

3

Interação e ensino de PL2 em ambientes virtuais – O *chat* como tarefa

On peut se demander s'il ne conviendrait pas d'exercer les élèves à sur-exploiter leurs connaissances linguistiques plutôt qu'à les étendre le plus loin possible, à solliciter et recevoir de l'aide plutôt qu'à se débrouiller tout seul, à assouplir leurs représentations de la norme et de la faute plutôt qu'à éviter toute forme qui n'aurait pas reçu l'imprimature du manuel.

(Py, 1993:36)⁴⁰

3.1

Introdução

A citação inicial de PY (1993b), neste capítulo, é representativa das intuições que nos levaram, inicialmente, a considerar a possibilidade de usar a interação em *chat* como tarefa em sala de aula de L2/LE. Ao utilizar esse tipo de tarefa com vistas a expandir usos na língua alvo não se busca ensinar como se escreve em Português. A escrita é uma atividade altamente planejada e revisada (BYRAM, 2000: 676-7) enquanto a participação em um *chat* suscita a atualização de habilidades de outra natureza, sejam elas: de compreensão e de transformação da informação recebida para reutilização quase imediata.

O comportamento, acima descrito como próprio da participação em um *chat*, envolve rápida reflexão sobre a própria produção e a dos outros participantes que devem, por sua vez, adotar comportamento idêntico. Ao utilizar o *chat* como tarefa de sala de aula de língua, busca-se suscitar um comportamento da parte dos alunos que os leve a construir juntos, lançando mão das capacidades e saberes próprios e dos colegas, procedimentos e estratégias que criem um maior nível de autonomia na língua em aprendizado e na qual devem, prioritariamente, comunicar para apreender-lhe as formas e sentidos de modo mais eficaz (GAONAC'H, 1990).

⁴⁰“Podemos nos questionar se não seria conveniente incentivar os alunos a explorar seus conhecimentos lingüísticos até o limite, preferencialmente a estender esses conhecimentos o mais possível; a solicitar e receber ajuda, preferencialmente a “se virar sozinho”; a flexibilizar suas representações da norma e do erro, preferencialmente a evitar toda forma que não fosse ratificada pelos manuais”. Tradução livre.

Nas trocas verbais que se realizam em *chat* os alunos são levados a atualizar recursos de negociação de sentido e de reflexão sobre as formas da língua-alvo. Desta feita, os alunos ganham ou ativam uma habilidade, ainda, pouco explorada, pelo menos explicitamente, e com resultados relatados em estudos empíricos, nas interações em sala de L2/E que é a observação reflexiva da produção e da recepção que vai desembocar na modificação da produção e, acreditamos nós, na sedimentação das estruturas aprendidas. A observação reflexiva da produção e da recepção, bem como a modificação da produção, remetem aos conceitos de *insumo e produção modificados* que são discutidos em trabalhos resultantes da observação de experimentos levados a cabo por autores, já mencionados anteriormente neste estudo, tais como VARONIS & GASS (1985), SWAIN (1985 e 1995), GASS & VARONIS (1994), LYSTER (1994 e 1998) e LIMA (2002). Os conceitos de insumo e produção modificados orientam o enfoque de PELLETTIERI (2000) ao considerar as possibilidades de aprendizagem que se oferecem aos alunos em contexto CMC, a autora afirma que:

Modified output of this type is claimed not only to aid in the consolidation of existing linguistic knowledge, that is, increased control over a form or structure, but also to lead to the internalization of new linguistic forms and structures. PELLETTIERI (2000: 62)

e refere a produção interacionalmente modificada que ocorre em eventos síncronos, como o *chat*, como sendo positiva e condutora de situações que consideramos equivalentes àquelas designadas por PIETRO, MATTHEY & PY (1989) como “potencialmente aquisitivas”, atendendo pela sigla SPA.

Acreditamos que os alunos devam ser incentivados a lançar mão da habilidade de reflexão sobre a língua nas tarefas de interação, pois o modo como a interação em sala de aula se apresenta estruturada, ainda em nossos dias, proporciona uma atitude bastante passiva da parte do aluno (ARAÚJO E SÁ, 1996) o qual espera receber do professor as formas atestadas da língua estudada prontas para uso, sem que tenha de despender grande esforço de elaboração e compreensão. O aspecto negativo dessa atitude reside no fato de que esse conhecimento pronto para uso, por não ter sido construído pelo aluno e com seu esforço, não parece disponível para uso imediato ao se encontrar em situações propícias ao reemprego das estruturas aprendidas, um exemplo disso são os casos de alunos que têm uma performance satisfatória nos exames escritos e têm

problemas ao se encontrarem em situação autêntica de interação exolíngüe, evidenciando, assim, uma defasagem entre sua produção espontânea e a competência que ele parece deter considerados os resultados dos testes.

No que diz respeito à competência de um aluno L2 e ao que se espera que seja alcançado em termos de uso na língua alvo, é preciso ter em conta o que é ser um falante L2 competente. “Maitriser une langue étrangère” corresponde, hoje, a uma noção bastante afastada de um suposto padrão do nativo “native like” (PY, 1993b:16) que perdurou durante as primeiras décadas do ensino sistemático de línguas, tanto na Europa como na América e que subsiste ainda, algures, no imaginário de uma parte da população escolarizada. Como já foi apresentado e discutido no capítulo anterior deste estudo, para que a interação em *chat* como tarefa seja bem sucedida e o participante venha a exibir uma produção considerada adequada ao seu nível de proficiência é necessário que ele aja, adequadamente, segundo os princípios dos três componentes que envolvem o evento e constroem seu contexto que são: o lingüístico, o interacional e o didático. Assim, tornar um aluno competente na língua alvo envolve, igualmente, levá-lo a pôr em prática habilidades dessas três ordens.

Já apresentamos, em 2.2.6, o conceito de *competência* que consideramos válido para este estudo. **Esse conceito envolve uma dinâmica constante entre as habilidades de uso lingüístico-pragmático e o acervo morfossintático e lexical da língua alvo dos quais a interlíngua do aluno é apenas uma representação instável já que se quer em constante processo de reformulação e de busca de precisão.** Essa visão dinâmica da competência do falante L2 nos remete a PY (1993b) quando o autor define a competência exolíngüe, ou seja, a de um falante L2, como sendo aquela que identifica o falante **capaz de gerir lacunas lingüísticas numa dada situação de comunicação e avança que “le savoir-faire exolíngüe est affaire de collaboration”**.

A partir da visão de competência exolíngüe que incluímos, neste estudo, no conceito, mais amplo, de competência L2, propomos conceitos que definem as três ordens de **habilidades** necessárias para constituir um falante L2 competente: (i) o conhecimento lingüístico necessário para dar conta do que ainda não se conhece ou não se domina totalmente (**lingüística**), (ii) a desenvoltura para interagir dentro de um quadro limitado de conhecimentos sistemáticos do código utilizado bem como das convenções comunicativas próprias da comunidade

lingüística em que se dão as trocas (**interacional**) e, finalmente, (iii) a habilidade de utilizar cada troca como uma potencial situação de aprendizagem, já que a colaboração, ao ter como finalidade o sucesso do ato comunicativo propicia situações de construção de conhecimento em que, tanto falantes L2 entre si, como nativos e falantes L2, vão negociando forma e sentido das estruturas utilizadas (**didática**). Essas três ordens de habilidades coincidem com os componentes que constituem o contexto da interação. Esses componentes encontram-se descritos em 2.2.8, item que apresenta os elementos da interação em geral detectáveis, ainda que de forma modificada, na interação em *chat*.

Alguns dos conceitos apresentados no capítulo anterior, e que se inserem na área da interação, não serão retomados em sua totalidade ou, não com ênfase idêntica àquela com que contemplamos certos conceitos. Os conceitos referentes a turnos e papéis, por exemplo, foram incluídos nos pressupostos teóricos deste estudo por constituírem elementos presentes em qualquer evento de interação e a consideração das suas especificidades no nosso *corpus* contribui para uma melhor compreensão do modo como as trocas verbais se fazem no *chat*. Ter presente o modo como se articulam os elementos da interação em geral e como esses elementos se transformam, ou não, no evento do *chat* pode auxiliar o leitor a melhor compreender as motivações que se criam na realização da tarefa do *chat* e as injunções que o contexto específico produz, impactando tanto o fazer pragmático, como a produção lingüística dos participantes.

Descrevemos, a seguir, como se deu a coleta dos dados que constituem o *corpus* do nosso estudo e passamos à análise dos mesmos obedecendo a injunções de ordem prática, como a distribuição das categorias analisadas nas seqüências selecionadas e a sua exemplificação com comentários de modo a descrever a forma como essas categorias se fazem representar na produção recolhida dos estudantes de PL2.

3.2

Coleta e tratamento de dados

Segundo SELIGER & SHOHAMY (1989), os dados para pesquisa em aquisição de L2/LE podem se originar a partir de qualquer comportamento envolvido em um evento de ensino-aprendizagem de L2/LE. Esses eventos

supõem uma larga variedade de fenômenos como: (i) conversação; (ii) estratégias usadas para solucionar ou auxiliar na solução de problemas de compreensão ou expressão, (iii) atitudes encontradas em situação de ensino-aprendizagem de L2/LE e em relação a outros falantes da língua alvo, (iv) linguagem utilizada por professores e alunos em sala de aula, bem como (v) o desempenho dos alunos L2/LE em tarefas que envolvem uso da língua em interação ou como metalinguagem.

Consideramos, neste estudo, que o tipo de dados e o modo de coleta escolhido para a obtenção dos mesmos se insere no que os autores mencionados consideram como válido e envolve, em diferentes escalas, alguns dos fenômenos mencionados acima, mas, sobretudo, os seguintes: (ii) **estratégias usadas para solucionar ou auxiliar na solução de problemas de compreensão ou expressão** e (v) **o desempenho dos alunos em tarefas envolvendo uso da língua em interação ou como metalinguagem**.

3.2.1

Características gerais

A coleta se deu através da gravação do *log* dos *chats* em arquivo Word. Esses dados são tratados através de observação e análise qualitativa do discurso construído durante a interação, segundo critérios descritos mais adiante neste capítulo, adaptados aos eventos de aprendizagem colaborativa em *chat* como tarefa. A análise dos dados se dá pela verificação das estratégias de comunicação e aprendizagem que podem ser detectadas no comportamento verbal dos participantes, agrupadas conforme as funções que materializam na *negociação* de forma e sentido, e que são: **testagem de hipóteses (TH)**, **reflexão metalingüística (RM)** e **percepção (P)** (SWAIN, 1995).

Foram considerados *chats* realizados com dois grupos diferentes de estudantes PL2, com as características descritas a seguir, em semestres consecutivos, cursando o mesmo nível (Intermediário) e tendo lido os mesmos textos⁴¹.

⁴¹A *morte e a morte de Quincas Berro d'Água*, de Jorge Amado e *Mar sem fim*, de Amyr Klink.

3.2.2

Elementos e procedimentos

Dos participantes dos eventos de interação:

Falantes de diferentes línguas maternas – Inglês, Espanhol, Francês e Finlandês – os estudantes têm o Português como L2, sendo que os falantes de Inglês e Francês têm o Espanhol como LE1 e o de Finlandês tem o Inglês como LE1. Trata-se de alunos em imersão, com um relativo letramento computacional e nível intermediário de conhecimento e prática em PL2.

Pode-se dizer, segundo SELIGER & SHOHAMY (1989:121-123), que a constituição do nosso *corpus* obedece ao que é comumente designado, em terminologia de pesquisa, *random sampling*. Os informantes foram selecionados de forma aleatória em um universo maior de informantes potenciais, que seria o grupo de alunos de mesmo nível, no curso de Português para Estrangeiros da PUC-Rio. Por não se tratar de uma análise quantitativa, não consideramos relevante o número de participantes e sim o produto efetivo da interação entre eles. Além disso, não estamos avaliando a produção individual, mas o modo como as estratégias de comunicação e aprendizagem são acionadas na comunicação em grupo e de que forma o acionamento dessas estratégias promove negociação de forma e sentido em PL2.

Observamos, descrevemos e analisamos, tão somente, as estratégias e comportamentos adotados para a negociação e buscamos esboçar uma sistematização dessas estratégias em PL2. Não pretendemos, portanto, emitir julgamentos sobre os indivíduos em questão, nem fazer previsões sobre seu desempenho futuro. Tão pouco faz parte de nossos objetivos a comparação de resultados sobre estágios anteriores e posteriores à realização da tarefa, pois não se trata de um estudo longitudinal.

Um último comentário que consideramos relevante sobre os participantes diz respeito ao fato de que já se conheciam, faziam parte de um grupo que constituía a totalidade de alunos das diferentes turmas de PL2 na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, na disciplina denominada Português para Estrangeiros. Essa condição, acreditamos, contribuiu para reduzir a sensação de falsidade da simulação e propiciou maior naturalidade na interação.

Da organização:

O *chat* foi proposto aos alunos como uma tarefa do curso e, portanto, obedeceu a regras definidas de comportamento antes e durante a sua realização. Entre essas regras está a de não haver recurso à LM, porém, as interferências são numerosas e notáveis. O professor participa ativamente do *chat* como moderador. Os alunos recebem um roteiro da atividade, balizador dos comportamentos esperados e das atividades propostas para serem desenvolvidas no *chat*, sua duração e possíveis conseqüências em termos de avaliação ou sanções, no caso de não cumprimento do estabelecido nesse mesmo roteiro.

Objetivos do *chat*:

Formais	Comunicativos	Conteúdo
Expressar-se em português; Utilizar estruturas de coesão interfrástica. (Item do programa desse nível, em estudo no momento da realização da tarefa) ⁴²	Praticar habilidades de discussão	Comentar os capítulos de um livro, a história envolvida; verificar a compreensão do vocabulário referente ao assunto, (re)(co)construir sentidos de itens de vocabulário ou de estruturas mais complexas encontradas nos textos.

Diferentemente dos dados colhidos por VARONIS & GASS (1994), o *corpus* observado não se originou em um evento experimental. Os estudantes de PL2 estavam realizando uma tarefa real em aula. Não houve controle de sexo, nem de nacionalidade, ou seja, havia um número relativo de sujeitos de diferentes nacionalidades com o objetivo de concluir uma tarefa que era discutir capítulos de um livro lidos previamente. Os participantes também não foram solicitados a simular uma situação de conversa, como no estudo de VARONIS & GASS (1994), eles deviam realmente discutir o assunto proposto. Como conseqüência não controlada, porém, ao fazer a tarefa os sujeitos revelam habilidades lingüísticas e pragmáticas na língua alvo o que proporciona um produto mais

⁴² Na verdade, esse era apenas um pretexto gramatical para envolver os alunos na atividade porque o verdadeiro objetivo era verificar se e como os alunos adotaram estratégias lingüístico-comunicativas para a resolução de problemas de compreensão e mobilizaram recursos interacionais para construir colaborativamente conhecimento na língua alvo.

confiável em termos de seleção das formas lingüísticas, das estratégias pragmáticas e das negociações de sentido, consideradas válidas para falantes PL2.

Dos eventos de interação:

Primeira coleta – ocorreu em **um evento** de *chat* realizado no semestre 2002.1. O objetivo da tarefa era discutir alguns capítulos do livro “Mar sem fim” de Amyr Klink. Procedimento prévio à realização da atividade:

a. Conversa informal em sala, entre professor e alunos, sobre o objetivo da tarefa e sobre o comportamento que se espera desses alunos;

b. Entrega de roteiro com os passos de realização da atividade, duração, atribuição de pontuação no âmbito das avaliações totais da disciplina, além de informações sobre como acessar a página *web* onde deveria se realizar o *chat*. Essas informações se faziam necessárias tendo em vista o nível heterogêneo de letramento digital entre os estudantes participantes.

Alguns estudantes tinham bastante familiaridade com as ferramentas de comunicação via Internet, tais como o correio eletrônico, o *chat* e os programas de mensagens instantâneas, enquanto outros estudantes eram usuários de nível básico, apenas com um domínio elementar de usos de correio eletrônico e pesquisa na Internet, e pouca familiaridade com as ferramentas de comunicação síncrona como o *chat* e os programas de mensagens instantâneas.

Segunda coleta – ocorreu em mais **dois eventos** de *chat* realizados ao longo do semestre 2003.2. No primeiro evento seria discutido o desenlace do livro *A morte e a morte de Quincas Berro d'água* de Jorge Amado e no segundo, os mesmos capítulos, já discutidos pelo grupo da primeira coleta, do livro de Amyr Klink. A preparação para o primeiro evento foi a mesma que na primeira coleta, mas entre os dois eventos foram propostas, aos alunos, as seguintes atividades:

- Questionário de avaliação⁴³ em que são comparadas estratégias, crenças e expectativas relativas de um lado à interação em *chat* e, de outro, à interação face-a-face. O objetivo era que o aluno se posicionasse em relação à tarefa proposta e ao comportamento que julgava ter tido, de forma que pudessemos avaliar se, por exemplo, um baixo índice de

⁴³ Ver, no Anexo 2, deste estudo, o questionário entregue aos alunos.

participação que influi, segundo ABRAMS (2003), nas medições de fluência e densidade lexical poderia ser atribuído à baixa motivação ou falta de interesse pela tarefa.

- Exercício de reformulação das frases problemáticas recolhidas no primeiro evento, com formulações mais precisas ou com maior adequação morfosintática e/ou lexical.

O segundo evento foi precedido de um debate em sala no qual os alunos foram incitados a se posicionar com relação à tarefa e a falar espontaneamente sobre os aspectos que consideravam positivos e negativos, tanto na realização daquele tipo de tarefa em geral, como em relação às suas condutas durante o primeiro evento.

Antes do debate em sala, procedemos à tabulação das respostas e à sua comparação com a produção lingüística e o comportamento no evento de interação, através da observação do *log* dos *chats* gravado em Word^R. Apresentamos, a seguir, alguns comentários feitos a partir da tabulação das respostas dos participantes ao questionário.

Os comentários, que se seguem, constituem uma breve análise avaliativa baseada no caráter metacognitivo das questões contidas no questionário. Os níveis de informação para os quais foram direcionadas as questões eram: lingüístico, interacional e um nível relativo às crenças dos alunos, no que diz respeito às concepções que os alunos participantes traziam sobre as tarefas de sala de aula e sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Esse último nível poderia revelar, por exemplo, possíveis atitudes de rejeição ao *chat* como tarefa por não se incluir naquilo que alguns estudantes pudessem considerar válido como tarefa de sala de aula de línguas.

Apesar do número razoável de questões, apenas algumas delas foram planejadas para trazer luz sobre o comportamento dos alunos durante as tarefas de levantamento de dados e serão feitos comentários apenas sobre essas questões. As outras questões tinham o objetivo de “distrair” o informante, de modo que ele não formulasse um padrão para o tipo de resposta esperado, alterando conscientemente o resultado da avaliação em direção a uma idéia que pudesse ter sobre a expectativa do professor com relação às suas respostas.

QUESTÃO 4:

LÍNGUA	Nr. de vezes escolhido
A. fazer poucos erros gramaticais	2
B. ter boa pronúncia	2
C. expor idéias simplesmente	5
D. ser capaz de retomar as idéias dos outros e transforma-las	Não foi escolhida
E. ter vocabulário sobre o assunto	4
F. conhecer expressões que ajudam a encadear as frases e o discurso em geral	5

INTERAÇÃO	
G. participar ativamente	9
H. expor idéias interessantes	6
I. ser capaz de retomar as idéias dos outros, mesmo sem transformá-las, apenas para desenvolver o assunto.	1

CRENÇAS	
J. basta marcar presença concordando	1

A escolha intensiva da alternativa *C* revela que os alunos têm, em geral, consciência da necessidade de *output*. Entretanto, esse *output* parece ter características aleatórias, não-controladas, que é o oposto do que representa a alternativa *D*, que representa o *output* controlado e que não foi escolhido nenhuma vez. Já a escolha significativa das alternativas *E* e *F* mostra uma grande preocupação com o *input*, ou seja, receber e deter conhecimento parece ser mais importante que expressá-lo.

Parece haver uma grande preocupação com o estabelecimento da interação pelas escolhas dos itens *G* e *H*.

É importante mencionar que havia a possibilidade de respostas múltiplas e alguns alunos marcaram apenas uma das respostas referentes à interação.

A propósito das crenças que esses alunos poderiam trazer, da sua experiência escolar e/ou social anterior, para o âmbito da tarefa, parece-nos possível afirmar que, sejam elas quais forem, não se revelaram como elemento importante nesse tipo de atividade, ou ainda, existe a probabilidade de que o tipo de crença que se supunha existir, e que orientou a elaboração das questões desse item, não faça sentido para os estudantes que participaram da tarefa.

QUESTÃO 6C:

LÍNGUA	Nr. de vezes escolhido
A. Fiquei preocupado/a com a ortografia	2
B. Participei mesmo tendo problemas de vocabulário.	5
C. Tive dificuldades de organizar as frases	3

INTERAÇÃO	
D. Fiquei preocupado/a com o que os outros escreviam para poder responder	6
E. Acho que participei mais do que nas conversações em sala de aula	2

CRENÇAS	
F. Só participei porque era obrigatório, como nas aulas.	2
G. Não me interessei em participar, como nas aulas	1

QUESTÃO 6D – Nesta questão, houve uma escolha em massa (6) pela afirmação sobre as dificuldades de acompanhar a sequência de comentários no evento do *chat*, o que não é fundamentalmente relevante em termos lingüísticos, apenas sugere que devem ser encontradas soluções para a implementação da ferramenta no ensino de PL2. Esses resultados concernem dados de letramento digital dos participantes e foram considerados ao determinar alguns itens constantes do **roteiro** da atividade que resultou na segunda coleta de dados. Foram feitas as seguintes sugestões:

1. **Concentrar-se em menos tópicos**, ou seja, escolher um ou dois assuntos que interessem e responder a esses assuntos. Retomar as frases dos outros participantes e solicitar ou dar esclarecimentos a respeito.
2. **Trabalhar em pares**. Escolher um outro participante e trocar idéias com ele. Esse comportamento é muito comum em *chats*, apenas eventualmente enviamos mensagens ao grupo todo ou reagimos a mensagens vindas de participantes diferentes daquele com quem estamos “conversando” num determinado momento.

3. **A conversa é pública, não no pvt.** Mesmo trabalhando em duplas, todos verão o que escrevemos de forma que possam participar de outros tópicos ou mudar de tópicos quando acharem mais interessante.
4. Como alguns alunos solicitaram nos questionários, vou enviar mensagens para cada um, em pvt, a fim de fazer as correções que eu considerar necessárias. Entretanto, **todos podem fazer sugestões** sobre as construções dos colegas. E, **todos podem pedir ajuda** se tiverem dificuldades com palavras ou frases.

QUESTÃO 6E – Nesta questão, houve o mesmo número de escolhas, (5), para a segunda e para a terceira afirmação, além de (2) escolhas para a primeira, o que revela que não houve rejeição da atividade por parte dos alunos observados.

Os resultados da questão 4 repetem-se, em certa medida, nas outras questões analisadas. Essa repetição parece revelar uma preocupação com o *input*, pelo menos no que diz respeito ao vocabulário. De maneira geral, continuou havendo uma preocupação acentuada com a participação na interação e as perguntas respeitantes às crenças tiveram, mais uma vez, escolha inexpressiva.

O exercício de reformulação não resultou em novos dados já que os alunos não retornaram as respostas ao professor.

3.2.3

Identificação do *corpus*

Nosso *corpus* de análise constitui-se de três *logs* de *chat* que receberam etiquetas e descrições conforme relatado a seguir.

Identificação das coletas

Coleta I – *Chat* I – CI

Coleta II – *Chat* IIA e IIB – CIIA e CIIB

Descrição da Ficha de Identificação de cada *Chat*

CI
<ol style="list-style-type: none"> 1. URL: 2. Sala: 3. Data: 4. Duração: 5. Número de participantes: 6. Número de intervenções: 7. Número total de palavras:

A ficha precede o registro textual (*log*) de cada *chat* coletado. Esses registros encontram-se no Anexo 3. Os itens 1 a 3 são, exclusivamente, da ordem da etiqueta de identificação. Localizam o *chat* no tempo real e no espaço virtual de forma a validar, de modo concreto, os dados aqui apresentados para análise, ainda que não possa ser verificada localmente (no *site* de origem) a ocorrência desse *chat* específico já que não há arquivos dos *chats* realizados nas salas públicas de bate-papo.

Os itens 4 a 7 dizem respeito à natureza da informação aqui apresentada e podem ter relevância tanto para as conclusões de análise quanto para as avaliações posteriormente empreendidas por leitores presentes ou futuros. Passamos a descrever cada um desses itens da forma como os compreendemos dentro da etiqueta.

URL:

É o endereço que aparece na barra de localização do programa de interface usado para se ‘navegar’ na rede da Internet. Esse programa é designado por diferentes nomes conforme o nível de experiência do usuário ou mesmo a variedade de língua portuguesa do falante. As designações mais comuns são: navegador, folheador, ou o termo em inglês, browser.

http://batepapo.bol.com.br/home.html

Sala:

É a localização virtual à qual o grupo se encontra conectado, através de um *site*/portal que oferece a aplicação específica de salas de bate-papo⁴⁴. É o local específico da URL onde o grupo se encontra interagindo. São, em geral, identificadas pelos temas de interesse que, em princípio, serão discutidos pelos

⁴⁴ Verificar Anexo X, com imagem da página de abertura do *site*, onde se pode observar os menus que levam à página onde se encontra o quadro acima.

usuários que “entrarem” nelas. Como pode ser verificado no roteiro da atividade, escolhemos a sala computação por ser, aparentemente, pouco atraente em termos de assunto e estar, em geral, vazia facilitando o desenvolvimento da tarefa sem muitas intromissões de ‘estranhos’ ao grupo.

Outros temas			
Salas	Entrar	Espiar	Pessoas na sala
Catolicismo	 ←		2
Deficientes Físicos	 ←		0
Futebol	 ←		0
Games	 ←		0
Religião	 ←		0
Vestibulandos	 ←		0
Bruxaria (1)	 ←		3
Computação (1)	 ←		1
Computação (2)	 ←		2
Computação (3)	 ←		0
Esoterismo (1)	 ←		0
Esoterismo (2)	 ←		0
Música (1)	 ←		4
Música (2)	 ←		0
Papo-cabeça (1)	 ←		0
Papo-cabeça (2)	 ←		1
Religiões Evangélicas (1)	 ←		47
Religiões Evangélicas (2)	 ←		1
RPG (1)	 ←		0

[Condições de uso do BOL](#) | [Termo de uso do e-mail](#) | [Na mídia](#)
[Anuncie](#) | [Fale conosco](#) | [Perguntas mais frequentes](#) | [Privacidade](#)
 Copyright UOL Inc. 20002005 - Todos os direitos reservados

Data:

Data calendaria em que ocorreu o *chat*.

Duração:

Refere-se à duração real do *chat*, calculada subtraindo-se o momento zero, ou seja, a hora registrada na primeira intervenção⁴⁵, da hora da última intervenção ou informação fornecida pelo servidor sobre o último movimento de um participante nesse evento de *chat*.

No caso deste *corpus*, como o professor moderador é também o responsável por gravar os *logs* dos *chats*, é ele o participante que gere esse

⁴⁵ O que se considera como primeira intervenção não equivale a uma intervenção referencial de um dos participantes mas a uma informação introduzida pelo programa informático do servidor do *chat* que corresponde ao momento de conexão do primeiro participante considerado.

momento final, ficando invisível, para o leitor, a sua desconexão do *chat*. Por outro lado, os alunos tinham liberdade de continuar utilizando o *chat* por algum tempo depois do término da tarefa. O momento final é, portanto, uma decisão do professor quando dá por encerrada a tarefa e não corresponde, necessariamente, à desconexão do último participante.

Número de participantes:

Composto pelos alunos presentes à aula no dia da realização da tarefa acrescido, eventualmente, de alguns participantes flutuantes que não fazem parte do grupo de estudantes, mas juntam-se ao grupo e até interagem dentro dele, devido à condição pública da sala de *chat*. Por ocorrer em um *chat* aberto, em um portal comercial da Internet, o *chat* não tem o acesso de usuários controlado pelo moderador-professor.

De notar, além disso, que alguns participantes podem, eventualmente, desconectar-se e conectar-se novamente por problemas técnicos da máquina em uso ou do programa nessa máquina. Houve casos de bloqueio da aplicação informática, por exemplo. Outros participantes, ‘saem’ e, a seguir, ‘retornam’ com um novo apelido. Assim, vamos nos ater, com relação ao número de participantes, a uma contagem inicial feita pelo professor-moderador nos primeiros momentos do *chat*, tendo em conta os apelidos anunciados pelo programa do servidor como conectados.

Número de intervenções:

Essa informação é tanto mais relevante na medida em que fazemos uma análise de cunho interacional e consideramos, em certa medida, mais relevante a existência de um grupo que se encontra constantemente “(inter)agindo” do que a ocorrência de longas intervenções de poucos participantes.

Uma intervenção é identificada da seguinte forma:

(04:12:51) palomino fala para Todos : oi galera
<u>Hora</u> entre parênteses, com especificação de minutos e segundos: (04:12:51)
<u>Apelido do autor</u> : palomino
<u>Destinatário</u> da intervenção precedido da ação selecionada pelo autor: Todos
<u>Texto</u> da intervenção propriamente dito: oi galera

Algumas intervenções constituem informação padronizada introduzida pelo programa do servidor com fórmulas do tipo “entra na sala/ sai da sala” precedidas do apelido do usuário que efetuou algum desses movimentos no *chat*.

Essas intervenções, como mostrado no exemplo a seguir, seguem, ainda que apenas em parte, o modelo descrito acima.

(04:13:03) **charrua** entra na sala...

Número de palavras:

Informação reveladora da produção lingüística bruta, em termos quantitativos, dos participantes do *chat* em conjunto. Esse dado poderia ter maior relevância para a análise caso levássemos em conta, tal como ABRAMS (2003) a quantidade de língua produzida a fim de tirar conclusões de caráter quantitativo com relação à produção dos alunos. Como a análise aqui empreendida é de natureza, predominantemente, qualitativa, esse tipo de informação aparece, sobretudo, no intuito de oferecer ao leitor uma dimensão de conjunto e, também, para corroborar afirmações sobre o caráter eminentemente lingüístico das trocas mostrando a ocorrência de produção lingüística concreta. Foram subtraídas do número total de palavras as expressões introdutórias da intervenção, fórmulas que se repetem a cada nova intervenção e encontram-se descritas e exemplificadas no item precedente.

Etiqueta das Seqüências

As seqüências analisadas, que se encontram em 3.3.6, obedecem a um critério temático na sua identificação e recebem etiquetas com o tópico de discussão restrito à mesma acrescido da sigla correspondente à ficha de identificação do *log* do *chat* a que pertencem. Assim, temos a etiqueta **C1 – Bolachas – S1**, onde:

C1 – corresponde à identificação do *log* do *chat* ao qual a seqüência pertence.

Bolachas – corresponde ao critério temático, é o tópico de discussão e, provavelmente, de negociação, em curso nessa seqüência;

S1 – corresponde à ordem cronológica em que a seqüência aparece dentro do *log* do *chat* com relação às outras seqüências selecionadas nesse mesmo *chat*;

3.3

Análise dos dados

3.3.1

Introdução

O tipo de análise que propomos inspira-se, em parte, no que GILLY, ROUX & TROGNON (1999) designam como análise seqüencial, uma análise centrada no estudo das interdependências entre ações ao longo do desenrolar seqüencial da interação (Op.Cit.:11). Fazer análise seqüencial é, portanto, fazer uma análise dinâmica dessas interdependências constitutivas de uma interação. É necessário, assim, poder identificar e caracterizar as ações individuais encarando-as, porém, como componentes de seqüências interativas no seio das quais se concluem, em contexto situacional⁴⁶. (Op.Cit.:12). No caso deste estudo, importam as relações de interdependência que denotam negociação de forma e sentido das estruturas lingüísticas em uso e manifestação de comportamentos didáticos da parte dos participantes pela utilização de estratégias de comunicação e aprendizagem inseridas no quadro de funções estabelecidas por SWAIN (1995), como será mostrado, mais adiante, neste item.

A análise do *chat* é feita em seqüências recortadas segundo critérios a serem descritos que resultam da adaptação de conceitos teóricos das 3 áreas, a saber, Interação, Lingüística aplicada ao ensino de línguas e CALL. Esses critérios atendem a necessidades práticas ligadas ao objeto de análise deste estudo, mostrando uma certa flexibilidade na linha teórica adotada, no intuito de criar condições de apresentar os dados de forma compreensível para que o leitor possa visualizar nesses dados os processos de negociação⁴⁷ aqui descritos e, conseqüentemente, apreender as conclusões epistemológicas que deles inferimos.

Observamos a produção dos falantes de PL2 em evento de interação em *chat* como tarefa a fim de cruzar as regularidades que aí encontramos com:

⁴⁶ A noção de contexto, tanto a geral como a mais específica, no que respeita às condições de ocorrência dos dados em análise, encontra-se descrita no capítulo 2 deste estudo, item 2.2.8.

⁴⁷ O modo como compreendemos o termo negociação encontra-se descrito no item 2.2.5, deste estudo.

- I) os resultados de outros estudos empíricos sobre a interação em *chat* e fora dele, além da consideração de algumas características da interação em sala de aula de línguas;
- II) as hipóteses orientadoras do nosso trabalho que consistem na convicção de que é possível aprender comunicando e de que a aprendizagem mais eficaz se faz de forma colaborativa.

3.3.2

Método de análise

GILLY, ROUX & TROGNON (1999) acenam para o fato de que as interações entre os participantes são finalizadas pela realização de tarefas, impostas do exterior, ou fixadas por eles mesmos, de forma mais ou menos explícita: daí o interesse, sempre que possível, de um modelo de análise da tarefa e/ou dos funcionamentos de resolução, a fim de analisar os comportamentos dos participantes do ponto de vista dos objetivos visados (Op.Cit.:13). No caso deste estudo, a tarefa é o próprio evento de interação, assim, ao analisar o evento, estamos analisando a tarefa. Não nos deteremos, porém, em procedimentos específicos da análise da conversação, uma vez que não buscamos analisar comportamentos interacionais de forma absoluta, mas apenas na medida em que representam um fazer didático e têm conseqüências para a descrição do modo como os participantes/alunos envolvidos negociam forma e sentido e revelam traços de competência enquanto falantes PL2 em processo de evolução no uso da interlíngua.

Ainda segundo GILLY, ROUX & TROGNON (1999) a interação ocorre sempre em função de um objeto-referente: estudar/explorar objetos, manipulá-los, resolver um problema, construir conhecimentos, falar de si mesmo ou dos outros, ou seja uma tarefa. Nessa linha, ao considerar a tarefa, devemos distinguir dois tipos de procedimentos: (i) o que parte das exigências e finalidades da tarefa e (ii) o que parte do estudo das condutas efetivas de resolução de problemas de compreensão e mal-entendidos. Nesta análise, esses procedimentos se interpenetram pelas razões que levantamos anteriormente de a tarefa coincidir com a troca verbal, assim, as exigências da tarefa são aquelas relacionadas aos

modos de interação, tendo como código a língua alvo, objeto de estudo, e como canal, a modalidade de comunicação síncrona, o *chat*.

O estudo das condutas de resolução de problemas de compreensão baseia-se, em parte, na aceitação ou não, por parte dos participantes, de um contrato de comunicação estabelecido previamente que coincide com o contrato didático. Esse contrato didático é identificado pelas exigências da tarefa, mas também, tem suas características determinadas pela contextualização prévia das trocas que se dão entre estudantes e professor de PL2 em situação de sala de aula. O contrato de comunicação implica, por sua vez, a ocorrência de negociação de forma e sentidos na língua alvo a fim de tornar efetiva a interação. O caráter didático das negociações é reforçado pelas intervenções do professor moderador, responsável por tópicos iniciados ou retomados por ele, no caso de terem sido iniciados por outros participantes.

O método de análise envolve (i) a definição dos **dados observáveis** feita, em detalhe, anteriormente neste capítulo e (ii) a aplicação dos **critérios empíricos de identificação e de caracterização** dos mesmos. Distinguimos os itens acima como segue:

(i) **dados observáveis** – seqüências de interação entre estudantes universitários aprendendo PL2 em contexto formal, na universidade, em situação de imersão;

(ii) **critérios empíricos de identificação e caracterização** – buscamos identificar as estratégias de que lançam mão esses alunos para negociar forma e sentido em PL2 a fim de caracterizá-las e propor uma taxonomia dessas estratégias que possa servir de orientação futura aos professores de PL2.

3.3.3

Critérios de análise

Conforme apresentados no item anterior, os critérios de análise selecionados são de dois tipos e referem-se:

à **identificação** do *corpus* e às suas sub-divisões; esses critérios serão aqui designados, conforme GILLY, ROUX & TROGNON (1999), como: *cronológico, situacional e temático*;

à **caracterização** das interações, bem como aos tipos de negociações que nelas ocorrem; esse critério é designado, também conforme GILLY, ROUX & TROGNON (1999), como *epistemológico*. Por este segundo critério analisamos como as negociações se encontram representadas no fazer lingüístico-pragmático dos alunos, onde sobressaem as estratégias de comunicação e aprendizagem através das quais as negociações se concretizam.

Descrevemos, a seguir, como aplicamos ao *corpus* os quatro critérios de análise: *cronológico, situacional, temático e epistemológico*.

3.3.3.1

Cronológico e situacional

Baseia-se na constituição do grupo de informantes, representado pelas duas turmas de nível intermediário que participaram dos *chats*, com a respectiva distribuição no tempo conforme o semestre cursado. Este critério materializa-se na etiqueta de identificação das partes do *corpus* em análise, bem como na sua descrição.

3.3.3.2

Temático

Baseia-se no fato de que cada seqüência tem um tópico conversacional comum que tentamos apresentar de forma encadeada, desde o momento da primeira intervenção que a ele se refere até o seu fechamento. Essa escolha visa mostrar de que forma se dá a construção colaborativa dos conhecimentos cujas descrição e análise obedecem à distribuição funcional estabelecida no próximo item.

3.3.3.3

Epistemológico

Baseia-se no nosso posicionamento teórico-metodológico. Optamos por categorizar as estratégias adotadas pelos alunos para solucionar problemas de compreensão, clarificação e expressão na língua alvo com, conseqüente, construção de conhecimento, pelas funções estabelecidas que são: *testagem de*

hipóteses, reflexão metalingüística e percepção (SWAIN, 1995). Essas funções constituem três delimitações que abrigam as diferentes estratégias levantadas na produção dos participantes na interação em *chat* como tarefa. **A distribuição das estratégias de comunicação e aprendizagem pelas funções estabelecidas nas trocas é parte da proposta teórica deste estudo** e será explicitada mais adiante neste item.

Essas funções, refletidas nas respectivas estratégias, vão atender a três objetivos distintos, empreendidos pelos participantes da tarefa, que se repetem ao longo do *corpus* levantado e que são:

Negociação da forma de item lexical isolado (**FI**)

Negociação do sentido de item lexical isolado (**SI**)

Negociação do sentido da enunciação (**SE**)

Introduzimos neste estudo uma inovação que, acreditamos, ampliará o instrumental analítico com conseqüências tanto para os pesquisadores que busquem melhor compreensão dos eventos de interação em contexto didático, quanto para os professores que busquem fazer aplicações das funcionalidades da interação ao ensino/aprendizagem de línguas. **Trata-se de uma recategorização das estratégias de aprendizagem dentro do quadro de funções de construção de conhecimento propostas por SWAIN (1995)**. Ou seja, tomamos algumas das estratégias propostas por diferentes autores (OXFORD, 1990; ARAÚJO E SÁ, 1996; DÖRNYEI & SCOTT, 1997) e as inserimos em um quadro de funções baseado na abordagem que busca colocar o foco da aprendizagem na forma e no sentido das produções dos alunos L2.

Entendemos que as estratégias de comunicação e aprendizagem, quando observadas na prática de sala de aula, representam, por si só, um instrumental que contribui para a compreensão do modo como os alunos se apropriam da língua alvo. Neste estudo, buscamos, porém, ir além da observação e compreensão da sua utilização pelos alunos L2. Visamos organizar as estratégias, de tal forma, que sirvam aos professores de línguas como instrumental para ensinarem os alunos a aprender (HALLIDAY, 1999). Buscamos ressaltar a validade de se incentivar de forma controlada o uso das estratégias descritas e de se adaptar as escolhas dos alunos de modo que esses alunos tenham mais controle sobre a sua produção e sejam capazes de buscar maior precisão e eficácia no uso que fazem da língua alvo.

3.3.4

Funções e estratégias

As estratégias de comunicação e aprendizagem (TARONE, 1983; FAERCH, C. & KASPER, G., 1983; O'MALLEY & CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990 E 1994; ARAÚJO E SÁ, 1996; DÖRNYEI & SCOTT, 1997; GRIFFITHS, 2003) foram apresentadas no capítulo 2 deste estudo e, após a seleção das que consideramos mais adequadas ao *corpus* analisado, foram integradas, no quadro abaixo, às funções criadas por SWAIN (1995):

	Testagem de hipóteses	Reflexão metalingüística	Percepção
Estratégias	Paráfrase ou circunlocução Aproximação Word coinage ou neologismo Reestruturação Foreignizing Guessing	Paráfrase ou circunlocução Marcadores de estratégia verbal Solicitação direta ou indireta de ajuda Solicitação de confirmação ou de clarificação	<i>Feedback</i> Auto e hetero-reparação Auto-reformulação Sumário interpretativo Inatividade temporária e controlada

Das estratégias que integram o quadro acima, algumas são tomadas de outros quadros de análise, mas sofreram uma interpretação de acordo com o modo como se verificam no *corpus* analisado; outras foram inseridas neste estudo com a descrição que receberam dos primeiros autores por quem foram mencionadas, conforme levantamento apresentado no item 2.2.4 do capítulo anterior. Outras estratégias foram formuladas no âmbito desta pesquisa e baseiam-se em inferências e aplicação de conhecimentos advindos da nossa experiência em sala de aula de PL2/E e da observação do *corpus* analisado, são elas as subdivisões da categoria de *Feedback* e a categoria de Inatividade temporária e controlada.

Passamos a conceituar as estratégias que compõem o quadro acima.

3.3.4.1

Testagem de hipóteses (TH)

TH1 - Paráfrase ou circunlocução – Consiste em exemplificar, ilustrar, descrever por não conhecer o termo exato. Vejamos o exemplo:

(03:44:54) **Antti** fala para **Pearl**: É possível ligar GPS para o leme, e vc não precisa fazer nada para pensar aonde ir, só precisa dar as coordenadas
 (03:45:50) **Pearl** fala para **Antti**: não sei o que é GPS? Desculpa
 (03:45:51) **Aude** fala para **Antti**: leme??
 (03:47:10) **Antti** fala para **Pearl**: GPS...não posso falar em inglês, mas mais e menos sistema global de posicionamento
 (03:48:15) **Antti** fala para **Aude**: leme é a coisa vc precisa para dirigir, como volante no carro

TH2 - Aproximação – Consiste no uso de hiperônimo (*Velear = navegar*) ou (menos frequentemente) de hipônimo.

TH3 - Word coinage ou neologismo – Consiste na elaboração de um item lexical e se materializa em um tipo de neologismo originado nos mecanismos da interlíngua, aplicando-se uma regra suposta na língua alvo para formação de palavra desconhecida, ou ainda, conforme pode ser verificado em BASÍLIO (1980 e 1993), pela suposição de existência de um item lexical apenas potencial nessa língua. É também chamado de criatividade morfológica por alguns autores. (*sabedoreia*, ao invés de *sabedoria*).

TH4 - Reestruturação – Consiste em retomar a própria intervenção, reformulando. É diferente da auto-reformulação, estratégia aqui classificada como de Percepção, por duas razões: (i) implica a retomada de toda a intervenção e não apenas de um item lexical e (ii) sugere conduta reflexiva sobre uma forma/significado do qual não se está seguro.

No caso da auto-reformulação, o que ocorre é um lapso, não há reflexão, apenas a percepção de má escolha de um item que já foi, aparentemente, aprendido. A reestruturação pode ser detectada em algumas seqüências, mas a existência de um “plano”, como sugerem alguns autores, não pode ser atestada apenas pela observação da produção textual já que há outras estratégias que poderiam ser possíveis de ocorrer como evitamento de tópico, abandono de tópico ou substituição da mensagem.

TH5 - Foreignizing – Constitui a transferência interlínguas ou simplesmente transferência. Trata-se de um calque, usar como base uma estrutura da LM ou de uma LE conhecida adaptando fonologicamente ou morfológicamente o item obtido à língua alvo (sail > sailing; vela > velear).

TH6 - Guessing – Consiste em oferecer uma solução para a negociação sob a forma de item lexical ou explicação. Implica um comportamento mais autônomo do que a solicitação de confirmação, envolve arriscar-se para alcançar compreensão e transmitir uma mensagem ou uma intenção.

3.3.4.2

Reflexão Metalingüística (RM)

RM1 - Paráfrase ou circunlocução – Consiste em construir uma paráfrase explicativa ou ilustrativa, como em TH1. Em RM1, porém, verificar-se-á que envolve, também, reflexão metalingüística em episódios de construção colaborativa com retomada explícita de termos do contrato didático e de comunicação.

RM2 - Marcadores de estratégia verbal – Consiste em introduzir uma intervenção ou uma parte dela com frases do tipo: ‘não conheço a palavra exata’ ou ‘não posso usar o inglês’. Usa-se para sinalizar que a palavra ou estrutura selecionada não é considerada satisfatória em termos de forma ou sentido.

RM3 - Solicitação direta ou indireta de ajuda – usada para verificar formulações e classificá-las. Quando ocorre, indica reconhecimento do contrato didático.

RM4 - Solicitação de clarificação ou de confirmação – ocorre, no primeiro caso, sob a forma de pergunta fechada (*O que é um ateu?*), no segundo sob a forma de afirmação interrogativa (*Ateu é o mesmo que pagão?*).

3.3.4.3

Percepção (P)

P1 - Feedback – consiste em retomar um item lexical ou toda uma formulação de outro participante; responder a uma pergunta ou a uma solicitação de ajuda, de clarificação ou de confirmação.

Observamos, ao longo da análise empreendida neste estudo, que as estratégias de comunicação e aprendizagem representam elaborações bem mais complexas do que fazem crer as breves explicações que encontramos nos diversos autores que se ocuparam da descrição dessas categorias. No caso da estratégia de *feedback*, a diferenças entre a conceituação padrão e a sua atualização ganham proporções notáveis quando analisamos a sua ocorrência no *chat*.

O que se observa, de fato, no *chat*, é a ocorrência de *feedback* sob diversas formas transformando essa categoria, muito geral nos estudos que precederam o uso de modalidades de CMC aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, em algo de uma certa complexidade e que procuramos descrever em detalhe, a seguir.

O próprio termo, *feedback*, passou a ter outras dimensões a partir do surgimento das diferentes modalidades de comunicação síncrona, quase-síncrona e assíncrona com base na Internet. Seja em fóruns, em correio eletrônico, em *chat* ou em programas de mensagens instantâneas (os *messengers*) o ato de dar *feedback* ganha aspectos e proporções diferentes em cada uma dessas modalidades.

Não nos deteremos no significado do termo em outras modalidades de CMC que não o *chat* e tentaremos partir do geral para o particular a fim de especificar os aspectos sob os quais pode ocorrer essa mesma categoria de *feedback* na modalidade de CMC estudada. Há, aparentemente, seis possibilidades de *feedback* ocorrendo na interação em *chat*, como segue. Os exemplos mencionados entre parênteses, encontram-se nos exemplos de análise nos próximos itens:

- a) **explicação com recurso a um dado de conhecimento do mundo** para confirmação ou reforço da informação (*é o aeroporto internacional*);
- b) **explicação baseada no contexto da enunciação ou no contexto frasal** (*ele estava falando do sobrinho dele*);
- c) **comentário** que não inicia, nem dá continuidade à negociação, mas posiciona o autor em relação à negociação, como detentor ou não de conhecimento a partilhar, como interessado ou não em participar de uma possível construção colaborativa do conhecimento não detido

pelos participantes envolvidos na seqüência em questão (*para mim foi primeiro vez quando ouvi a explicação para o nome 'galeao'*);

- d) **repetição** do item que fecha a intervenção a que se pretende responder ou de uma palavra-chave nessa intervenção (*referindo sobre o condição do mar*);
- e) **retomada** do item que originou o tópico da seqüência, não necessariamente na intervenção que suscitou o *feedback*, com possível inclusão de estratégia de reflexão metalingüística (*com as bolachas eu acredito que estava se referendo à olas gigantes*);
- f) **ampliação** do significado com adição de dado de conhecimento de mundo e reflexão que extrapola a negociação e introduz novo tópico que poderá ou não dar origem a uma nova seqüência, caso seja ratificado por um ou mais participantes. O exemplo são as 3 intervenções de *bigdaddymike* na seqüência – **Bolachas**, analisada a seguir.

P2 - Auto- e hetero-reparação – consiste em corrigir as próprias intervenções ou as de outro participante.

P3 - Auto-reformulação – consiste em repetir um termo já produzido com alguma alteração ou parafaseando (ex. Um viagem / uma viagem).

P4 - Sumário interpretativo – é complementar à paráfrase. Consiste em fazer a paráfrase da produção do outro. Esta estratégia pode ser considerada, no caso do *chat*, uma forma de substituir uma estratégia própria das trocas face-a-face que é o pedido para repetir. Quando se pede para que o interlocutor repita, nas trocas face-a-face, sobretudo em situação exolíngüe, solicita-se, na verdade, que ele reformule sua intervenção e tem-se a esperança de que com essa reformulação, que pode envolver o uso de outros itens lexicais ou outras estruturas morfossintáticas, seremos capazes de captar o sentido ou a intenção pragmática que nos teria escapado em um primeiro momento.

No caso do *chat*, essa estratégia costuma ocorrer a seguir ao uso de inatividade temporária e controlada e relaciona-se com a imposição da modalidade do *chat* ser exclusivamente lingüística. Assim, ao invés de usar uma interjeição – *como?*- conforme ocorreria na interação face-a-face e modificar a entonação de uma palavra, o participante do *chat* repete o que não compreendeu

na intervenção de outro participante com uso eventual de sinais gráficos repetidos, o sinal de interrogação, por exemplo, *leme??*. Dessa forma, o participante do *chat* situa a sua incompreensão com relação a uma determinada intervenção, procedimento importante dado o caráter ininterrupto das intervenções na tela do computador, onde a intervenção que contém a solicitação de esclarecimento não é, necessariamente, imediatamente posterior à intervenção que a suscitou.

P5 - Inatividade temporária e controlada – Consiste na adoção do comportamento expresso por estar no *chat*, mas ficar sem escrever por algum tempo para tentar perceber o que se passa. Verificável quando um participante faz uma intervenção suscitada por uma outra introduzida algumas entradas cronologicamente anteriores. Deixa-se “correr” um pouco a conversa no intuito de captar o sentido na soma de algumas intervenções sucessivas.

3.3.5

Análise Seqüencial – um exemplo

Apresentamos a seguir algumas possibilidades de análise a partir do levantamento das estratégias verificadas na seqüência selecionada. Para não repetir as intervenções integralmente dentro do texto, já que elas se encontram explicitadas na seqüência em estudo dentro da caixa de texto, usamos o referencial cronológico do *log* do *chat* quando desejamos fazer referência a uma intervenção na sua totalidade.

C.I. – Bolachas – S1

(14:39:38) **rebelo** *fala para Jen*: Na mesma página ele fala sobre “as bolachas começarem a crescer” ao que ele está se referindo?
 (14:41:41) **Jen**: Talvez ele estava falando que ere cedo para comemorações porque coisas mal ainda podem acontecer, porque ele veijo os bolachas a crescendo
 (14:42:31) **waldemar**: as bolachos são as ondas que estava crescendo e quais o barco não podia continuar devorar (1)
 (14:42:53) **Jen**: referindo sobre o condição do mar (2)
 (14:43:23) **flor**: com as bolachas eu acredito que estava se refierendo à olas gigantes (3)
 (14:43:35) **bigdaddymike**: era interresante que podia ter morrido. ele quase entrou numa sistema errado. igual o filme The perfect storm (4)
 (14:44:16) **bigdaddymike**: ele falou que na australia, a ilha recebeu ondas de 25 metros. isso e 80 pes
 (14:45:41) **bigdaddymike**: ele estava no outro lado dum sistema de 80 pes, que sorte
 (14:45:49) **Jen**: Ida, sobre as ondas?

Neste exemplo, os alunos negociam o sentido de item lexical isolado “bolachas” que, além de tudo, está sendo usado em sentido metafórico no texto objeto de discussão. Há decodificação pelo contexto frasal e da enunciação no que diz respeito ao sentido metafórico, o sentido literal do termo não entra em questão, os participantes estão totalmente envolvidos na negociação do sentido para prosseguir na interação e/ou atender as injunções do contrato didático em um tópico iniciado pelo professor [(14:39:38) **rebelo** *fala para Jen*:]. Ainda que dirigido a apenas um dos participantes *Jen*, outros estudantes oferecem *feedback* e há inclusive um procedimento de ampliação do significado da enunciação com acréscimo de comentários como se verá.

(1) **Sumário interpretativo** - de notar que o autor dessa intervenção – *waldemar* - usa o termo “são” enquanto, na intervenção anterior, *Jen*, participante a quem tinha sido dirigida a pergunta, usa “talvez”. A atitude de *waldemar* estaria mais ligada à função de *percepção*, e a de *Jen* a de *testagem de hipóteses*, pela própria seleção dos termos usados na intervenção. Aparentemente, o participante *Wlademar* se restringe à negociação do tipo SI, enquanto o participante *Jen* dá início a uma negociação do tipo SE, retomando toda uma enumeração existente no texto lido previamente para a discussão.

(2) **Feedback com repetição** do item que encerra a pergunta feita pelo professor – *Jen* começa a resposta com o termo “referindo” exibindo comportamento típico da interação em *chat* em que se retoma um termo da intervenção a que se pretende reagir de forma a orientar o(s) interlocutor(es).

(3) **Feedback com retomada** do termo que originou o tópico da seqüência mas, de uma certa forma, introduzindo reflexão metalingüística já que dentro da intervenção há uma formulação que converge para uma solicitação indireta de confirmação “eu acredito que”. Além disso, há também *code switching*, com recurso à LM ou a uma LE, pelo uso do termo “ola”. Uma possível interpretação é de que esse recurso torna mais rápida a intervenção caso o aluno desconheça, como parece ser o caso, ou não se lembre do termo “onda”. Pela observação da hora em que essa intervenção foi postada, menos de um minuto depois daquela em que o aluno usa o termo correto em português “onda”, pode-se supor que *Flor* não teve acesso de leitura a essa intervenção e usou os recursos de que dispunha para manter a interação em curso e evitar falhas prolongadas. Apesar do *code switching*, *Flor* usa uma formulação sintaticamente aceitável em português, numa

estrutura morfosintática complexa e adequada ao nível de aprendizagem em que se encontra o grupo.

(4) O participante *bigdaddymike* amplia o significado da enunciação contrastando a informação discursiva contida no texto original, motivador da discussão, com um dado de conhecimento experiencial sobre o filme visto. Essa informação extrapola tanto o objeto de discussão quanto o conhecimento de sala de aula. Há, igualmente, a introdução de um dado de conhecimento de mundo quando o participante faz a conversão de uma unidade de medida de distância, “metros”, para outra, “pés”, e aproxima a informação obtida no texto de ficção do seu conhecimento de mundo, bem como dos colegas, de forma a traduzir o impacto dessa informação para um código cultural mais próximo do seu background etnográfico. O participante mostra boa administração das diferenças culturais ao fechar essa intervenção com uma expressão formulaica na língua alvo “que sorte”, o que denota empenho na continuação das trocas e percepção das representações pragmáticas na L2 objeto de estudo e do contrato didático e de comunicação.

Alterna-se, assim, informação do contexto da situação de aprendizagem “ele falou que” com informação tirada do seu conhecimento de mundo “ele estava do outro lado de um sistema de 80 pés”, tudo dentro de um invólucro lingüístico-pragmático adequado à língua alvo. Ou seja, essa série de intervenções de *bigdaddymike* é representativa de um comportamento onde ocorre a dupla focalização, na língua como objeto de aprendizagem e como meio de comunicação (BANGE, 1987).

3.3.6

A negociação no *chat* como tarefa

Após a exemplificação das estratégias em uma seqüência de *chat*, passamos à análise de algumas seqüências de cada *chat*, correspondendo cada uma a um exemplo de uma seqüência de três exemplos escolhidos nos três *logs* de *chat*, de forma a ilustrar cada tipo de negociação mencionado nos critérios epistemológicos apresentados previamente.

A divisão deste item segue, portanto, a das categorias de negociação em estudo – negociação da forma de item isolado (**FI**), negociação do significado de item isolado (**SI**) e negociação do significado da enunciação (**SE**).

As seqüências/exemplos são identificadas pela ordem em que aparecem no *log do chat*, segundo o critério cronológico/situacional e etiquetadas conforme o critério temático. Assim, **C.I. – competência – S3** corresponde a uma seqüência retirada da primeira coleta de dados (**C.I.**) cujo tema de discussão e negociação é o item **competência** e corresponde à terceira seqüência (**S3**) retirada desse *log* em ordem cronológica, ou seja, há mais duas seqüências nesse *chat*, cronologicamente anteriores e que também são citadas neste capítulo de análise. Desta forma, é possível localizar, mais facilmente, a seqüência/exemplo dentro do *log* integral de cada *chat* que se encontra no Anexo 3, deste estudo.

A cada categoria de negociação foram atribuídos exemplos de cada um dos *chats* realizados, encabeçados pelas etiquetas explicitadas no parágrafo anterior. Nesses exemplos, são identificadas e explicadas as estratégias de aprendizagem e comunicação cuja representação numérica, entre parênteses, corresponde à intervenção seguida pelo mesmo número, em negrito, dentro da seqüência/exemplo.

3.3.6.1

Negociação da forma de itens isolados (FI)

C.I. – competência – S3

No trecho a seguir, apresentamos um exemplo de negociação não concluída com abandono de tópico. Um dos participantes sugere uma explicação para uma negociação de sentido de enunciação, mas faz uma má seleção lexical, por interferência da sua L1, o espanhol. Confrontado pelo professor sobre o sentido do termo mal escolhido, o aluno não faz o reparo necessário, aparentemente por não se dar conta de que o professor estava solicitando esclarecimento para que ele fizesse o reparo, caso se tratasse, apenas, de uma falha no desempenho.

O desconhecimento do sentido, na língua alvo, do termo escolhido, impede que o aluno faça o reparo esperado pelo professor ao fazer a elicitación. O professor repete a pergunta, e acaba por abandonar o tópico. É importante referir a

tentativa, de um outro participante, de explicitar o significado da enunciação 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.

(15:00:27) **hmmmm**: eu nunca entendi porque ele fez o viagem
 (15:01:04) **hippo**: acredito com hmmm. ele nunca explicou o porque ou o motivo do viagem
 (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 (1)
 (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 (2)
 (15:06:40) **rebelo**: alguem sabe o que quer dizer competencia?

(1) **Guessing** – *Ademar* sugere o termo “concorrência” que acredita ser o mais adequado para substituir “competência”, termo, aparentemente rejeitado pelo professor-moderador, já que este faz uma elicitación/recast. Nesta reação de *Ademar* percebe-se o reconhecimento do contrato didático, uma vez que o participante usa a estratégia de guessing, sem introduzi-la como uma estratégia de *feedback*, fazendo supor que ele toma a aparente pergunta do professor como uma solicitação de correção que o é, na verdade.

(2) **Reestruturação** – *Flor* retoma uma parte da sua intervenção com uma circunlocução na intenção de deixar mais claro o sentido do item “competência” e, aparentemente, não percebe o andaime que *Ademar* oferece ou, então, está convencida de que fez a boa escolha lexical. O professor-moderador, volta a elicitar retomada ou correção, mas nem o autor da intervenção, nem os outros participantes dão *feedback* e há posterior abandono de tópico.

Na coleta **C.I.**, não encontramos outro episódio de negociação da forma, apenas um breve exemplo em que há solicitação de confirmação, no exemplo seguinte:

(15:18:43) **raposão**: dite = site?

Essa ausência de foco na forma, por parte do grupo, parece estar relacionada com o fato de ser este o *chat* piloto e não ter havido preparação do grupo para a atividade. A intenção era recolher dados de forma bruta com informantes inocentes. Não houve discussão prévia sobre a realização da tarefa, o que revela, também, pelos resultados, que os alunos, em geral, precisam ser orientados a colocar o foco na forma, pois em uma atividade que normalmente é usada fora de sala de aula, não parece clara para eles a existência de um contrato didático, ao contrário de outras atividades mais comuns em sala. Aparentemente, a tarefa não era uma simulação para a maioria deles e isso pode ser verificado no modo como respondem e interagem com indivíduos de fora do grupo, que entram no *chat*. Nos outros dois *chats*, os alunos adotam atitudes diferentes, ou não reagem aos “intrusos” ou perguntam ao professor se tal elemento faz parte do grupo, para decidirem se interagem, ou não, com ele.

Como pode ser verificado pela observação do *chat* bruto, o foco foi colocado sobretudo no sentido e houve episódios longos de negociação referentes ao sentido da enunciação de trechos dos capítulos lidos, bem como a intervenções ocorridas no *chat*.

C.II.A – merineiro – S2

(04:17:43) **beijinho** fala para **Todos**: ele morreu no mar?
 (04:17:43) **Pervo-Erkki** fala para **Todos**: Acho que Quincas morreu duas vezes...o ultimo foi o morto real, do marinheiro
 (04:18:17) **Asun** fala para **Todos**: Acho como Pervo
 (04:18:30) **Asun** fala para **Todos**: morreu na agua
 (04:19:08) **selene** fala para **Todos**: fue enterrado no mar que é onde ele queria
 (04:19:31) **quincas** fala para **Todos**: UM MERINEIRO SIM EXPERIENCIAS
 (04:19:46) **rebello** fala para **quincas**: o que é um merineiro?
 (04:19:55) **beijinho** fala para **Todos**: pessoa do mar (1)
 (04:20:14) **palomino** entusiasma-se com **Todos**: merineiro is a sailor!!
 (04:32:20) **quincas** fala para **Todos**: E MORRE COMO DEVIA SER NO MAR
 (04:32:30) **quincas** fala para **Todos**: PORQUE ERA MARINEIRO (2)
 (04:32:44) **quincas** fala para **Todos**: COMO POPEYE
 (04:33:20) **selene** fala para **Todos**: não era marinero, mas gortava do mar, porque na sua familia tinha marineros
 (04:33:22) **beijinho** fala para **Todos**: eu concordo com pervo
 (04:33:35) **rebello** pergunta para **Todos**: sua familia tinha marinheiros??? mesmo?
 (04:33:54) **Pervo-Erkki** fala para **Todos**: mas ele foi como marinheiro...

No exemplo acima, o professor-moderador quer conduzir a negociação da palavra *marineiro* como uma negociação da forma (**FI**), mas a maioria dos alunos não percebe e parece acreditar tratar-se de uma negociação de sentido (**SI**). O participante *palomino* repete o item de forma inadequada e lança mão de code-

switching para responder à elicitación do professor, focalizando, porém, no conteúdo, sem colocar o foco na forma. A estratégia de *code-switching* participa da categorização de alguns autores, neste estudo, entretanto, não foi incluída na taxonomia proposta no item 3.3.4 devido ao fato de haver uma indicação, no roteiro da tarefa proposta aos alunos, para que se evitasse o uso de outras línguas que não o Português. Esse fato desqualifica o *code-switching* como estratégia, no caso deste estudo, e o transforma em um desvio por contrariar a parte explícita do contrato didático estabelecido previamente. Apenas o participante Quincas faz uma tentativa de auto-reformulação, infrutífera. Estratégias levantadas:

(1) **circunlocução com testagem de hipótese** – *beijinho*, acreditando tratar-se de uma **SI**, apresenta uma paráfrase explicativa, sem se dar conta da inadequação da forma.

(3) **auto-reformulação** – *Quincas* percebe a solicitação do professor-moderador, e a condição da negociação como **FI**, oferecendo uma substituição ‘marineiro’, sem notar a forma correta usada inicialmente por Pervo-Erkki. O mesmo participante, Quincas, desiste da **FI**, talvez por não conhecer ou se lembrar da forma correta em português, e retoma a **SI** na intervenção seguinte (04:32:44), com recurso a um dado de conhecimento de mundo partilhado, referente a uma história de desenho animado, supostamente de conhecimento geral. A seguir, tanto a negociação de forma (**FI**), como a negociação de sentido (**SI**) são abandonadas. Aparentemente, para os participantes, a negociação foi ultrapassada.

C.II.A – Bebava – S4

<p>(04:24:47) rebelo fala para selene: o que fazia o Negro Pastinha? (04:25:02) cotovelo lindo fala para Todos: chorou (04:25:13) Leo fala para Todos: ele bebava (04:25:35) Asun fala para quincas: bebava?? (04:25:40) Leo fala para Todos: bebia desculpe (1)</p>
--

Temos, no exemplo acima, uma negociação de forma muito breve já que a elicitación/recast de um colega dá origem a uma estratégia de percepção com auto-reformulação imediata e feedback, por um ato de fala, do aluno implicado.

(1) **auto-reparação** – *Leo* lança mão de uma estratégia de percepção, revelando que fez uma má escolha em item já aprendido. Neste caso verifica-se a colocação do foco na forma pelos dois alunos envolvidos e de forma instantânea. *Asun* reage à inadequação da terminação verbal com um *feedback* negativo

interpretado corretamente por *Leo*. Como se trata de terminação verbal, pode-se levantar a hipótese, em comparação com os dois exemplos de **FI** anteriores, de que, no nível intermediário a que pertencem os informantes, o foco da aprendizagem é colocado na estrutura morfossintática e, por isso, os alunos percebem, mais rapidamente, problemas relacionados com categorias gramaticais do que, simplesmente, inadequações na forma derivadas de desconhecimento lexical, como no exemplo anterior.

C.II.B – Velear – S1

(03:34:35) **Antti** fala para **rebello**: Quando eu era criança meus pais tinham um barco a vela e por isso eu gosto muito do mar a velear
 (03:35:28) **emily** fala para **Antti**: eu também, meus pais ainda têm um barco vela, e eu gosto de velar, mesmo que eu não gosto das grandes ondas
 (03:35:51) **rebello** fala para **Antti**: \" do mar a velear\"??? Pode explicar?
 (03:36:02) **rebello** fala para **emily**: velar?
 (03:36:42) **emily** fala para **rebello**: como se diz o verbo? (1)
 (03:37:11) **Antti** fala para **rebello**: Esqueci \"e\" (2)
 (03:37:22) **rebello** fala para **emily**: Como se diz, gente, \"velar\", \"velear\"???
 (03:43:42) **Aude** fala para **rebello**: Velear= navegar (3)
 (03:44:30) **rebello** fala para **Aude**: mas também temos o termo mais específico do que navegar... velejar!

Neste exemplo os alunos negociam a forma de item lexical isolado “velear”, não contido no texto em discussão, mas proposto por um dos participantes durante a interação. O tópico é iniciado por um dos participantes que se dirige diretamente ao professor [(03:34:35) **Antti** fala para **rebello**:]. Estratégias levantadas:

(1) **Solicitação direta de ajuda** – com reflexão metalingüística e uso de terminologia gramatical.

(2) **Auto-reparação** – neste caso específico o aluno se autocorrige baseado numa estratégia anterior de *foreignizing* de que ele mesmo lançou mão ao criar o item lexical “velear” para o qual pode-se supor a seguinte lógica: se sail > sailing, então vela > velear, velar. Aqui, interessa-nos o fato de o aluno dar *feedback* que, apesar de incorreto lingüisticamente, mostra que está atento ao *feedback* do professor em duas intervenções sucessivas (03:35:51) e (03:36:02).

(3) **Hetero-reparação com aproximação** – Não fica claro, entretanto, se *Aude* se dá conta de que o item “velear” não existe. Por outro lado, ela usa a testagem de hipóteses, através da estratégia de *aproximação*, como o procedimento não é explicitado por ela, pode-se supor que ela desconhece o termo

mais preciso “velejar” e, por isso, usa o hiperônimo “navegar”. Consideramos, de todo modo, solucionada a negociação de forma.

3.3.6.2

Negociação de sentido de itens isolados (SI)

C.I. – pagão – S2

(14:53:05) **rebelo**: Gente **P.** 110: um pagão 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 (1)

(14:54:26) **Ademar** *fala para* rebelo: PAGÃO: que não acredita em Deus (2)

(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 (3)

(14:55:00) **flor**: uma pessoa que não acredita em algo religioso

(14:55:29) **paul 2.**: um pagao é o mesmo do que ateu?? (4)

(14:55:45) **hippo**: não è verdade. pagoes podem ser religiosos mas nao uma religioa da maioria (5)

(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? (6)

(14:56:37) **Quincinha**: um pagao tem religao organizada e tambem acredita nas suas proprias deuses da natureza...como o protagonista (7)

(14:57:07) **Jeanette**: eu também acho que um pagão tem religião (8)

(14:57:08) **paul 2.**: o pagao esta em contato com a natureza (9)

(14:57:13) **Ademar**: se ele fica variando... não tem um Deus verdadeiro! não é? (10)

(14:57:32) **hippo**: ão. estava dizendo que era pagão. estava dizendo que o mar era tao assustador que um pagao queria rezar mesmo, qualquer pagao

(14:57:39) **Jen**: REBELO: um pagão e como uma pessoa mal, não é, como un heathen en inglês (11)

(14:57:57) **Quincinha**: e pagoes nao rezam normal mente? (12)

(14:58:17) **hippo**: hethen em ingles nao e pessoa mal. so uma pessoa que nao e cristiano (13)

(14:58:40) **Legalzissimo**: eu concordo com hippo

(14:58:56) **rebelo** *fala para* Jen: acho que não, um pagao não acredita numa divindade mas na natureza... sao religioes animistas..acho..

(14:59:03) **joanna**: no dicionario pagão=pagan em ingles...

(14:59:08) **Jen**: uma pessoa não acregito em nada

(14:59:13) **paul 2.**: Jen acha que é mal nao ter religiao???

(14:59:13) **raposão**: o que é PAGAO?

(14:59:35) **hippo**: um pagao pode acreditar em muitas coisas (14)

(14:59:41) **rebelo**: concordo com o Hippo..a coisa tava tao feia que ate quem não tinha Deus nenhum ia precisar de um

(14:59:44) **hippo**: eu sou um pagao

(14:59:46) **raposão**: nao uma pessoa que acredita em nada e NIHILIST

(15:00:45) **rebelo**: sim..nhilista ou ateu

(15:00:45) **flor**: mais un pagão , segundo o texto parece ser a pessoa que adora divindades então como o mar estava furioso ainda tinha mais por que rezar

Diferentemente de outros exemplos, aqui, faremos uma introdução relativamente longa devido à existência de fatos que não foram verificados na maioria dos outros eventos selecionados, ou, não com tal explicitude. Além disso, há intervenções que, mesmo não correspondendo a uma das categorias de

estratégias apresentadas neste estudo, revelam aspectos relevantes do comportamento dos alunos. Esses aspectos dizem respeito a conceitos operativos já relacionados e descritos no capítulo 3 deste estudo.

Neste exemplo, temos, não apenas, uma longa sucessão de intervenções relacionadas com a construção colaborativa do sentido de um item lexical na língua alvo, mas, igualmente, um *continuum* que se estabelece entre uma definição curta e fechada, de dicionário, e posicionamentos pessoais que denotam uma atitude de envolvimento interacional que dificilmente se verifica em debates face-a-face, em sala de aula de L2. A análise sequencial revelou os comportamentos adotados pelos participantes, através da palavra escrita, nos níveis interacional, lingüístico e didático.

Dos pontos de vista interacional e lingüístico, a intervenção de *Joanna* é reveladora pela negativa, ou pelo que não tem lugar. A intervenção ‘*no dicionário pagão é = pagan em inglês*’ traz, apenas, uma informação fundamentada pela consulta ao “manual”, retomando, de uma certa forma, a citação de PY (1993b) no início deste capítulo. PY (1993b) propõe que seria, talvez, mais proveitoso para o aprendizado dos alunos adotarmos, como professores, uma conduta que os ajudasse “a flexibilizar suas representações da norma e do erro, preferencialmente a evitar toda forma que não fosse ratificada pelos manuais” e o comportamento de *Joanna* parece revelar que o autor está certo pelo menos na sua insinuação de que existe uma tendência, disseminada nos comportamentos de professores e alunos, a privilegiar, por um lado, as representações e realizações que reflitam rigorosamente a norma gramatical e, por outro lado, a rejeitar, sem discussão, as realizações na L2 que não estejam atestadas nos livros didáticos, manuais gramaticais e dicionários.

No exemplo citado, não há estratégia de negociação de sentido. A aluna, *Joanna*, opta por não arriscar lingüisticamente recorrendo a uma definição de dicionário, assim, não mobiliza recursos para negociação de sentido e assume um papel interacional (e didático) aparentemente neutro. Parece influir, na sua concepção de evento didático, uma lógica cartesiana de certo-errado, sujeita a sanções em caso de erro sendo, portanto, melhor não arriscar e escorar-se no dicionário. Não acreditamos que essa atitude se deva à falta de recursos na interlíngua, já que se tratava de uma aluna bem sucedida em geral. No caso deste evento, a aluna é, porém, mal sucedida, pois interpreta a tarefa em um sentido

limitado, cujo objetivo, para ela, parece ser a explicitação do sentido lato de um item do sistema da língua alvo. O participante *Ademar* adota procedimento semelhante.

A intervenção do participante *hippo*, (14:59:44) ‘*eu sou pagão*’ é o pólo de maior risco e criatividade no *continuum* mencionado. Essa intervenção funciona como a conclusão de uma sucessão, relativamente longa, de seis intervenções do mesmo participante que faz uma afirmação inicial ‘(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*’ e vai negociando o sentido com vários recursos dialógicos e estratégias de aprendizagem, modalizando, reformulando a sua intervenção e as dos outros e, por isso mesmo, investindo-se como sujeito e ator social na língua alvo e no evento geral de interação.

Apresentamos, a seguir, as estratégias de negociação que sobressaem na análise da seqüência:

(1) **Feedback com explicação** – que consiste em uma definição formal, quase dicionarizada, com recurso a um dado de conhecimento de mundo partilhado.

(2) **Feedback** do tipo que ocorre em (1) já que, tanto o conceito de ‘*religião organizada*’ como o de ‘*Deus*’ nos parecem relevar de concepções de mundo específicas.

(3) **Feedback com ampliação do significado** – o participante faz uma avaliação geral que envolve recurso a dados de conhecimento de mundo e, também mobiliza interacionalmente os outros participantes ao introduzir a estrutura ‘*mas muitas pessoas acham que*’ retomando integralmente a intervenção de *Ademar* em (14:54:26).

(4) **Solicitação de confirmação** – há, evidentemente, reflexão metalingüística quando o participante faz uma comparação com outro item, ‘*ateu*’, aparentemente, já aprendido, mas a repetição dos sinais de interrogação denota necessidade de confirmação e solicitação insistente de *feedback* por sua vez.

(5) **Hetero-reparação** – o participante usa um ato de fala discordante ‘*não é verdade*’ e retoma, ainda que implicitamente, pois não a repete, a intervenção anterior, ou a parte referente ao item ‘*ateu*’, acrescentando informação à mesma. Fica clara a estratégia de percepção, o participante não considera necessário

explicitar algum tipo de reflexão, o significado do item ‘*ateu*’ transforma-se em dado pressupostamente conhecido, no mínimo, pelos dois participantes envolvidos diretamente nessa troca.

(6) **Solicitação de clarificação** – voltamos à reflexão metalingüística com ocorrência de um ato de fala que insinua a retomada de várias intervenções anteriores ‘*então*’, confirmada pela pergunta dirigida explicitamente ao grupo com o verbo no plural ‘*que estão dizendo que era pagão?*’.

(7) **Feedback com ampliação do significado** – a participante retoma o conteúdo do primeiro *feedback* dado à intervenção que inicia o tópico e amplia o significado com reflexão que extrapola a negociação, mas usa estruturas lingüísticas que mantêm a coesão ‘*e também*’ e a coerência ‘*como o protagonista*’ com o tópico.

(8) **Feedback com repetição** – a participante recupera a idéia de uma parte da intervenção analisada no item (4), acima, com estruturas morfossintáticas como ‘*eu também*’ e ‘*tem religião*’.

(9) **Feedback com comentário** – o participante não responde especificamente a uma intervenção, mas se mantém dentro do tópico da seqüência mostrando disposição para participar e não desistir da troca (LYSTER, 1998) e, portanto, reconhece e ratifica o contrato didático e de comunicação.

(10) **Feedback com ampliação de significado** – o participante reage à intervenção (14:56:10) no que parece ser resultado de ocorrência de um outro tipo de estratégia – inatividade temporária controlada – e assume uma posição interacional com introdução de informação que poderia ocasionar o surgimento de um subtópico, que não se concretiza, ao fazer uma avaliação seguida de ato de fala solicitador de confirmação ‘*não é?*’

(11) **Feedback com ampliação do significado** – a participante recorre ao code-switching de forma controlada, e inserido dentro das estruturas do português, para adicionar um conceito à discussão do tópico e efetivamente cria um subtópico como pode ser verificado na reação que recebe, mais adiante, dos participantes *hippo*, *Legalzissimo* e *paul2* em (14:58:17), (14:58:40) e (14:59:13).

(12) **Solicitação de clarificação** – a intervenção de *Quincinha* ocorre como reflexão metalingüística a partir de (14:57:32), mas a solicitação não é atendida. Com essa intervenção, a participante ocasiona a abertura de um

subtópico que não é, porém, ratificado por nenhum outro participante, exceto, talvez, pela última intervenção da seqüência, de *Flor*.

(13) **Feedback com ampliação de significado e hetero-reparação** – o participante responde a (14:57:39) reformulando a intervenção do colega e acrescenta um dado de conhecimento de mundo sobre o termo em inglês, *hethen*, usado na intervenção que ocasionou o *feedback*.

(14) **Feedback com retomada** – o participante retoma a intervenção de *Jen* (14:59:08) e reage contrapondo uma opinião contrária. Essa intervenção também oferece *feedback* de forma indireta com explicação à solicitação de confirmação em (4) na intervenção de *paul2* (14:55:29).

C.II.A – 7 palmos – S1

(04:15:59) **rebelo** fala para Todos: o Olivier perguntou sobre os 7 palmos de terra. Alguém lembra o que é?
 (04:16:10) **quincas** entra na sala...
 (04:16:13) **Leo** entra na sala...
 (04:16:16) **charrua** fala para Todos: ehh..acho que tem que ver com o enterramento (1)
 (04:16:26) **TRONi** fala para Todos: que página?
 (04:18:14) **cotovelo lindo** entusiasma-se com Todos: 7 palmos? (2)
 (04:18:34) **palomino** entusiasma-se com Todos: Que pagina é 7 palmos
 (04:18:51) **charrua** fala para Todos: 7 palmos refere a terra que voce bota sobre o cufre/coffin/whatever... (3)
 (04:18:53) **Asun** fala para Todos: **SI**
 (04:18:56) **Asun** fala para Todos: **SI**
 (04:20:13) **cotovelo lindo** ri de Todos: ele tem sete dias para apodrecer (4)
 (04:22:14) **quincas** fala para Todos: GENTE FALEM DO LIVRO
 (04:22:33) **batomzinha** fala para Todos: entao o que e a pergunta
 (04:22:46) **cotovelo lindo** fala para Todos: então, 7 palmos
 (04:23:01) **beijinho** fala para Todos: que sao 7 palmos?
 (04:23:37) **cotovelo lindo** fala para Todos: cultura brasileira
 (04:23:38) **rebelo** fala para **beijinho**: 7 palmos é uma medida de profundidade
 (04:24:08) **cotovelo lindo** fala para Todos: o enterrado e muito brasileiro, nao?
 (04:24:41) **Pervo-Erkki** fala para Todos: no Brasil o enterro tem que acontece dentro das 24 horas do morte? (5)
 (04:24:42) **selene** fala para Todos: é de todas as culturas
 (04:24:46) **Asun** fala para **quincas**: porque?

Nesse exemplo, os participantes oscilam entre uma negociação restrita de sentido da expressão “7 palmos” e a compreensão do seu uso em um quadro mais amplo, relacionando os usos lingüísticos com o contexto cultural e etnográfico delineado na narrativa do livro lido em que a expressão se encontra. Antes do fechamento da negociação começam a surgir intervenções que mudam o direcionamento do tópico. Fica pouco claro se a mudança se deve, tão somente, à introdução de novos dados e de ampliação da negociação (*‘cultura brasileira’*, *‘o*

enterrado é muito brasileiro) ou se os participantes não têm certeza (*‘gente falem do livro’* e *‘então o que é a pergunta’*) sobre o que está sendo negociado ou qual o sentido exato da negociação. Estratégias levantadas:

(1) **Circunlocução para testagem de hipóteses** – A intervenção é iniciada com um exemplo do código típico da modalidade de discurso usada em *chat*: *‘ehh’* tenta reproduzir sons da modalidade oral e predispõe os interlocutores sobre o que vai ser escrito a seguir. Aparentemente, a aluna não está segura da resposta, mas ratifica o contrato didático e de comunicação ao apresentar uma hipótese que será efetivamente tomada como objeto de discussão entre os participantes. Não ocorre o subtópico potencial referente à negociação da forma do termo *‘enterramento’*. O professor sustenta a sua atitude moderador não interrompendo o curso dessa negociação para oferecer *feedback* negativo (corrigindo ou elicitando correção) que, provavelmente, não seria aproveitado, nem resultaria em *intake*, já que a atenção do grupo está voltada para o evento focal *‘7 palmos’*.

(2) **Feedback com repetição** – embora tenhamos optado pela classificação como estratégia de Percepção, devido à forma da intervenção, que repete o item em discussão e é confirmada pela observação das linhas anteriores da seqüência, *cotovelo lindo* parece se colocar em situação de *solicitação direta de ajuda* ao encerrar a intervenção com um sinal de interrogação. Esta última estratégia revelaria Reflexão Metalingüística, mas essa suposição não pode ser comprovada pela observação da seqüência e, por essa razão, optamos pela classificação como estratégia de *Feedback*.

(3) **Circunlocução com reflexão metalingüística** – a estrutura utilizada, neste caso, não faz supor, como em (1), insegurança *‘acho que’*, pois *‘refere’* constitui uma afirmação. A intervenção termina, além disso, em um code-switching *‘cufre/coffin/whatever...’* parecendo indicar que a aluna considera já ter respondido satisfatoriamente à solicitação do tópico e não parece achar importante/necessário especificar o termo em português.

(4) **Feedback com explicação** – o participante seleciona, deliberadamente, a introdução *“ri de”*, já que a estrutura usada por defeito no formulário do *chat* é *“fala para”*. A intenção dessa escolha parece ser a de preparar os interlocutores para a explicação, na qual o participante parece não acreditar.

A intervenção revela, também, colaboração e envolvimento interacional, com reconhecimento do caráter lúdico da atividade, em que se pode, inclusive, arriscar uma brincadeira na língua alvo.

(5) **Feedback com ampliação do significado** – o participante, aparentemente, reage à brincadeira incluída na intervenção (04:20:13) com uma afirmação que se termina por uma interrogação. Parece claro, porém, que a intenção é discordar da informação contida na brincadeira do outro participante e, apenas acessoriamente, solicitar confirmação.

C.II.B – GPS – S3

(03:44:54) **Antti** fala para **Pearl**: É possível ligar GPS para o leme, e vc não precisa fazer nada para pensar aonde ir, só precisa dar as coordenadas
 (03:45:50) **Pearl** fala para **Antti**: não sei o que é GPS? Desculpa (1)
 (03:45:51) **Aude** fala para **Antti**: leme?? (2)
 (03:47:10) **Antti** fala para **Pearl**: GPS...não posso falar em inglês, mas mais e menos sistema global de posicionamento (3)
 (03:48:15) **Antti** fala para **Aude**: leme é a coisa vc precisa para dirigir, como volante no carro (4)
 (03:48:20) **Pearl** fala para **Antti**: voce sabe muito dessas coisas?

Nessa sequência, o professor não intervém o que talvez revele uma certa predisposição, que viria da experiência lingüística em geral dos alunos, para lidar de forma mais autônoma com desconhecimento lexical e buscar soluções para os impasses dessa natureza. São os próprios alunos que fazem as eliciações e pedidos de esclarecimento. Novamente a função metalingüística está em jogo e como um dos participantes detém o conhecimento não se dá a testagem de hipóteses, mais comum quando nenhum dos envolvidos está seguro da informação desejada. Estratégias levantadas:

(1) **Solicitação de clarificação** – o participante *Pearl* não conhece o termo e usa uma estratégia de percepção seguida de um ato de fala que reforça a solicitação e revela intenção de manter o fluxo da interação.

(2) **Sumário interpretativo** – escolhemos essa classificação da estratégia usada por *Aude* de forma aproximativa. A aluna usa um recurso típico da modalidade oral, repete o item usado pelo outro participante que lhe causa estranheza, seguido de dois pontos de interrogação, resumindo assim a solicitação de esclarecimento. *Aude* obtém *feedback* à sua solicitação.

(3) **Marcador de estratégia verbal** – *Antii* revela reconhecimento do contrato didático e de comunicação ‘*não posso falar em ingles*’ e reflexão metalingüística explícita ao preceder a tradução literal de ‘*mas é mais ou menos*’.

(4) **Circunlocução com reflexão metalingüística** – *Antii* utiliza uma estratégia de reflexão metalingüística, usando uma explicação com inclusão de “all purpose words”⁴⁸ ou seja, como ele não conhece uma palavra melhor inicia a paráfrase por ‘*é a coisa que você usa*’.

3.3.6.3

Negociação de sentido da enunciação (SE)

C.I. – Galeão – S4

(15:09:11) **rebelo**: Qual a crítica na frase: **P. 123**
 (15:09:45) **rebelo**: “**P. 123**: “Eliminados da memória publica em nome da memória individual de alguns agraciados”?”
 (15:10:55) **hippo**: eu percebi que brasileiros gostam muito de dar nomes compridos de mortos aos lugares **(1)**
 (15:11:26) **rebelo**: Qual o problema com o aeroporto?
 (15:11:37) **flor**: EU ACREDITO QUE NÃO É PROBLEMA DOS BRASILEIROS É EN GARAL
 (15:11:42) **Legalzissimo**: galeao cheiro mal **(2)**
 (15:11:59) **hippo**: ninguém sabe porque o aeroporto era nomeado como galeão **(3)**
 (15:12:31) **hippo**: menos a parente dele mas não entendi a palavra galeão. **(4)**
 (15:12:34) **rebelo fala para hippo**: ele explica por que era chamado de galeão, alguém lembra?
 (15:12:35) **josue**: porque o nome é um absurdo **(5)**
 (15:12:42) **hmmmm**: nao entendi o que se referia dos nomes **(6)**
 (15:13:10) **hippo**: ele falou que era por causa do galeão mas nao entendi essa parte
 (15:13:34) **raposão**: galeao e um tipo de barco grande..... Amyr estava bravoque eles tracaram o nome do aeroporto para uma coisa que nao significava a viagem **(7)**
 (15:13:41) **hmmmm**: o que tem que ver com todo
 (15:14:14) **Legalzissimo**: hippo eu acho que foi por que galeao
 (15:14:17) **hmmmm**: oh
 (15:14:35) **josue**: porque o rio foi fundado por causa do mar, é um acidade com a base nas coisas do mar **(8)**
 (15:15:16) **rebelo**: galeão é o nome de uma antiga embracação
 (15:15:38) **Ademar**: sim: navio de vela de alto bordo, de guerra ou mercante **(9)**
 (15:17:39) **hippo fala para rebelo**: ele falou que iam a dar o aeroporto o nome de tom jobim, nao falou?

A seqüência acima é iniciada pelo professor e a sua intervenção é propositalmente ampla de modo que sejam os alunos a escolher o rumo a seguir e o tópico que realmente importa, para eles, discutir. Estratégias levantadas:

(1) **Feedback com explicação** – o participante inicia a intervenção com uma estrutura que ronda a testagem de hipóteses (‘eu percebi que’), mas como

⁴⁸ Termo usado por Dornyei & Scott, considerado como estratégia na classificação desses autores.

apresenta um caráter subjetivo foi, aqui, classificada como *feedback*. *Hippo* lança mão de um dado de conhecimento de mundo para reagir à pergunta do professor e como o trecho escolhido para desencadear a negociação é bem amplo, a intervenção do aluno constitui uma reação adequada, revelando envolvimento do mesmo na negociação e reconhecimento do contrato didático e de comunicação.

(2) **Feedback com comentário** – a intervenção não satisfaz o conteúdo da pergunta que a suscitou, mas revela envolvimento do autor na tarefa, ainda que ele se desvie para um dado de conhecimento de mundo certamente partilhado pelos outros participantes.

(3) **Feedback com retomada** – o participante retoma o item lexical lançado explicitamente na intervenção imediatamente anterior e instaura o real objeto de negociação da seqüência. Quando *hippo* usa o termo ‘ninguém’, não fica claro se ele se inclui no grupo dos que ignoram a informação ou se está, apenas, comentando o conteúdo do capítulo lido.

(4) Esta intervenção é, de fato, continuação de (3) e serve para complementar-lhe o sentido, bem como, para posicionar o seu autor dentro da negociação, fazendo uma **solicitação indireta de ajuda** iniciada pelo sintagma ‘não entendi a palavra’.

(5) **Feedback com comentário** – embora a intervenção se inicie com ‘porque’, o que poderia indicar que estava ligada à intervenção anterior, a sua leitura revela que é apenas um comentário do autor onde este mantém seu envolvimento na tarefa, mas não contribui com uma possibilidade de solução à negociação.

(6) **Solicitação indireta de ajuda** – embora não haja sinal de interrogação, nem a intervenção seja explicitamente dirigida a um participante em particular, seu autor usa o recurso do *chat* que permite dirigir-se a todos quando não há um destinatário especificado.

(7) **Circunlocução com reflexão metalingüística e feedback com explicação** – A circunlocução introduz uma dupla informação nesta intervenção. Propõe, inicialmente, a solução para a negociação de sentido do item *galeão* e, a seguir, oferece uma interpretação da negociação de sentido da enunciação em curso servindo-se do contexto da enunciação do texto em discussão ‘o Amyr estava bravo’, somado a dados do conhecimento de mundo ‘trocaram o nome do

aeroporto' e retornando, finalmente, ao contexto frasal de origem, relacionado com a palavra *barco*, 'não significava viagem'.

(8) **Guessing** – *Josue* faz uma testagem de hipóteses que tem origem em dados do conhecimento de mundo e em uma interpretação pessoal desses dados, mas se adapta bem ao tópico em discussão e à negociação de sentido da enunciação em curso.

(9) **Feedback com retomada e explicação** – *Ademar* oferece uma definição que obteve, provavelmente, em algum motor de busca da Internet. A retomada do item não se faz explicitamente (pela sua repetição nessa intervenção), mas está compreendida na explicação dada pelo aluno. Por outro lado, o recurso a uma ferramenta de Internet exterior à modalidade em uso como contexto para a tarefa revela uma possibilidade de construção de conhecimento somente factível ao se usar uma modalidade das TIC como canal.

C.II.A – Perfil étnico – S3

(04:26:47) **rebelo** pergunta para **Todos**: Pode-se fazer um perfil étnico da população brasileira a partir do livro?
 (04:27:15) **quincas** fala para **Todos**: BOM EU ACHO QUE NAO PORQUE TODO O MUNDO ERA FULANO O PRETINHO O A PRETINHA (1)
 (04:27:39) **rebelo** pergunta para **quincas**: Nao entendi??? fulano, pretinho, pretinha???
 (04:28:06) **rebelo** pergunta para **quincas**: Dá para construir um perfil étnico ou não?
 (04:28:18) **quincas** fala para **Todos**: SEM QUE TODOS OS PERSOAGEM O QUAISE TODOS ERAM PRETINHOS (2)
 (04:28:23) **TRONi** fala para **Todos**: da sim (3)
 (04:28:44) **quincas** fala para **Todos**: EU ACHO TAMBEM
 (04:28:48) **Pervo-Erkki** fala para **Todos**: eu acho também!
 (04:29:05) **charrua** fala para **Todos**: nao, nao acho suficiente...algumas pessoas no bairro tinham nomes que referiam a sua raca, e falaram bastante sobre as negras e mulattas, mais nao concentrou muito na raca (4)
 (04:29:11) **TRONi** fala para **Todos**: dá porque ele estava falando a vida étnica
 (04:29:48) **TRONi** fala para **Todos**: nada no brasil concentra na raca- e jorge amado sabe bem isso (5)
 (04:29:57) **charrua** fala para **Todos**: a raca só apareceu em referencia as pessoas de baixa renda... (6)
 (04:30:21) **Leo** fala para **Todos**: o livro e dos anos 60 entao nao e muito parecido com a populacao atual (7)
 (04:30:38) **rebelo** pergunta para **TRONi**: Nada concentra na raça??? ou aparentemente, nada concentra na raça? E nesse caso, concentra em quê?
 (04:31:01) **TRONi** fala para **Todos**: ninquem que concentrar na raca
 (04:31:31) **rebelo** pergunta para **TRONi**: ah... acho que entendo..mas explica melhor.. ninguem quer concentrar na raça, porquê?
 (04:31:34) **TRONi** fala para **Todos**: no brasil muito tem muito de ver com raca, mais na historia racial do brasil, é considerada pior a concentrar nisso
 (04:32:02) **TRONi** fala para **Todos**: todo mundo acha que há democracia racial, mas não é (8)
 (04:32:04) **palomino** entusiasma-se com **Todos**: QUE ES RACA??

A análise desta seqüência, da mesma forma que a de **C.I. – pagão – S2**, apresenta comportamentos que reforçam a nossa hipótese de que a ocorrência simultânea de envolvimento nos três níveis: interacional, lingüístico e didático é um indicador de sucesso em uma tarefa de interação em aula de L2 e, igualmente, na aprendizagem de modo mais amplo, apontando para níveis consideráveis de competência na L2.

Como veremos, a seguir, a análise traz luz, não só sobre as estratégias de que lançam mão os alunos envolvidos, mas também mostra envolvimento dos mesmos na tarefa com reconhecimento do contrato didático e de comunicação. Envolvimento e reconhecimento esses que são revelados seja pela quantidade de participantes empenhados em dar *feedback* à intervenção do professor (*TRONI, Quincas, Pervo-Erkki, Charrua e Leo*), seja pela qualidade de suas intervenções, assumindo posições de “risco” didático, usando a L2 de forma subjetiva, introduzindo novos argumentos e justificando-os com dados do texto lido e de conhecimento de mundo. A troca é de tal forma produtiva que se cria um novo tópico centrado no item lexical *raça*. Esse novo tópico motiva um participante, *Palomino*, que adotava até então uma aparente estratégia de inatividade temporária, a intervir com uma solicitação direta de ajuda: “que es raça?”.

Vejamos as estratégias levantadas na seqüência:

(1) **Feedback com explicação** – *Quincas* responde diretamente à pergunta contida na intervenção do professor e assume um papel de interlocutor real e ator social, mostrando reconhecimento do contrato de comunicação. Essa atitude revela-se na seleção da estrutura “eu acho que”, marcadora de posição interacional, para introduzir uma explicação que se apóia em dados do texto lido, ou seja, o aluno busca justificar sua intervenção em um item que remete, por sua vez, ao contrato didático.

(2) **Feedback com repetição** – *Quincas* retoma a palavra-chave na sua própria intervenção anterior que parece motivar a solicitação de explicação da parte do professor. Não fica claro, porém, se todos entendem o que esse participante parece considerar como conhecimento partilhado ou pressuposição ‘óbvia’ sobre o Brasil que poderia ser a de um país onde há uma grande diversidade étnica, assim, se todos os personagens eram “pretinho” ou “pretinha”,

o texto lido não seria suficiente para compor um perfil étnico fiel da população brasileira.

(3) **Feedback com retomada** – O recurso de retomar, no todo ou em parte, o item que originou o tópico de discussão é usado aqui como em uma interação face-a-face. O que revela grande envolvimento do participante na situação de interação devido à pressuposição de atenção e partilha do *floor* pelos outros envolvidos, não havendo necessidade de uma intervenção mais complexa com retomada integral do tópico desencadeador da discussão. O participante *TRONI* retoma o início do sintagma da intervenção original “dá para construir um perfil...” e ratifica a negociação em curso.

(4) **Feedback com retomada e ampliação do significado** da negociação em curso. A participante Charrua se opõe às intervenções imediatamente anteriores de outros três participantes e sustenta sua argumentação com recurso ao texto lido, revelando competência interacional, lingüística e didática. Interacionalmente, a participante assume uma posição de risco já que discorda e busca sustentar sua argumentação; lingüisticamente, ela revela capacidade de seleção e construção adequada aos atos de fala em curso e didaticamente, a aluna reconhece o contrato didático ao se apoiar no documento previamente estabelecido para desencadear a tarefa e participa ativamente da mesma através da colocação em prática de suas habilidades lingüísticas e interacionais.

A participante Charrua faz afirmações e assume posições usando a L2 de forma significativa e subjetiva conforme antecipado por ARAÚJO E SÁ (2000) ao descrever as potencialidades de aprendizagem das Trocas de Adaptação Solicitada (TAS) como reflexos do investimento nas competências interacionais do aprendiz.

(5) **Feedback com repetição** – O participante *TRONI* retoma a expressão que fecha a intervenção de charrua e a qual pretende responder. Esse participante faz uma afirmação que escapa ao contexto delimitado do texto desencadeador da tarefa e insere dados de conhecimento de mundo, referindo ao que ele acredita acontece “no Brasil” e mencionando o nome do autor do livro e não, simplesmente, referindo-se ao narrador. Com essa intervenção, o participante ratifica o subtópico “raça” introduzido por charrua e que será objeto de discussão e negociação nas intervenções seguintes, conforme pode ser verificado no *log* integral do *chat*.

(6) **Feedback com retomada** – A participante charrua reafirma o contrato didático ao retornar ao texto motivador da tarefa e usa a estratégia de forma adequada. Importante notar o tipo de estruturas selecionadas pela aluna (“em referência a” e “de baixa renda”), de um registro mais sofisticado em busca de precisão, revelando competência lingüística e interacional.

(7) **Feedback com comentário e ampliação do significado** – A intervenção além de dar continuidade à negociação sobre o perfil étnico, posiciona o seu autor como detentor de conhecimento a partilhar ao localizar o texto motivador da tarefa na linha do tempo real e, a partir daí, fazer um comentário sobre a negociação em questão.

(8) **Feedback com explicação** – As duas intervenções anteriores desse mesmo participante, TRONI, procedem ao alargamento do subtópico “raça” e suscitam, da parte do professor, solicitação de explicação que é dada pelo aluno nesta intervenção. Esse aluno lança mão de uma expressão, “democracia racial”, adequada lingüisticamente e que revela competência considerável em um registro valorizado da L2. O objetivo é dar a explicação solicitada pelo professor-interlocutor e marcar um posicionamento diante de um dado de conhecimento de mundo o que volta a revelar uso subjetivo e significativo da L2, conforme previsto por ARAÚJO E SÁ (2000) e já mencionado anteriormente neste item.

C.II.B – Galeão – S2

(03:43:20) **emily** fala para **Todos**: porque ele falou muito sobre Galeão no final docapitulo dez? porque estava isso importante para ele quando ele estava no mar, muito longe de casa e Rio?
 (03:44:02) **Pearl** fala para **emily**: galeão é o aeroporto internacional, ele estava falando do sobrinho dele (1)
 (03:45:08) **rebello** fala para **emily**: Vc sabe o que é um Galeão? E a que ele estava se referindo com essa palavra?
 (03:46:14) **rebello** fala para **Todos**: Vc sabe o que é um Galeão? E a que ele estava se referindo com essa palavra?
 (03:46:22) **Antti** fala para **Todos**: para mim foi primeiro vez quando ouvi a explicação para o nome 'galeao'" (2)
 (03:46:54) **Olivier** fala para **emily**: é um barco antigo nao á ? (3)
 (03:48:05) **rebello** fala para **Olivier**: Sim.... acho que funcionava com velas e remos

Nesse exemplo, os estudantes negociam o sentido de um item lexical isolado “Galeão” mas, também, de uma parte da enunciação, ou seja, o significado ou a relevância para a história lida da referência a esse termo. Estratégias levantadas:

(1) **Feedback com explicação** com recurso a um dado de conhecimento de mundo (*é o aeroporto internacional*) e ampliação de sentido ligada ao contexto discursivo (*ele estava falando do sobrinho dele*). O *feedback* é dado diretamente a

quem o solicitou e no mesmo âmbito de significação. *Pearl* dirige a intervenção a *emily*. Aparentemente, *emily* não estava buscando clarificação sobre o item lexical mencionado, mas sim esclarecimento sobre uma parte da enunciação dentro do texto objeto de discussão na tarefa do *chat*. (03:43:20). A necessidade de clarificação do sentido do item lexical “Galeão” é suscitada pelo professor ao assumir o papel de moderador.

(2) **Feedback com retomada** do tópico e posicionamento individual em relação à solicitação de clarificação contida no tópico. *Antii* se dirige a todos, o que pode ser considerado como alusão ao contrato de comunicação, em que o participante interage com o grupo, aproveitando o recurso do *chat* que possibilita esse comportamento.

(3) **Circunlocução** sob a forma de solicitação de confirmação (*é um barco antigo não é?*), revelando procedimento de reflexão metalingüística. O tópico é iniciado por um estudante e dirigido a todos os participantes [(03:43:20) **emily** fala para Todos:]. O professor introduz uma elicitación de modo a capitalizar a intervenção da aluna para ampliar a negociação de sentido.

3.3.7

Considerações gerais sobre a análise

LYSTER (1998) avalia o tipo de correção ou *feedback* oferecido pelo professor em casos de erro ou inadequação dos alunos e os comportamentos que se observam de ambas as partes. Na nossa análise julgamos o que consideramos mais ou menos bem sucedido nas seqüências analisadas. Consideramos bem sucedida a atitude reflexiva gerada entre os alunos e a prática de estratégias de construção colaborativa e negociação de forma e sentido observadas.

Os aspectos menos bem sucedidos residem nas dificuldades dos alunos em reformular adequadamente trechos que suscitam comentários do professor ou de outros alunos. Seja por limitação na competência lingüística em PL2, seja pelas condições de expressão no *chat*, o tópico pode, eventualmente, mudar e o aluno com dificuldades deixa de se preocupar com elicitaciónes oferecidas pelo professor ou pelos colegas. Algumas vezes, como nos exemplos anteriores, os participantes se envolvem na negociação e passa-se à explicitación da situação, em outras ocasiões, quando os participantes não ratificam a intervenção do professor ou não

se dão conta da elicitación (como é o caso em **C.I. – competência – S3**) dando-a por solucionada, o professor pode abandonar o tópico problemático. Isso acontece pela própria configuração da tarefa em *chat*, onde os tópicos se sucedem na tela e é preciso acompanhar a seqüência das intervenções.

3.3.8

Quadro de síntese da análise seqüencial⁴⁹

No intuito de oferecer uma visão de conjunto da análise dos diferentes exemplos incluídos em 3.3.6, foi construído um quadro de síntese onde identificamos as seqüências pelas suas etiquetas, seguidas do tipo de negociação de que foram objeto, da identificação dos participantes envolvidos simultaneamente e da enumeração das estratégias, levantadas na análise da seqüência, cuja seleção pudemos identificar pela produção dos participantes.

Nesse quadro, cada estratégia é seguida de uma sigla que corresponde à função por ela representada, conforme explicitado na taxonomia que inclui as estratégias, com as respectivas definições, distribuídas por uma das três funções – Testagem de Hipóteses (**TH**), Reflexão Metalingüística (**RM**) e Percepção (**P**), em 3.3.4.

A construção desse quadro visa, ainda, salientar a relação entre a seleção de estratégias e o tipo de negociação – de Forma de Item lexical (**FI**), de Sentido de Item lexical isolado (**SI**), de Sentido da Enunciação (**SE**) – em que ocorrem. Como se poderá verificar, há uma incidência maior de certas funções em cada tipo de negociação analisado com possíveis ancoragens no nível de proficiência que pode ser atribuído aos participantes.

Acreditamos que o quadro possa servir, igualmente, para comparações no âmbito de uma macro-análise baseada no estabelecimento de paralelos entre as ações verificadas nos três *chats* tendo como critério orientador a percepção do contrato didático e, especificamente, da tarefa pelos alunos envolvidos. As siglas utilizadas, já se encontram descritas na respectiva lista, no início deste trabalho, mas são aqui lembradas:

⁴⁹ O quadro se encontra neste item mas, também, no Anexo 1, de forma a facilitar a consulta quando da leitura de outras partes do trabalho.

FI – Negociação da Forma de Item isolado

SI – Negociação do Significado de Item isolado

SE – Negociação do Significado da Enunciação

TH – Testagem de Hipóteses

RM – Reflexão Metalingüística

P – Percepção

<i>Etiqueta da Sequência</i>	<i>Tipo de Negociação</i>	<i>Estratégias</i>
C.I. – competência – S3	FI	Guessing (TH6) Reestruturação (TH4)
C.II.A – merineiro – S2	FI	Circunlocução (TH1) Auto-reformulação (P3)
C.II.A – bebava – S4	FI	Auto-reformulação (P3)
C.II.B – velejar – S1	FI	Solicitação direta de ajuda (RM3) Auto-reparação (P2) Hetero-reparação (P2) Aproximação (TH2)
C.I. – pagão – S2	SI	<i>Feedback</i> com explicação (P1a) <i>Feedback</i> com ampliação (P1f) Solicitação de confirmação (RM4) Hetero-reparação (P2) Solicitação de clarificação (RM4) <i>Feedback</i> com repetição (P1d) <i>Feedback</i> com comentário (P1c) <i>Feedback</i> com retomada (P1c)
C.II.A – 7 palmos – S1	SI	Circunlocução (TH1) <i>Feedback</i> com repetição (P1d) Circunlocução (RM1) <i>Feedback</i> com explicação (P1b) <i>Feedback</i> com ampliação (P1f)
C.II.B – GPS – S3	SI	Solicitação de clarificação (RM4) Sumário interpretativo (P4) Marcador de estratégia verbal (RM2) Circunlocução (RM1)
C.I. – Galeão – S4	SE	<i>Feedback</i> com explicação (P1a) <i>Feedback</i> com comentário (P1c) <i>Feedback</i> com retomada (P1e) Solicitação indireta de ajuda (RM3) Circunlocução (RM1) <i>Feedback</i> com explicação (P1b) Guessing (TH6)
C.II.A – perfil étnico – S3	SE	<i>Feedback</i> com explicação (P1b) <i>Feedback</i> com repetição (P1d) <i>Feedback</i> com retomada (P1e) <i>Feedback</i> com ampliação (P1f) <i>Feedback</i> com comentário (P1c) <i>Feedback</i> com explicação (P1a)
C.II.B – Galeão – S2	SE	<i>Feedback</i> com explicação (P1a) <i>Feedback</i> com retomada (P1e) Circunlocução (RM1)