de interlocutora dos participantes.