

4

Da interação em *chat* para o ensino de PL2

Dans cette époque de transition, les enseignants n'ont pas le droit d'être frileux ; ils doivent s'emparer des nouveaux outils pour améliorer l'accès aux acquis de la civilisation du livre, ils doivent tisser des liens, jeter des passerelles entre l'univers guttenbergien et le monde du multimédia.

(Anis, 2000)⁵⁰

4.1

Introdução

A hipótese inicial, que envolveu a maior parte das escolhas feitas ao longo deste estudo, tanto em termos de filiação teórica, quanto em termos de métodos de análise e enfoques, é a de que é possível e desejável aprender comunicando (GAONAC'H, 1990) e de que a aprendizagem mais eficaz se faz de forma colaborativa (PY, 1993b).

O marco orientador, que veio a delimitar os caminhos da análise originada nessa hipótese inicial, apóia-se na convicção de que comunicar vai além da atividade de se trocar mensagens – orais ou escritas – com um (ou vários) interlocutor(es). Em sala de aula de línguas é comum a realização de tarefas de simulação de atos de fala nas quais há um objetivo comunicativo (no sentido metodológico) como, por exemplo, comprar um objeto ou pedir uma refeição em um restaurante; há, ainda, nessas simulações, estruturas às quais o aluno foi previamente exposto e que devem ser reempregadas durante a tarefa. Como não há produção de conteúdo lingüístico “desconhecido”, nem expressão de idéias de forma subjetiva, a realização dessas tarefas, mesmo que de caráter comunicativo, não equivale a um evento real de comunicação, nelas os participantes não estão se comunicando, nem têm necessidades reais de serem compreendidos ou de compreender.

Descrevemos, a seguir, brevemente, como entendemos o desenrolar de uma tarefa de ensino-aprendizagem de L2 que envolva comunicação efetiva e não apenas simulação. O conceito de comunicação, que aqui tomamos como válido e

⁵⁰ Nesta época de transição, os professores não têm o direito de ser covardes; eles devem tomar posse das novas ferramentas para melhorar o acesso aos ganhos da civilização do livro, devem tecer relações, construir pontes entre o universo de Guttenberg e o mundo multimídia. (Tradução livre).

equiparamos ao de interação, segue a definição dada por JEANNERET (1991) para *interação verbal*, através da qual os participantes ‘agem’ uns sobre os outros e ‘sofrem’ as ações dos outros, e essas ações se configuram por ocorrerem sob a forma verbal.

Para que se produza verdadeira comunicação durante a interação é necessário que haja **(i) envolvimento interacional** – que os participantes reconheçam, ainda que tacitamente, a existência de um contrato de comunicação e que assumam papéis, alternando-os ao longo do evento; **(ii) suporte de um código lingüístico comum** a todos os participantes – mesmo que esse código não seja LM para a maioria (ou todos) dos participantes, é necessário que eles aceitem comunicar nessa língua e invistam seus conhecimentos na interação com o objetivo de expressar suas idéias e intenções, e de colaborar com os outros participantes para que possam fazer o mesmo, servindo-se de estratégias para a resolução de problemas de compreensão, com negociação de sentido e de forma na língua de comunicação. No caso de um evento de interação em situação de aprendizagem, é necessário, além disso, **(iii) reconhecimento da existência de um contrato didático**, que reforça o contrato de comunicação, na medida em que os participantes vão usar a interlíngua nos limites máximos da sua competência de falantes L2 para levar a cabo o evento de comunicação.

A outra hipótese geral que fizemos cruzar com a primeira é de que a modalidade das TIC, de comunicação síncrona, comumente chamada *chat*, oferece possibilidades reais de servir de suporte para a realização de tarefas de aprendizagem de L2 que incluam as três características que apresentamos acima, para que se possa aprender comunicando.

As tarefas de discussão em *chat*, designadas por CHUN (1994) como CACD, deram origem ao *corpus* deste estudo. A descrição e análise da produção dos alunos PL2 nessas tarefas, com a participação do professor/falante nativo da língua de comunicação, revelaram que:

1) As propriedades típicas da comunicação exolíngüe, já explicitadas no item 2.2.6 deste estudo, se mantêm quando a interação ocorre sob a forma escrita em *chat*;

2) As estratégias de comunicação e aprendizagem, verificadas na interação exolíngüe, seja em meio natural ou institucional, são, igualmente acionadas na tarefa do *chat* analisada;

3) Os traços identificativos da produção dos falantes L2 como sistemáticos e próprios da interlíngua ficam mais facilmente disponíveis para observação e análise devido à possibilidade de registro automático do texto conversacional, pelo *log* do *chat*, sem as limitações de inibição próprias do registro realizado em outros meios magnéticos como vídeo e áudio;

4) A intuição inicial de que haveria um ‘nivelamento’ tal dos papéis no *chat* que eliminaria a assimetria das trocas visível em sala de aula de línguas (KERN, 2000; MELO & REBELO, 2005) não se confirmou. Porém, a observação dos dados, apoiada na comparação com estudos de mesmo teor aplicados a outras L2, leva-nos a crer que a assimetria em sala de aula de L2, com alunos adultos, deve-se em grande parte aos diferentes backgrounds lingüísticos e culturais. Essa assimetria torna-se um fator desencadeador de negociação de forma e de sentido e, portanto, caracteriza-se como um elemento desejável no tipo de tarefa proposta por nós para análise.

5) A assimetria (VION, 1992; ARAÚJO E SÁ, 1996; YANAPRASART, 2003:77) tornou-se, portanto, um dado constituinte da interação e a sua consideração auxiliou a compreensão de alguns aspectos revelados pela análise. A verticalidade na relação professor-alunos da sala de aula é desconstruída no *chat* e substituída por essa assimetria entre todos os participantes que vai favorecer os movimentos individuais e coletivos tornados visíveis pela categorização das estratégias selecionadas e comentados no próximo item.

4.2

Considerações gerais sobre o *chat* como tarefa em PL2 e pesquisa futura

Como já mencionado, anteriormente, o *chat* como tarefa implica, da parte de todos os participantes, reconhecer que estão em jogo habilidades do usuário de computador e das TIC, em geral, aliadas a novas formas de organização textual e de expressão lingüística (KERN, 2000; MARCUSCHI, 2005). Essas novas formas

envolvem o uso do código lingüístico em aprendizado pelos falantes L2 em situações que exigem investimento de recursos lingüístico-pragmáticos na língua alvo que, ao extrapolar os limites impostos pelo contexto de sala de aula, favorecem a transferência para esse contexto de dados de conhecimento de mundo e habilidades de ordem interacional nem sempre reconhecidos como válidos nessa situação. Esses conhecimentos e habilidades irão auxiliar o falante L2 na busca de competência na língua alvo ao acionar capacidades como a de recuperação do discurso construído, e disponibilizado na tela do *chat*, empreendendo a partir dele a formulação, e/ou reformulação, das próprias intervenções e das dos outros participantes. O produto desse movimento de recuperação e reformulação vai constituir o que PELLETTIERI (2000) designa como produção interacionalmente modificada em eventos de comunicação síncrona.

Seguindo a proposta de análise, expressa no item 2.4, deste estudo, referente aos Métodos e pontos de vista da análise, retomamos, nos próximos parágrafos, os aspectos que consideramos mais relevantes da análise empreendida e apresentamos conclusões parciais que serão retomadas nas Considerações finais deste capítulo.

4.2.1

Da seleção de estratégias direcionada pelas respectivas funções

O tipo de motivação que precede a seleção de estratégias determina a forma como se desencadeia a negociação. A motivação pode encontrar-se em (i) dificuldades de expressão originadas em falhas na interlíngua, detectadas pelo participante na sua própria produção; (ii) dificuldades detectadas na produção de outros participantes; ou (iii) problemas de compreensão entre dois ou mais participantes. Os dois últimos tipos de motivação correspondem ao que TRAVERSO (1999) designa como ajustes sobre a forma e o significado das estruturas lingüísticas em uso, sobre as opiniões ou sobre elementos de natureza especificamente interacional, como alternância de papéis entre os participantes.

As três funções, pelas quais se encontram distribuídas as estratégias, atribuem um caráter específico à motivação que precede a seleção das estratégias e que pode ser, conforme as designações, de: Testagem de Hipóteses, Reflexão Metalingüística ou Percepção.

Apresentamos, a seguir, uma visão panorâmica do modo como se configuraram, nas seqüências selecionadas e analisadas, as negociações segundo o caráter que lhes pode ser atribuído pelas estratégias nelas selecionadas.

Após a análise dos dados deste estudo, concluímos que a produção interacionalmente modificada (LONG, 1983, LYSTER, 1994, 1998 e 1999; PELLETTIERI, 2000; LIMA, 2002), resulta de movimentos individuais e/ou coletivos no intuito de resolver problemas de compreensão ou de refinar a expressão de idéias e opiniões na língua alvo. Quando se dão de forma individual (o que é mais raro), esses movimentos implicam a utilização de algumas das estratégias de **Percepção (P)** como a *auto-reformulação*, a *auto-reparação* e a *inatividade temporal e controlada*, nas quais o falante L2 toma a sua própria produção e a transforma pela reorganização de dados lingüísticos já conhecidos ou pela observação da produção dos outros participantes, como pode ser observado nos exemplos a seguir.

No exemplo retirado do *log C.II.B*, há um evento de *auto-reformulação* muito sutil, o participante leva 5 segundos para corrigir uma atribuição de gênero inadequada à palavra ‘viagem’. O estudante demonstra percepção das formas da língua alvo e, pelo nível em que se encontra, esse tipo de inadequação não parece constituir objeto de reflexão metalingüística. O estudante percebe a própria inadequação e a corrige de imediato.

(14:39:07) **lala**: eu não gostei do livro

(14:39:10) **josue**: eu acho muito interessante o fato do que ele tem a capacidade de fazer todas estas coisas

(14:39:16) **joanna**: foi um poquinho difícil entender o linguagem e ficar interessado no livro por causa da terminologia nautica...

(14:40:15) **hippo**: eu nunca faria um viagem assim

(14:40:20) **hippo**: eu nunca faria uma viagem assim (1)

(14:40:24) **raposão**: 3u far|a

No exemplo, a seguir, ocorre uma *auto-reparação* originada por 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 – pedido de desculpa – do aluno implicado.

C.II.A – Bebava – S4

(04:24:47) **rebello** 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)

Outro tipo de estratégias provenientes de movimento individual seriam as de **Testagem de hipóteses (TH)** que, porém, só se concluem com a ratificação de outros participantes do evento. Na maior parte das vezes, estratégias de **TH** introduzem, ou dão continuidade a, eventos de negociação da forma como pode ser verificado abaixo.

C.II.A – merineiro – S2

(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)

No exemplo acima, o professor-moderador quer conduzir a negociação do item *merineiro* como uma negociação da forma (**FI**), mas os alunos parecem acreditar tratar-se de uma negociação de sentido (**SI**). O participante *beijinho*, acreditando tratar-se de uma **SI**, apresenta uma paráfrase explicativa, sem se dar conta da inadequação da forma, temos aí um exemplo de *circunlocução* com **TH**.

As estratégias que denotam **Reflexão Metalingüística** podem se assemelhar, na sua mecânica intrínseca de ocorrência, às de **TH** (como a *circunlocução*) ou obedecer a uma dinâmica obrigatoriamente coletiva (como os *Marcadores de estratégia verbal*, a *Solicitação direta de ajuda* ou a *Solicitação de clarificação*). O próximo exemplo revela uma estratégia de *Solicitação direta de ajuda* com o recurso explícito, da parte do participante, à terminologia gramatical, como pode ser verificado na intervenção (03:36:42).

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)

No exemplo, a seguir, contendo a negociação de sentido do item GPS, a **RM** se sobrepõe à **TH**, pois um dos participantes detém o conhecimento necessário para a resolução do problema. A observação revela recurso à estratégia de *Circunlocução com reflexão metalingüística* introduzida pela paráfrase ‘é a

coisa que você usa’. e uso da expressão ‘*não posso falar em ingles*’ como *Marcador de estratégia verbal*. O participante *Antti* revela reconhecimento do contrato didático e de comunicação ao recusar usar outro código que não a Língua alvo; esse participante revela, igualmente, reflexão metalingüística explícita ao fazer preceder a tradução literal pela expressão ‘*mas é mais e menos*’.

C.II.B – GPS – S3

(03:47:10) **Antti** fala para **Pearl**: GPS...não posso falar em ingles, mas é 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?

Finalmente, uma outra parte das estratégias de **Percepção** envolve os diferentes tipos de *feedback*, além da *hetero-reparação* e do *sumário interpretativo*, e têm origem na produção do outro, supondo movimentos coletivos e atividades de colaboração e co-construção.

De modo geral, o recurso às estratégias de comunicação e aprendizagem parece acionar diferentes áreas de competência na interlíngua e suscita o afloramento de aspectos inerentes à interação como: **apoio sobre o contexto**, **assumção de papéis e construção de tópico**. Os exemplos que selecionamos, deste momento em diante, são naturalmente mais longos e de formulação mais complexa, uma vez que as propriedades, que buscamos revelar, são melhor percebidas na observação do discurso articulado ao longo de algumas intervenções, pois, além de suporem envolvimento de dois ou mais participantes, implicam a retomada de intervenções anteriores, próprias ou de outros participantes.

C.I. – Bolachas – S1

(14:39:38) **rebello** *fala para Jen*: Na mesma página ele fala sobre “as bolachas começarem a crescer” ao que ele está se referindo?

(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 referendo à olas gigantes (3)

(14:43:35) **bigdaddymike**: era interessante 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?

Na intervenção (14:43:35) da seqüência acima, o participante *bigdaddymike* colabora na construção de um subtópico quando amplia o significado da enunciação contrastando a informação contida no texto motivador da discussão, com um dado de conhecimento experiencial sobre o filme visto. Essa intervenção está, por nós, classificada como *feedback com ampliação do significado*.

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 insere o conteúdo do tópico em discussão em um contexto mais familiar, tanto para ele, como para os colegas, de forma a traduzir o impacto dessa informação para um código cultural mais próximo do seu background etnográfico e, por conseqüência, de decodificação mais acessível. Se, por um lado, todas essas informações e recursos ultrapassam tanto o objeto de discussão quanto o contexto de sala de aula; por outro lado, o participante mostra boa administração das diferenças culturais ao encerrar, como já foi dito no corpo da análise dessa seqüência, 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.

No próximo exemplo, os participantes oscilam entre uma negociação restrita de sentido (**SI**) 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, no qual se encontra a expressão objeto de negociação. Em (04:20:13) ocorre uma estratégia que classificamos de *feedback com explicação* que é, na verdade, uma brincadeira formulada pela

participante sob a forma de explicação. Somente um dado fornecido pela modalidade de comunicação em que ocorre a tarefa, o *chat*, é capaz de assegurar ao observador que se trata de um chiste, como veremos na explicação que sucede ao exemplo.

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?
 (04:16:16) 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)
 (04:20:13) cotovelo lindo ri de Todos: ele tem sete dias para apodrecer (4)

O participante *cotovelo lindo* 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, contida nessa intervenção, na qual o participante parece não acreditar. A intervenção revela, por um lado, colaboração e envolvimento interacional, com reconhecimento do caráter lúdico da atividade; por outro lado, a escolha linguístico-pragmática enfatiza a subjetividade, com a contribuição pessoal do participante ao construir uma brincadeira na língua alvo, servindo-se, unicamente, dos seus recursos na interlíngua. Revelam-se, também, por essas escolhas do participante, traços da sua competência como falante L2.

Lembramos, mais uma vez, que a identificação desses aspectos é possível, sobretudo, pelo registro escrito no *log* do *chat*. Em uma conversação face-a-face, em sala de aula, um comportamento desse tipo, caso ocorresse, poderia não ser notado, nem pelo professor, nem pelos colegas. O episódio acima nos mostra a potencialidade da tarefa do *chat* no sentido de trazer luz sobre aspectos do comportamento e da competência dos estudantes/falantes L2 relevantes para se lhes atribuir graus mais precisos de competência nessa L2.

À guisa de conclusão deste sub-item, gostaríamos de salientar alguns pontos:

O caráter orientador da categorização das estratégias conforme as funções de SWAIN (1995). A decisão de distribuí-las conforme esses princípios mostrou-se adequada para descrever o modo como são selecionadas pelos

estudantes/falantes de PL2, revelando as motivações dos participantes e apontando para os processos que podem estar em curso na manipulação da interlíngua ao proceder a essa seleção.

A preponderância dos tipos de negociação **SI** e **SE** em detrimento de **FI**, no estágio de competência em que se encontram os participantes da tarefa em que foram colhidos os dados da análise. A observação do quadro de síntese, proporcionando uma visão de conjunto das seleções das estratégias em função do tipo de negociação em que se encontram envolvidas, aponta, igualmente, para uma espécie de contingência entre a negociação e o teor das estratégias selecionadas. Verifica-se em **FI**, comparativamente aos eventos de **SI** e **SE**, o recurso a um número reduzido de estratégias, com negociações mais curtas e poucas intervenções. Parece possível concluir que os alunos de nível intermediário precisam ser orientados a colocar o foco nas formas, já que, naturalmente, dirigem suas preocupações para o significado de itens lexicais isolados (**SI**) e da enunciação (**SE**).

Uma outra possibilidade de explicação, que necessitaria da realização de investigação futura com grupos de controle, é a de que haja menos foco na forma entre os grupos que não foram previamente sensibilizados para o trabalho no *chat* como tarefa e que, portanto, se concentrariam na negociação de sentido por analogia às suas experiências pessoais em *chat* extraclasse. Um dado proveniente da análise que parece interessante e poderia corroborar o comentário anterior é o fato de que a única ocorrência de estratégia de **RM**, nas negociações de tipo **FI**, se dá no último exemplo analisado⁵¹, retirado justamente do grupo que tinha sido envolvido em atividades de sensibilização para a tarefa do *chat*, como debate antes e depois do primeiro evento de *chat* e resposta ao questionário.

Como veremos, mais adiante, os resultados da análise apontam para uma relação entre a função que antecede as estratégias selecionadas e o nível de competência do falante L2.

⁵¹ CIIB – velear – S1, conforme quadro de síntese, Anexo 1.

4.2.2

Da possibilidade de alternância na atribuição das categorias

Ainda com respeito à motivação para a seleção de estratégias mencionada no item anterior e à sua conseqüente designação, verificou-se a possibilidade de alternância na classificação de certas ocorrências apontando para um *continuum* (ou uma interpenetração) entre algumas estratégias. Em certas intervenções, a negociação é iniciada com uma determinada estratégia e concluída com outra; em outras intervenções, mais de uma estratégia pode ser detectada. Nos exemplos, a seguir, tomamos alguns trechos em que ocorrem e foram classificados usos dessa natureza, mas acreditamos que após novas observações e análises dos *logs* gravados surjam outros exemplos de mesmo teor.

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)**
 (14:57:07) **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**: não. 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

Na seqüência acima, o item (14:58:17) revela uma mistura de duas estratégias de **Percepção**, *Feedback com ampliação de significado* envolvendo *hetero-reparação*. O participante *hippo* responde a (14:57:39) reformulando a intervenção do colega, *Jen*, e acrescenta um dado de conhecimento de mundo sobre o termo em inglês, *hethen*, usado na intervenção que ocasionou o *feedback*, ampliando o significado da intervenção à qual dá *feedback*.

A próxima seqüência 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. A estratégia observada na primeira intervenção subsequente (15:10:55) parece alternar a função de **Testagem de Hipóteses**, pela seleção da estrutura ‘eu percebi que’, com a de

Percepção pelo fornecimento de *Feedback com explicação*. Na interpretação dada na análise ao procedimento, optamos pela segunda classificação, pois o uso dessa expressão pode, também, estar prioritariamente relacionado ao caráter subjetivo da intervenção. Hippo lança mão de um dado de conhecimento de mundo para reagir à pergunta (oferecer *feedback*) do professor.

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
 (15:17:39) **hippo** fala para rebelo: ele falou que iam a dar o aeroporto o nome de tom jobim, nao falou?

No próximo exemplo parecem alternar-se, mais uma vez, duas funções na mesma intervenção, mas opções têm que ser feitas quanto à atribuição de classificação e as razões para essas opções são dadas após o exemplo.

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?
 (04:16:16) **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)
 (04:20:13) **cotovelo lindo** ri de Todos: ele tem sete dias para apodrecer (4)

Em (04:18:14), foi atribuída a classificação de *Feedback com repetição*, estratégia de **Percepção**, devido à forma da intervenção, que repete o item em discussão e é confirmada pela observação das linhas anteriores da seqüência. Entretanto, *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, manteve-se a classificação como estratégia de *Feedback* própria da função de **Percepção**.

Uma outra consideração a respeito de algumas intervenções que podem suscitar discussão quanto à classificação da estratégia envolvida está relacionada ao fato de que pode ser necessário proceder ao refinamento das categorias aqui estabelecidas, e que deveria ser objeto de investigação futura.

4.2.3

Da progressão entre as estratégias e o estágio de competência na L2

Ao analisar o **quadro de síntese**⁵² com o levantamento das estratégias selecionadas em cada tipo de negociação, parece revelar-se uma certa progressão na seleção das estratégias de acordo com as funções a que estão ligadas. Assim, na negociação de forma de item isolado (**FI**) predominam estratégias de **TH** e de **P**, com apenas uma ocorrência de estratégia de **RM**. Esse resultado pode estar relacionado a duas características, uma do grupo de participantes e outra, atribuível à mecânica da aprendizagem de L2. Como o grupo de participantes tem nível intermediário em PL2 já traz para a tarefa um conhecimento relativo do léxico na língua alvo, o que justificaria as negociações de forma localizadas e pouco numerosas como pode ser comprovado no item 3.3.6.1 da análise. Por outro lado, se estabelecêssemos um comportamento prototípico da aprendizagem de L2, esse protótipo implicaria uma demanda intensa de vocabulário nos níveis básicos, seguida de um interesse crescente pelas estruturas morfossintáticas e pela organização do discurso, o que explicaria, em parte, a baixa ocorrência de eventos de negociação da forma.

Quanto ao aspecto quantitativo expresso no quadro de síntese, temos consciência de que se trata de um levantamento referente a apenas uma *amostragem*. Não tendo esta análise um caráter quantitativo (CHAUDRON, 2000), foram tomadas seqüências-exemplo, após a observação de cada *log* registrado no *corpus*, seguindo o critério epistemológico. Esse critério, como já foi mencionado no capítulo 3 deste estudo, orientou a análise pelo modo como se davam os três tipos de negociação estabelecidos para verificação nos dados do *corpus* em análise. Somente um estudo mais amplo, com armazenamento de uma quantidade maior de *logs* de *chats* a se realizarem dentro das condições

⁵² Esse quadro encontra-se no item 3.3.8 da análise, capítulo imediatamente precedente.

preconizadas no item referente aos métodos e critérios desta análise, seria capaz de proporcionar resultados que oferecessem a possibilidade de conclusões estatisticamente fundadas.

A seleção de estratégias, e as respectivas funções que as enquadram, revela, nos dados deste estudo que pode haver uma progressão no uso das estratégias que seria função do nível de proficiência dos informantes. As estratégias de **TH**, sendo próprias dos estágios menos avançados na competência de falante L2, estariam relacionadas, predominantemente, como se comprova pela observação do quadro de síntese, aos eventos de negociação da forma **FI**. As estratégias de **RM** e de **P** se alternariam conforme o tipo de negociação fosse mais localizado e pontual ou mais amplo e de ordem discursiva. Dessa forma, as negociações de **SI** suscitariam mais movimentos de **RM** do que a negociação de **SE** que seriam o foco principal das estratégias de **P**, fundadas no ato de oferecer *feedback*. As estratégias de negociação de tipo **SE** mobilizam não só conhecimento sistemático na língua alvo, mas também, habilidades na manipulação da interlíngua, pelos aprendizes, para comunicar idéias e investir dados de conhecimento de mundo e background cultural no intuito de se manter presente na interação dentro dos limites configurados pela modalidade do *chat*.

Como já foi dito, exaustivamente, neste trabalho, a comunicação em *chat* é de natureza eminentemente lingüística e supõe, por ser sincrônica, a mobilização simultânea de capacidades de percepção, análise, síntese e reemprego (VERONIQUE, 1992) de estruturas na Língua alvo, sob condições próprias da modalidade em que decorre a interação. Essas capacidades, que vão sendo construídas ao longo do tempo e da exposição à L2, constituem uma parte importante do que consideramos, neste estudo, como competência em L2 e parecem mais visíveis a partir da observação sobre o modo como os aprendizes selecionam as estratégias previamente distribuídas pelas funções descritas.

Ainda sobre a possibilidade de vinculação entre a seleção de estratégias e o estágio de competência na L2, verificamos, no corpus em análise, que: (1) além da baixíssima ocorrência de estratégias de **Testagem de Hipóteses**, há baixa ocorrência de estratégias de **Reflexão Metalingüística** e (2) predominam as estratégias de **Percepção** relativas ao *feedback*. Essa constatação reforça a intuição de que o uso e a seleção das estratégias de comunicação e aprendizagem varia conforme o estágio de desenvolvimento na L2 em que se encontra o grupo

de informantes. Sendo o nosso corpus constituído a partir da produção de aprendizes PL2 de nível intermediário, consideramos que são as estratégias de Percepção relativas ao feedback, as mais solicitadas nos casos de negociação de **SE**. Embora este trabalho seja de carácter eminentemente qualitativo, apresentamos o quadro abaixo com a incidência quantitativa das estratégias contabilizadas a partir do quadro de síntese, a fim de ilustrar o comentário anterior:

Função	Quantidade de Estratégias / Tipo de Negociação		
	FI	SI	SE
Testagem de Hipóteses	05	01	01
Reflexão Metalingüística	01	06	03
Percepção	04	10	12

Sendo o quadro acima apenas uma visão localizada de um fenómeno que parece aflorar da observação do quadro de síntese, seus dados devem ser cotejados com os comentários inseridos nos itens 3.3.6.1, 3.3.6.2 e 3.3.6.3 que contemplam, respectivamente, as análises das negociações de **FI**, **SI** e **SE**, para que se possa perceber, através dos exemplos, a correspondência entre os números aqui apresentados e os fatos observados.

Poderíamos propor uma interpretação das funções de SWAIN (1995) como obedecendo, não só a uma progressão em função da proficiência na L2 mas, também, a uma progressão hierárquica. No que tange à progressão hierárquica, uma abordagem possível é a de que, na aprendizagem de L2, começa-se pela **Testagem de Hipóteses**, a partir da qual passa-se para a **Reflexão Metalingüística** e, quando esses dois patamares estão relativamente controlados, exerce-se a **Percepção**, através das suas estratégias típicas. A questão, que não nos permite, pelo menos neste momento, defender a tese da hierarquia entre as funções, reside no fato de que se apreende os diferentes aspectos da L2 em ritmos diferentes, assim, estamos usando as três funções apresentadas, simultaneamente, dependendo do aspecto envolvido no micro-evento de interação focalizado.

Uma possibilidade de investigação, que não fez parte do escopo deste trabalho, seria a de hierarquizar os tipos de aprendizagem e os insumos a serem oferecidos aos estudantes a partir do levantamento das estratégias postas em uso pelos sujeitos participantes de diferentes grupos de teste. Esses grupos de teste obedeceriam a uma distribuição conforme o nível de aprendizagem (e de

interlândia) em que se encontrassem, independentemente do background lingüístico, etnográfico ou educacional que possuíssem.

4.3

Formando professores-moderadores de interação em L2

Como já foi disposto, anteriormente, sendo a interação em sala de aula de L2 tipificada, rica em questões metacomunicativas (ARAUJO E SA, 1996) e onde são menos frequentes as questões referenciais, de produção subjetiva e original, torna-se necessário um movimento consciente e voluntário da parte do professor para que se criem condições em sala de aula que proporcionem a ocorrência de produção subjetiva e original da parte dos alunos.

Os resultados da descrição e da análise da produção em PL2 registrada no *corpus* deste estudo parecem apontar para a existência de motivação entre os alunos para se envolverem em tarefas de interação em L2 e para colaborarem com a manutenção dessa interação mesmo, e talvez principalmente, em momentos de crise aparente, em que é necessário um investimento pessoal que implica a mobilização de diferentes aspectos da sua competência em L2 para negociar forma e sentido com o grupo.

Mesmo reconhecendo a dificuldade de se administrar a participação de indivíduos com diferentes backgrounds lingüísticos e culturais, como é o caso dos participantes envolvidos nas tarefas do *corpus* em análise, consideramos que a utilização desse novo suporte, que é o *chat*, para veicular uma tarefa de interação deve ser empreendida pelos profissionais de sala de aula. A escolha desse suporte, porém, coloca o foco em questões recorrentes da prática de aula de L2.

Gerir uma atividade de interação entre alunos não deveria ser, conforme verificado por diversos autores (PY, 1989; GAONAC'H, 1987, ARAUJO E SÁ, 1996, KERN, 2000) uma atividade controlada pelo professor em que ele é distribuidor da palavra (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996; TRAVERSO, 1999) e vetor único de conhecimento (MELO & REBELO, 2005). Essa gestão da interação deveria estar muito mais ligada a uma atitude de moderação de conflitos e das negociações, tanto em nível interacional como lingüístico. O professor seria um ponto de referência, mas não o único, já que os alunos trazem para o evento conhecimentos e experiências prévios e são, tanto em conjunto, como

individualmente, fonte de referências úteis com respeito aos aspectos lingüísticos e interacionais.

Outra atitude a ser cultivada pelo professor moderador de interação, seria a de elemento que auxilia e remete à manutenção do contrato didático. A sua simples presença e o caráter de tarefa da atividade são, em geral, suficientes para criar um contexto prévio (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996; ROBERTS, 1996) que orienta as condutas dos participantes durante a interação de modo a aproveitarem os eventos em curso como Sequências Potencialmente Aquisitivas (SPA) (DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1989) e a investirem suas capacidades no sentido de alcançar níveis mais avançados que o estágio de interlíngua em que se encontrem.

Apesar de considerarmos necessária e factível a transposição das sugestões acima para a interação em sala de aula, as potencialidades de execução dessas sugestões parecem, de certa forma, bloqueadas pelas características típicas desse espaço (ARAUJO E SÁ, 1996; ANDRADE, 1997). O uso do *chat* como tarefa viria, portanto, quebrar as expectativas tanto de alunos como do professor participante quanto aos **papéis** habitualmente assumidos na interação, pelas seguintes razões.

1) O professor desaparece do campo visual dos alunos, perdendo a proeminência e deixando de ser o foco da atenção;

2) A condição de existência dentro de um *chat* é a expressão verbal. Só tem a presença veiculada na tarefa quem se manifesta verbalmente através de intervenções regulares (PERAYA & DUMONT, 2003; TUDINI, 2003; ZITZEN & STEIN, 2004);

3) A comunicação é sempre todos-todos (LÉVY, 1996) o que favorece o envolvimento do grupo em conjunto e obriga a colocar o foco da atenção nas intervenções de vários participantes quase simultaneamente;

4) As condições em que se dá a interação em *chat* trazem, por outro lado, para a tarefa de L2, uma limitação no direcionamento da atenção que diminui a preponderância do professor/falante nativo sobre os alunos/falantes L2. Devido ao exposto no item (3) desta enumeração, em um grupo com alto índice de participação, mesmo o professor tem dificuldade em controlar todos os turnos

ocorridos. Essa condição tira do professor o condão de controlador do discurso dos alunos em todos os aspectos - lingüístico, interacional e didático. O professor passa a responder como mais um participante e não intervém sem ser solicitado com a mesma freqüência que faria em um debate de sala de aula em que é, também, como pode ser comprovado no quadro comparativo (MELO & REBELO, 2005), a seguir, o distribuidor da palavra.

Para além das características mencionadas acima, quanto às expectativas na atribuição de **papéis**, a interação no *chat* como tarefa apresenta outros pontos relevantes que podem vir a constituir trunfos com a sua implementação em sala de L2. A comparação entre a interação tradicionalmente em curso em sala de L2 e aquela que se dá em *chat* como tarefa encontra-se expressa no quadro abaixo, retirado de MELO & REBELO (2005).

Comunicação em sala de aula de LE	Comunicação em <i>chat</i> como tarefa de LE
<p><i>Evento:</i> Contrato didático parece sobrepor-se ao contrato comunicativo.</p> <p><i>Código:</i> Elementos linguísticos, para e extra-linguísticos.</p>	<p><i>Evento:</i> Contrato didático coincide com o contrato comunicativo e parece haver interpenetração entre os dois.</p> <p><i>Código:</i> Elementos linguísticos e, eventualmente, para-linguísticos. (uso de <i>smileys</i>, por exemplo)</p>
<p><i>Professor:</i> Controla a distribuição da palavra e o <i>floor</i>⁵³. Vector de informação. Avaliador Relação de verticalidade com os alunos.</p>	<p><i>Professor:</i> Não controla a distribuição da palavra. A estrutura de participação não é determinada por ele mas pelo grupo de forma colaborativa. Há partilha do <i>floor</i>. Todos os participantes tornam-se vectores da informação e avaliadores, oferecendo <i>scaffolding</i>⁵⁴ de forma horizontalizada. (cf. TUDINI, 2003)</p>
<p><i>Aluno:</i> Busca ratificação do professor e dirige-lhe, prioritariamente, a palavra.</p>	<p><i>Aluno:</i> Não espera ratificação do professor para dar seguimento às intervenções e dirige-se a ele e aos outros participantes conforme motivação discursiva.</p>
<p>Em ambos os casos existe dupla enunciação. Há cooperação tácita para a realização da tarefa. Há singularidade do evento. Cada aula/<i>chat</i> constitui um todo irreprodutível. Fixidez e permanência dos papéis do professor e do aluno, ligados por um projeto didático de natureza comunicativa e lingüística (cf. GAJO, 2000:56)</p>	

Encontram-se sintetizadas, no quadro acima, as distinções e semelhanças mais relevantes que se podem estabelecer, não só a partir desta análise mas, igualmente, considerados os estudos que a antecederam, entre as tarefas de

⁵³ A noção de *floor* nos é dada por Shultz *et al* (1982) e encontra-se definida no item 2.3.3, deste estudo.

⁵⁴ A noção de *scaffolding*, ou *andaime*, conforme se encontra traduzido para o português, no Brasil, ou o termo *étayage*, mais usado na área de Didática de Línguas, em Portugal, encontra-se definida no item 2.3.3, deste estudo.

interação em sala de aula de L2 e a interação em *chat* como tarefa. Os elementos constantes do quadro e que fazem a distinção entre os dois tipos de evento – interação em sala de aula e em *chat* – são discutidos e conceituados no capítulo 3 deste estudo, por essa razão, consideramos o quadro acima como uma espécie de “lembrete” explicativo das características discutidas nestes comentários.

No que respeita o nível de competência na língua alvo e a aceitabilidade da produção do falante L2, uma possibilidade que daria aos professores mais flexibilidade e, aos alunos, maior liberdade de atuação na interação, bem como de manipulação da sua interlíngua, seria a que levasse em conta a proposta de BANGE (2003). Esse autor retoma uma abordagem de FAERCH (1986) para os aspectos e etapas que envolvem a passagem do conhecimento implícito para o conhecimento explícito. A proposta consiste no reconhecimento da existência não de compartimentos estanques que conteriam cada tipo de conhecimento, mas, sim, de um *continuum* entre “implícito” e “explícito”. Teríamos, sucessivamente, as seguintes etapas:

- O estudante utiliza uma regra, sem reflexão antes, durante ou após essa utilização.
- O estudante é capaz de decidir se o seu discurso está ou não em concordância com a regra
- O estudante é capaz de descrever a regra com suas próprias palavras
- O estudante é capaz de descrever a regra em termos metalingüístico, fazendo uso de terminologia convencional.

Para BANGE (2003), esse *continuum* dá conta do que se passa na realidade e a nossa experiência em sala de PL2 parece corroborar essa afirmação. Um procedimento a ser experimentado seria o de documentar os professores com esse tipo de informação e criar uma cultura de sala de aula em que a produção dos alunos não fosse objeto de classificações dicotômicas e maniqueístas do tipo certo ou errado, adequado ou inadequado.

Possíveis sugestões para criar alternativas de atuação do professor, que escapassem à atribuição dessas classificações dicotômicas, seriam:

- a) observar e anotar o maior número possível de exemplos de produção da interlíngua dos alunos, dividi-los por áreas de conhecimento da língua, respeitadas as duas grandes margens, a da forma e a do conteúdo;
- b) criar uma listagem desses exemplos divididos por níveis;
- c) utilizar essa listagem como apoio para a criação de exercícios voltados para uma visão pragmática da L2, guardadas as devidas considerações sobre o padrão de correção desejável, tendo em conta a modalidade de língua e o gênero textual em uso;
- d) estabelecer exercícios que levem a uma conscientização, por parte dos alunos, dos aspectos em que a interlíngua se distancia de forma notável da língua alvo.

Condutas dessa natureza seriam mais proveitosas do que insistir na aplicação de modelos ‘arqueológicos’ de exercícios gramaticais, que não pressupõem nenhum tipo de reflexão, e se ocupam de problemas tipificados, muitas vezes inspirados em dificuldades apresentadas na aprendizagem da língua alvo como LM. A aprendizagem de uma L2 é de natureza radicalmente diferente da aquisição dessa mesma língua como LM, conforme pode ser verificado em vários autores que se ocuparam e continuam se ocupando da questão.

Uma outra discussão/reflexão a ser feita é, até que ponto, ou em que momentos e com que tipo de público, é relevante cumprir todas as etapas do *continuum*. A busca por regras e pela sua explicitação também varia conforme a cultura escolar que o estudante traz consigo. Assim, haverá indivíduos que desejam alcançar rapidamente um nível de explicitude e independência na descrição gramatical da língua alvo, enquanto outros terão como objetivo usar a língua alvo de forma aceitável e não estigmática na comunidade onde ela é falada e se contentarão com o segundo estágio do *continuum*. Ter clareza sobre essas realidades auxiliará o professor no momento de decidir o tipo de tarefa a utilizar para alcançar objetivos de aprimoramento da interlíngua. Dessa forma, acreditamos ser possível valorizar mais “o aluno aprendendo” do que “o professor ensinando” como refere COSCARELLI (2002), e permitir que o aluno aprenda poupando-o da prática, muito comum em sala de aula, que a autora designa como *overteach*, em que o professor se preocupa demais em ensinar sem refletir se aquele conteúdo está sendo buscado pelo aluno.

Uma vantagem suplementar da adoção de uma atitude reflexiva a respeito da conduta esperada do professor de L2 é a de facilitar a decisão sobre como corrigir ou compensar falhas na performance do aluno. Esse tipo de decisão envolve, igualmente, a atribuição de causas a essas falhas. Deveriam ser consideradas possibilidades que supõem soluções igualmente distintas. Faz-se necessário verificar, por exemplo, se as falhas correspondem a problemas reais na competência, se são ocasionadas por estagnação de algum aspecto da interlíngua ou se se devem a uma satisfação do aluno com o grau de explicitude de conhecimento em que ele se encontra.

Outra possibilidade de pesquisa futura, que muito nos interessaria, seria o levantamento das estruturas morfossintáticas e lexicais do Português em uso pelos alunos de PL2, distribuídas por níveis de competência, no intuito de estabelecer uma espécie de *nível limiar*⁵⁵ inverso, que teria como ponto de partida, não as estruturas em uso pelos falantes nativos, mas a produção do falante de PL2. Esse levantamento teria o mérito de orientar professores e pesquisadores na elaboração de material de ensino de PL2 e, até mesmo, na elaboração de um compêndio gramatical voltado para as dificuldades e potencialidades dos falantes de PL2 nos diferentes estágios de evolução da interlíngua.

4.4

Considerações finais

Sobre a utilização do *chat* como tarefa e seu potencial para proporcionar mais oportunidades de expressão oral ao estudante de L2, parece ser possível apontar vantagens a partir da experiência, aqui descrita, sobre a utilização do *chat* como tarefa em PL2. TROSBORG (1994) apresenta resultados de experimentos levados a cabo com o intuito de verificar se há um aumento significativo de participação dos alunos nas discussões em pequenos grupos em que vários estudantes podem tomar a palavra em comparação com as discussões em grande grupo (*full class discussions*) em sala de aula de línguas invariavelmente

⁵⁵ O Nível Limiar constituiu o primeiro grande esforço, em se tratando da Língua Portuguesa, no sentido de criar uma taxonomia e uma sistematização de atos de fala, e de estruturas morfossintáticas e lexicais, que servissem de ferramenta para a elaboração de métodos e manuais para o ensino-aprendizagem de Português como Segunda Língua e como Língua Estrangeira. (CASTELEIRO *et alii*, 1988).

mediadas pelo professor que é/se torna o distribuidor dos turnos e atribuidor da palavra.

A autora conclui que há um aumento significativo da participação dos alunos e uma diminuição da “presença” discursiva do professor nesses grupos, onde o professor participa, apenas, de tempos em tempos, sobretudo como um “advisor” ou moderador.

Os resultados da análise dos dados deste estudo vêm corroborar, ao menos em parte, as afirmações de TROSBORG (1994) que consideramos aplicáveis ao enquadramento específico do *chat* como tarefa, por um lado no que se refere às oportunidades de expressão que, embora não seja oral, pela própria natureza dessa modalidade de comunicação, solicita habilidades que podem influenciar o aspecto oral (CHUN, 1994; LYSTER, LIGHTBOWN & SPADA, 1999; KERN, 2000; ABRAMS, 2003) da competência do falante L2 envolvido.

Por outro lado, as conclusões de TROSBORG (1994), quanto à redução da presença discursiva do professor e ao aumento das oportunidades de tomada de palavra em pequenos grupos, comparativamente às discussões em grande grupo, revelam-se equivalentes às nossas conclusões sobre a produção do aluno L2 no *chat* como tarefa. A possível equivalência reside, acreditamos nós, no fato de que o nosso ponto de partida, assim como o motivador da pesquisa de TROSBORG (1994), são os debates em sala de aula controlados pelo professor; por outro lado, há, em ambos os estudos a proposta de reformulação do contexto habitual de interação, com modificação na assumpção de papéis interacionais, que vai ter conseqüências visíveis nos aspectos didático e lingüístico.

Essas conseqüências consistem no maior risco assumido pelos alunos ao selecionarem e construírem estruturas lingüístico-discursivas. Essa seleção e essa construção vão constituir as negociações de forma e sentido e, desse modo, são indícios, como já mencionamos anteriormente, de reconhecimento do contrato didático. Esse reconhecimento do contrato didático, no *chat* como tarefa, se produz, porém, envolvido por um componente de autonomia nem sempre visível nos tradicionais debates em sala de aula de L2, fato esse que estabelece uma diferença importante entre os dois tipos de tarefa e serve, a nosso ver, como motivação para a adoção do *chat* como tarefa de forma alternativa a outras tarefas de interação.

Passamos, agora, à enumeração, de forma condensada, das principais conclusões que pudemos inferir das considerações feitas anteriormente neste capítulo. No que diz respeito à **negociação e construção de conhecimento de forma colaborativa**, com aplicação de estratégias de comunicação e aprendizagem, revelou-se que:

I) O foco das negociações, na forma ou no sentido, parece variar conforme o nível de competência na L2 em que se encontram os participantes. Vislumbra-se, porém, a possibilidade de direcionar o olhar dos estudantes para certos tipos de negociação através de atividades anteriores ou posteriores à tarefa do *chat*, bem como, pela atuação do professor como moderador.

II) Parece haver uma progressão na seleção das estratégias de comunicação e aprendizagem usadas para resolver problemas de compreensão e expressão na L2. As estratégias de Testagem de Hipóteses e algumas estratégias de Percepção seriam próprias de estágios menos avançados da interlíngua, mas podem ser encontradas em grupos com competência de nível intermediário na L2.

Essa persistência de estratégias próprias de níveis de competência anteriores deve-se, provavelmente, ao fato de que os aspectos aprendidos na língua alvo têm evolução descontínua na interlíngua, podendo haver, na produção de um mesmo falante L2, a ocorrência de aspectos mais sofisticados da língua alvo já sistematizados, simultaneamente à ocorrência de aspectos mais básicos, como certo conhecimento lexical, terminações verbais, e atribuição de gênero, ainda em vias de sistematização. Assim, enquanto as estratégias de Testagem de Hipóteses estariam relacionadas à negociação da forma (**FI**) em um estágio de competência de L2 mais elementar, todas as estratégias de Reflexão Metalingüística e as de Percepção, específicas do fornecimento de *feedback*, seriam acionadas em presença de níveis mais desenvolvidos da competência na L2. Essas últimas são, além disso, selecionadas na atualização de negociações do tipo **SI** e **SE** que envolvem a expressão de conceitos, a formulação explícita de regras e a inclusão, na produção, de dados de conhecimento de mundo que implicam o uso de estruturas lingüísticas mais complexas.

III) Pode haver Reflexão Metalingüística tanto nas negociações menos complexas, de **FI**, como naquelas de caráter mais elaborado, de **SI** e **SE**. Entretanto, no nosso *corpus*, há um reduzido número de negociações envolvendo estratégias com essa função (RM) o que poderia ser atribuído a elementos do background cultural dos alunos como tipo de cultura escolar em que não é incentivado o conhecimento explícito das regras. Essa justificativa precisa, para ser confirmada, de estudos mais minuciosos centrados no perfil dos participantes.

Quanto à **utilização do chat como tarefa** e das possíveis contribuições que essa opção pode trazer para o fazer didático em sala de L2, tanto para profissionais como para os alunos, concluímos que:

I) O *chat* como tarefa apresenta-se como uma via de acesso à produção dos estudantes L2 e tanto a sua utilização em sala de aula como a posterior observação do texto conversacional produzido durante a realização da tarefa e armazenado no *log* constituem recursos que não devem ser ignorados por professores e pesquisadores.

II) Para os professores o uso do *chat* como tarefa cria um espaço onde há baixa incidência de *a priori* no que se refere aos **papéis** assumidos pelos participantes na interação. A experiência extraclasse, que os estudantes trazem do *chat*, está ligada, em geral, a aspectos lúdicos, o que reduz a expectativa dos alunos com relação a sanções sobre incorreções. Caso essa mesma experiência anterior leve a posicionamentos de rejeição à tarefa, da parte dos alunos, esses posicionamentos são contornados pela realização de atividades *pré-chat*, de sensibilização e pela elaboração de um roteiro da atividade entregue aos alunos, previamente. A rejeição, entretanto, quando ocorre, restringe-se a poucos elementos do grupo, uma vez que a aceitação tácita da existência do contrato didático é uma constante no contexto de aprendizagem formal de L2 (CHARAUDEAU, 1994; PY, 1993a; ARAÚJO E SÁ, 1996) e, supomos, se sobrepõe à maioria dos eventos que ocorrem no âmbito da sala de aula.

III) Para professores e pesquisadores, o uso do *chat* como tarefa transforma-se em uma janela aberta para a produção lingüística e para alguns fazeres pragmáticos dos alunos de L2. O termo ‘janela’, que foi usado por

BLAKE (2000) em artigo apresentando pesquisa de caráter semelhante ao deste estudo, mas tendo como L2 o espanhol, parece-nos bastante adequado aos resultados obtidos com a experiência do *chat* como tarefa. A tarefa do *chat* revela o processo de construção individual e de construção colaborativa de conhecimento em L2 de forma dificilmente comparável a outras atividades de emprego conhecido em situação formal de aprendizagem. O registro do *chat* em meio digital disponibiliza recursos relativos a eventos que passariam incógnitos caso não estivessem registrados no *log*.

IV) Os estudantes ganham liberdade de expressão por todas as características já mencionadas que se relacionam, diretamente, à mudança na configuração de aspectos interacionais - como a **tomada e a entrega de turno**, a **partilha do *floor*** - e, também, aspectos de ordem didática - como a substituição da verticalidade professor-alunos, da sala de aula, pela assimetria entre todos os participantes da interação, aspecto esse que favorece o oferecimento de ajuda, na forma de **andaime**, cuja atribuição, assim como a do *floor*, passa a ser partilhada por todos. Fica realçado o papel do **andaime** oferecido pelos alunos entre eles e, por outro lado, o **andaime** oferecido pelo professor, antes interpretado como correção, pode, eventualmente, obter melhor aceitação, inclusive pela possibilidade de ser oferecido no canal privado, o que elimina a ameaça à face do aluno, característica das correções explícitas em sala de aula. Além disso, não se pode ignorar o fato de que parece haver uma conduta, da parte do aluno L2, que privilegia a interação e a sua manutenção. Essa conduta revela envolvimento interacional e didático, com reconhecimento do contrato didático e de comunicação. Essa última constatação reforça nossa convicção de que o *chat* como tarefa não deve ser negligenciado como recurso na aprendizagem formal de L2.

Conforme demonstrado por esta série de considerações finais, o presente estudo se abre para um vasto leque de possibilidades tanto de pesquisa futura como de constatações e revelações sobre a produção do aluno de PL2. De notar, igualmente, o potencial que essa produção traz em seu bojo como fonte de dados para a compreensão do fenômeno representado pela aprendizagem de uma L2. Considerações mais específicas a serem feitas centram-se na apropriação de um tipo de evento e contexto surgido nos últimos anos como resultado da evolução

tecnológica e da aplicação das TIC aos contextos mais amplos do ensino e aprendizagem.

Insistimos em designar o *chat* não apenas como canal, mas, sobretudo, como contexto de comunicação. Como pode ser comprovado pela leitura deste trabalho e pela observação dos dados nele analisados, **o *chat* como tarefa** se constitui como uma ferramenta que **tem um caráter duplo**: é o **contexto espaço-temporal** em que ocorrem as trocas lingüísticas e, desta forma, constitui evento único e irreprodutível como qualquer outro evento em sala de aula, e é igualmente o **contexto ideológico**, que interage com os componentes lingüístico, didático e interacional presentes nesta configuração de tarefa.

Esses três componentes envolvem o *chat* como tarefa, na qualidade de evento de interação, de forma distinta do que ocorre nos eventos tradicionais de sala de aula, atribuindo ao evento outras características e solicitando de seus participantes novas formas de agir lingüística e pragmaticamente. Essas novas formas de agir supõem, da parte do aluno, novas formas de pensar o seu processo de aquisição da L2, levando-o a um exercício tanto cognitivo como metacognitivo, de percepção e reflexão metalingüística devido à configuração das trocas sob a forma de negociações de variadas naturezas.

Muito do que aqui construímos sob a forma de levantamento crítico – a propósito das teorias e resultados de estudos empíricos – e de texto analítico – na observação dos dados tendo por base e orientação a teoria levantada e, em parte, reformulada –, nos leva a citar a obra de uma área do conhecimento que se afasta das constatações acadêmicas mas que, por se constituir como linguagem metafórica, parece capaz de expressar uma consideração final que gostaríamos de aqui deixar à guisa de orientação de releitura do trabalho e de encaminhamento do olhar para possíveis aplicações que venham a ser feitas do mesmo.

A última citação que incluímos nesta pesquisa constitui-se do trecho de um poema do escritor espanhol Antonio Machado, onde se estabelece uma relação recursiva entre o caminho percorrido – os resultados conseguidos e as constatações teórico-metodológicas que podem se originar em um estudo deste tipo – e o próprio ato de percorrê-lo – o fazer, o ato de refletir e construir conhecimento, que constitui, também, em última análise, o modo de apropriação que propomos para o *chat* como tarefa. Cito aqui as palavras do poeta espanhol, portanto, como uma forma, ainda que um tanto “subversiva” em termos

acadêmicos, de aderir aos fazeres dos novos tempos, que partem da civilização de Gutemberg, como afirma ANIS (2000), na epígrafe deste capítulo, em direção a um salto qualitativo e quantitativo baseado na construção de novos olhares e de novas formas de elaboração do conhecimento.

Caminante no hay camino

**Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar.**

Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.
(...)

Nunca perseguí la gloria.

**Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.⁵⁶**

⁵⁶ Caminhante, são suas pegadas/ o caminho e nada mais;/caminhante, não há caminho,/ se faz caminho ao andar. (Tradução livre)