

## O USO DO *CHAT* EM SALA DE AULA DE L2/LE<sup>1</sup>: ENTRE A SIMULTANEIDADE DO PARADIGMA E A INTERMITÊNCIA DO SINTAGMA

Ida Maria da Mota REBELO  
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)  
irebelo@let.puc-rio.br

**RESUMO:** Apresentamos, neste artigo, aspectos inerentes à interação em aula de LE e o modo como ocorrem e/ou se modificam no *chat* como tarefa de Português Segunda Língua a Estrangeiros (PL2/E). Os aspectos observados são (i) alternância entre as questões metalingüísticas e metacomunicativas (Araujo e Sa, 1996; Pierozak, 2003) e as questões referenciais (ARAUJO e SA, 1996); (ii) status do erro (Bange, 1992) e (iii) dupla focalização, no ato de comunicação e no código lingüístico (Bange, 1992; Py, 1993). Esses aspectos revelam uma modificação no comportamento dos participantes da interação de caráter didático, ao se comparar tarefas face-a-face com tarefas em *chat*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação; *Chat* didático; PL2E; Didática de língua estrangeira.

**ABSTRACT:** *This article presents some aspects of the interaction in the foreign language classroom, pointing out the way that these elements happen and change within an online conversation as a task for Portuguese as a Second Language. We observed the following: (1) the way students alternate between metalinguistic and referential questions; (2) the way they focus on the communication event or on the linguistic code as well as (3) the place and the value of error. We discuss the implications of our findings for the students and teachers' behavior when compared to face-to-face interaction events.*

**Key words:** Interaction; Chat; Portuguese as a Second language; Foreign Language Didactics.

### 0. Introdução

Pretendemos, neste artigo, apresentar alguns aspectos da aplicação da ferramenta do *chat* às tarefas de conversação em sala de

---

<sup>1</sup> Agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Helena de Araújo e Sá (Universidade de Aveiro, Portugal) que leu e comentou uma versão anterior deste texto.

aula de LE. Nosso objetivo é comentar aspectos inerentes às trocas interacionais em sala de aula de LE ocorrendo em sessões de *chat* como tarefa em aula de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E).

Os aspectos a observar dizem respeito à alternância entre as questões de ordem meta (Araujo e Sa, 1996; Pierozak, 2003) e as questões referenciais (Araujo e Sa, op.cit.); ao *status* do erro (Bange, 1992) e à bifocalização (Bange, op.cit.; Py, 1993).

A partir da observação de nossos dados, pode-se assinalar que o número de intervenções da parte do professor é, por um lado, inferior ao das intervenções dos alunos. Além disso, as intervenções do professor se constituem de afirmações menos categóricas que aquelas em geral observadas em sala de aula de LE, e há uma maioria de questões abertas sem julgamento de valor sobre as intervenções dos alunos.

Esses elementos revelam um comportamento da parte do professor-moderador, que deixa mais espaço ao aprendiz, ao assumir, durante a interação, um papel que atenua o caráter próprio das interações face-a-face em contexto didático, de vetor único do conhecimento. Note-se, também, o número não negligenciável de intervenções e de tomadas de turno espontâneas da parte dos alunos.

Propomos, então, uma discussão em torno do *chat* em sala de aula de LE que leve em conta o fato de as interações em *chat* partilharem algumas das condições próprias das interações face-a-face em contexto didático

Por exemplo, a existência de um contrato didático que não exclui o contrato de comunicação, a ocorrência de questões de ordem metalingüística alternando-se com questões de ordem referencial, o caráter de tarefa atribuído a certos eventos de interação, as inadequações lingüísticas e as formas escolhidas pelo professor para tratá-las (Melo e Rebelo, 2005; Cardoso, Melo e Rebelo, 2006).

Acreditamos que a adoção do *chat* como tarefa interacional em sala de aula de L2/LE implica uma mudança da conduta interacional, tanto do professor quanto dos alunos, e essa mudança liga-se, ao menos em parte, conforme a observação dos dados analisados, aos componentes técnicos que são inseparáveis da atividade do *chat*. Esses componentes, como se verá, vão influenciar o modo de ocorrência dos aspectos analisados.

## 1. Metodologia e constituição do corpus analisado

Ao considerar os princípios da análise socio-interacional, bem como a questão da verticalidade das relações entre professores e alunos, buscamos apresentar pontos de contato e/ou de afastamento entre as interações por *chat* como tarefa e os resultados de estudos

sobre as interações face-a-face. Nosso objetivo principal é verificar de que forma se mantém a verticalidade nos dados do *chat* e, caso haja modificações na configuração das relações de verticalidade professor-aluno, quais são as conseqüências.

Para fazer isso, empreendemos a análise de um conjunto de dados gravados em três sessões de *chat*, que constituíam tarefas de discussão, em laboratório de Português como Segunda Língua, na PUC do Rio de Janeiro.

A análise foi estabelecida em torno dos três elementos, mencionados anteriormente, avaliados a partir de outros estudos, como Trosborg (1994), Araújo E Sá (1993 E 1996), Bigot (1996), Matthey (1996) e Andrade (1997), para os dados do face-a-face e Chun (1994), Kern (1995 e 2000), Tudini (2002 e 2003), Peraya & Dumont (2003), Abrams (2003) e Rebelo (2006), para os dados referentes ao *chat*.

Vamos comentar aspectos que marcam estudos feitos até então envolvendo o papel do professor no evento de interação em situação formal de aprendizagem. Esses aspectos ligam-se

- a) ao status atribuído à inadequação (ou erro), pelo professor e pelos alunos participando na interação,
- b) à focalização da atenção sobre o código no qual ocorrem as trocas ou sobre o tema de discussão e
- c) à ocorrência, nesses eventos, de questões de ordem referencial e/ou de ordem metacomunicativa, e a alternância eventual entre esses dois tipos de questões.

Os dados são constituídos por seqüências de interação realizadas entre um grupo de alunos universitários de diferentes nacionalidades em contexto formal de aprendizagem, após 180 horas de curso e, ao mesmo tempo, imersão na Língua Portuguesa. Os participantes interagem, tendo como moderadora a professora do grupo, autora deste artigo. O Português tem, para os alunos, o status de Segunda Língua, e para o professor é a Língua Materna.

A análise é focada nas negociações de forma e de sentido empreendidas pelos participantes. A tarefa tinha como objetivo a discussão de alguns capítulos de dois livros lidos previamente: *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água*, de Jorge Amado (QBD) e *Mar sem fim*, de Amyr Klink (MSF).

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*:

<b>Formais</b>	<b>Comunicativos</b>	<b>Conteúdo</b>
Expressar-se em português; Utilizar estruturas de coesão interfrástica. (Item do programa desse nível, em estudo no momento da realização da tarefa) <sup>2</sup>	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.

Os estudantes de PL2 realizaram uma tarefa real em aula, e não um evento experimental. 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: discutir capítulos de um livro lidos previamente, através de um evento de interação em sala de bate-papo aberta na internet.

A proposta consistiu em substituir a interação presencial, habitualmente feita para discussão final dos textos lidos, pela interação mediada pelo canal de *chat*, de forma a diminuir os filtros afetivos que geram inibições e baixa no desempenho lingüístico dos alunos de aula de L2.

Uma outra hipótese era verificar se os alunos eram capazes de mostrar autonomia, tanto nas tomadas de turno quanto na resolução de problemas de ordem lingüística e/ou comunicativa. Os participantes também não foram solicitados a simular uma situação de conversa, como no estudo de Gass e Varonis (1994); eles deviam realmente discutir o assunto proposto.

Como conseqüência, ao fazer a tarefa, os sujeitos obedeceram a uma das injunções do contrato de comunicação (e da tarefa, propriamente dita) que é a de participar da conversa, injunção essa, muitas vezes, driblada nas interações face-a-face, como descreveremos mais adiante. Ou seja, não há índice de silêncio, já que todos os participantes do *chat*-tarefa fazem intervenções.

---

<sup>2</sup> 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 visando a construir colaborativamente conhecimento na língua alvo.

## 2. Interação em sala de aula de LE: do face-a-face ao *chat*

Os estudos sobre a simetria e a assimetria, ou a verticalidade, das relações professor-alunos em sala de aula multiplicam-se e apresentam o assunto sob diferentes enfoques. Uns focalizam a interação e a resolução de problemas de ordem geral em sala de aula de LE (Araujo e Sa, 1996; Andrade, 1997), outros consideram tarefas específicas, como os debates em pequenos e em grandes grupos (Trosborg, 1994; Bigot, 1996) ou aspectos ligados à conduta do professor em relação às inadequações lingüísticas dos alunos (Lyster, 1998; Lima, 2001).

No intuito de comparar as relações professor-alunos em tarefas de discussão em sala de aula de LE, tomamos como contraponto os resultados apresentados por alguns autores que se debruçaram sobre a interação em sala de aula de L2/LE, em eventos face-a-face, mas também em *chat*.

Araujo e Sa (1996) enfatiza que a interação em sala de aula de LE é um tipo especial de interação, em que predominam as questões de ordem metacomunicativa, de resolução de problemas ligados à forma dos enunciados, dentre as quais as questões subjetivas, ditas de ordem referencial, têm um lugar mais reduzido. As questões de ordem referencial são, segundo a autora (1996:145), as que provocam uma resposta original, subjetiva, pessoal, centrada no conteúdo da mensagem, ou seja, sobre o sentido.

As questões metacomunicativas (de resolução de problemas de comunicação) ou metalingüísticas (por exemplo, de resolução de problemas da forma das intervenções) supõem a atribuição de um lugar mais importante ao professor, vetor tradicional dos conhecimentos.

Essa visão da sala de aula é corroborada por Kramsch (1986), que afirma que o discurso em sala de aula é institucionalmente assimétrico, não-negociável, não-referenciado e controlado pelo professor.

As questões subjetivas, ou referenciais, dão voz ao detentor do turno, seja ele o professor ou um aluno. Assim, seria possível afirmar que, para o aluno ter uma conduta mais autônoma e utilizar interações em classe como lugar de resolução de problemas ligados à forma das estruturas lingüísticas e de maneira oportuna, para ampliar suas competências interacionais, o professor poderia ser « um outro participante » da interação, não apenas « o único vetor de conhecimentos » (Melo e Rebelo, 2005).

O professor deve adotar uma atitude que favoreça a emergência de certos contextos nos quais o aluno sinta-se motivado a interagir de forma autônoma. Esses contextos, como se verá nos exemplos, ligam-

se à possibilidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades originadas no *background* cultural, lingüístico e escolar próprios de cada participante com semelhanças, mas também com diferenças entre eles.

Eventos de interação como os descritos/propostos acima, ainda que moderados pelo professor, não se apresentariam totalmente controlados por ele. O professor detém o controle na medida em que esse é necessário para manter a atividade direcionada para a resolução de problemas na língua alvo (Motta-Roth, 2001).

Desse modo, acreditamos que os eventos de interação por *chat* como tarefa podem levar a uma reflexão consciente, da parte dos aprendizes, sobre a forma, assim como sobre o sentido, dos meios lingüísticos utilizados na interação.

Passamos, então, à análise dos dados, buscando ilustrar os pontos de afastamento ou de contato entre o face-a-face e o *chat*. As questões que nos orientam dizem respeito:

- a) ao status atribuído à inadequação ou erro, pelo professor e pelos alunos,
- b) à focalização da atenção sobre o código através do qual têm lugar as trocas ou sobre o tema de discussão e
- c) à ocorrência de questões de ordem referencial e/ou de ordem metacomunicativa, e a alternância eventual entre esses dois tipos de questões. Essas três questões orientam as discussões sobre os exemplos e identificam as divisões do texto que se segue.

Além do aspecto lúdico da interação em *chat* fora do contexto formal de aprendizagem, o *chat* como tarefa implica, tanto da parte do professor/moderador quanto da do aluno/participante, considerar que estão em jogo as habilidades do usuário de computador e das TIC, e também (e, em parte, como uma extensão dessas habilidades) a interação com o uso de novas formas de organização textual e de expressão lingüística.

Essas novas formas envolvem a consideração do uso do código lingüístico em aprendizado pelos falantes L2 em situações em que são exigidas habilidades lingüístico-pragmáticas. Essas habilidades, se extrapolam a situação de sala de aula, também possibilitam a transferência para esse contexto de conhecimentos e habilidades nem sempre reconhecidos como válidos nessa situação.

Esses conhecimentos e habilidades podem auxiliar o aluno de L2 na busca de competência na língua alvo, ao acionar capacidades como a de recuperação do discurso já existente e/ou a partir dele empreender a formulação das próprias intervenções, constituindo o que Pellettieri (2000) designa como produção interacionalmente modificada em eventos de comunicação síncrona.

### 3. O status do erro

Bange (1992:67) destaca que qualquer manipulação da comunicação que encara o 'erro' como algo a se evitar a qualquer preço favorece o uso de condutas de redução ou evitamento desfavoráveis à aprendizagem. Além disso, como nos diz Lyster (1998), fazer escolhas inadequadas e cometer erros na língua-alvo faz parte da sistematização da interlíngua e é um estágio natural da aprendizagem de uma L2/LE.

Usamos essas duas visões coincidentes sobre o erro para caracterizar o afastamento entre o face-a-face e o *chat*, pois a atitude recorrente no primeiro tipo de interação é eliminar a possibilidade de erro por diferentes comportamentos do professor, como os *recasts*, a antecipação da intervenção do aluno e a elicitación direta de correção (Lyster, 1994, 1998 e 1999; Swain, 1995; Lima, 2001).

Em um *chat* como tarefa em sala de aula de LE, por outro lado, o professor precisa ser mais tolerante com a ocorrência de inadequações lingüísticas por diferentes razões, originadas no fato de que o *chat* torna o ato de comunicação mediado (pelo canal, modalidade das TIC), ao contrário do face-a-face, que é imediato.

Como conseqüência da mediação, a comunicação e a construção de sentido sofrem a influência de limitações dos meios técnicos que tornam a comunicação possível. Apresentamos, a seguir, aspectos da comunicação por *chat* que se opõem às condições típicas do face-a-face e se sobrepõem à liberdade de escolha dos participantes. Isto é, os participantes não podem fugir de ou ignorar certas limitações ou imposições, tais como:

- a) inexistência de tomada de turno
- b) o ocultamento do contexto de produção aos outros participantes.

Devido a essas condições, há algumas conseqüências a considerar. Como o contexto de produção é velado, há, no *chat*, a produção simultânea de intervenções que podem, no que concerne ao sentido, ser equivalentes ou contraditórias e que podem também conter incorreções de ordem lingüística. Tudo isso será objeto de negociação entre os participantes sem que haja distribuição dos turnos pelo professor, diferentemente do face-a-face, não há alternância, nem tomada de turno de forma canônica (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Também fica afastada da situação do *chat* a possibilidade de *recast* da parte do professor, como é normalmente esperado nas interações face-a-face em sala de aula. São as condições de existência

às quais é preciso se submeter ao aceitar participar da interação. Vamos nos ocupar, a seguir, do contexto de produção e da simultaneidade das tomadas de turno.

O contexto de produção é velado (Zitzen e Stein, 2004; Kern, 1995), já que o participante constrói sua intervenção longe do olhar crítico dos outros participantes, que a recebem já concluída. Essa condição reduz a ansiedade pela possibilidade de receber críticas originadas na observação ininterrupta à qual cada indivíduo é submetido quando constrói seu discurso face-a-face.

No *chat*, o participante tem tempo de reformular seu discurso, se for o caso, mas sem prejuízo da dinâmica da interação. Em geral, os participantes respondem às injunções do contrato de comunicação, que impõe aos participantes um ritmo constante na tomada de turnos e na continuidade das trocas.

O participante tende a reduzir o tempo de formulação/reformulação, próprio dos exercícios escritos, para dar seguimento à passagem do *floor*. Isso obriga a certa flexibilidade, tanto da parte do professor quanto do aprendiz, no que diz respeito aos erros, uma vez que a atenção concentra-se no aspecto comunicativo e o aprendiz tem limitações no âmbito da sua interlíngua, com relação à sistematização dos aspectos morfossintáticos.

O único meio de participar da interação é manifestar-se lingüisticamente, e os meios técnicos que mediatizam a comunicação impõem uma escolha entre a verificação minuciosa da forma e a adesão ao contrato de comunicação, a qual supõe a formulação quase ininterrupta de intervenções.

Desse modo, o professor deve adotar certa tolerância na conduta de moderador para que a participação dos alunos se concretize da forma prevista acima, ainda que sua produção apresente estruturas inadequadas na língua alvo.

É preciso considerar que, em uma tarefa face-a-face, há sempre a ocorrência de alunos 'mudos': não se pode obrigá-los a comunicar, nem a tomar o turno, institucionalmente, basta que eles estejam lá. No *chat*, e como uma imposição dos meios técnicos pelos quais a interação é mediatizada, estabelece-se um acordo tácito, reforçado pelo contrato didático, de que o único meio « de estar ali » é se fazer presente pelo envio de intervenções (Zitzen e Stein, *op.cit.*).

Um comportamento notável no *chat* que vai ao encontro dessa « tolerância » do professor ao erro é continuar o seu discurso sem esperar a aprovação do professor. Na sala de aula, o aluno espera sinais da parte do professor que possam ser interpretados como ratificação da sua produção ou, ao contrário, que ela seja sancionada.

O professor utiliza elementos paralingüísticos, extralingüísticos ou expressões lingüísticas para aprovar ou desaprovar o *output* do aluno.

Conforme receber uma ou outra reação, o aprendiz vai continuar a argumentação ou se calar, esperando orientação do professor sobre o caráter do seu erro para se auto-corriger. Pode ser, também, que o professor interrompa o aprendiz com uma correção explícita, interrompendo, assim, uma intervenção mais longa. (Kern, 1995; Salaberry, 2001).

No *chat*, as intervenções devem ser menos longas do que no face-a-face, e uma resposta ou comentário pode ocupar duas ou três intervenções, podendo ser intercaladas pelas intervenções de outros participantes.

Em virtude da simultaneidade da « tomada de turno », o mais freqüente é que uma sucessão de intervenções aconteça antes que o professor possa esboçar alguma reação. Essa condição parece ser o disparador da condição de afastamento entre o status do erro na tarefa do *chat* e em eventos de interação face-a-face, como tentamos ilustrar a seguir.

No exemplo, abaixo, há uma primeira intervenção (14 :39 :38) do professor – **rebelo** – com uma questão a ser discutida, seguida de uma sucessão de intervenções de quatro aprendizes diferentes que tentam dar *feedback* à questão do professor, sem uma nova intervenção desse. O que se pode afirmar é que há uma redução da presença discursiva do professor e uma quantidade considerável de língua produzida pelos aprendizes.

(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  
(14:42:53) **Jen**: referindo sobre o condição do mar  
(14:43:23) **flor**: com as bolachas eu acredito que estava se referendo a olas gigantes  
(14:43:35) **bigdaddymike**: era interresante que podia ter morrido. ele quase entrou numa sistema errado. igual o filme The perfect storm  
(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?  
(Discussão sobre o livro MSF)

O aumento significativo da quantidade de língua produzida no *chat* em relação às tarefas face-a-face foi salientado por Abrams (2003), em eventos de *chat* em aula de Alemão como língua estrangeira. Vale

mencionar, também, a importância, para o aumento de língua produzida no *chat*, do paradigma de simultaneidade.

É possível que vários participantes produzam intervenções e as enviem ao servidor ao mesmo tempo. Essa condição é radicalmente diferente das interações face-a-face, em que a tomada de turno segue a imposição conversacional « fala um participante de cada vez », conforme o princípio de alternância mencionado por Kerbrat-Orecchioni (1996).

No exemplo acima, o participante **bigdaddymike** distribui seu comentário em três intervenções, sem mencionar as cinco de três outros participantes – **Jen**, **waldemar** e **flor** – sobre o mesmo assunto.

O professor não é capaz de responder a, nem de avaliar, todas as intervenções de seus alunos, devido à rapidez com que se sucedem na tela. Como as intervenções têm uma vida muito curta na tela, elas podem passar despercebidas por vários participantes, inclusive pelo professor.

Essa condição parece criar nos alunos mais disponibilidade para se expressar na língua alvo, pois a ratificação do professor, ou simplesmente sua reação, pode demorar ou nem acontecer. O componente característico do comportamento do professor na interação em sala de aula de LE face às inadequações dos aprendizes parece, assim, bloqueado por uma idiosincrasia dos meios técnicos que mediatizam a interação por *chat*.

Isso é confirmado por Xie (2002), que destaca o estabelecimento de um ambiente mais relaxado, onde o aluno é submetido a um nível mais baixo de ansiedade em comparação com as tarefas de interação face-a-face.

Consideramos que as duas características do *chat* mencionadas acima (velar o contexto de produção e tornar as inadequações menos facilmente assinaláveis por causa do caráter ininterrupto das intervenções na tela) têm uma influência que se pode considerar produtiva e positiva sobre a atitude dos alunos participantes no *chat*, distinguindo-o de outras tarefas de interação levadas a cabo face-a-face.

Visto que o erro perde seu status de alvo de atenção nas trocas, ainda que essas continuem a se constituir como trocas lingüísticas de caráter didático, os alunos podem ousar mais, tomando o turno mais frequentemente e exibindo uma maior quantidade de língua produzida (Abrams, 2003).

Vê-se, assim, aumentada a probabilidade de os aprendizes se arrisquem (Bange, 1992), multiplicando o número de vezes em que tomam a iniciativa de participar nas trocas e, conseqüentemente, de produzir estruturas na língua alvo.

Ao se arriscarem, os aprendizes revelam ocorrência de um número maior de questões referenciais (Chun, 1994; Tudini 2002 e 2003 ; Rebelo, 2006. Ou seja, se na sala de aula de LE a interação é centrada na forma e nas questões meta, no *chat*, há mais lugar para as construções subjetivas e originais, através das quais o aluno pode se instrumentalizar nas práticas interacionais, em adição às aquisições morfossintáticas, valorizadas nas interações face-a-face em situação formal de aprendizagem.

#### 4. A dupla focalização<sup>3</sup>

O segundo aspecto que levantamos repousa sobre o fato de que a dupla focalização própria da comunicação exolingue, segundo Bange (1992), adquire, na sala de aula de LE, uma outra natureza pois « ao tema da comunicação é atribuído um valor secundário, não passa de um pretexto ».

Os exemplos de *chat* analisados mostram uma certa persistência do tema, sem que lhe seja atribuído um lugar menor nas trocas, em relação à forma lingüística escolhida para contê-lo. Às vezes, o professor precisa chamar a atenção dos aprendizes para a forma das estruturas menos adequadas ao sistema da língua alvo, uma vez que, freqüentemente, os participantes dedicam-se a resolver as solicitações ligadas ao *sentido dos items* lexicais (SI) e da *enunciação* (SE),

Poderiam ser deixadas de lado as inadequações ligadas à forma lingüística, exceto quando essas impedem a compreensão ou são encaradas por um ou mais participantes como um obstáculo para prosseguir nas trocas. No próximo exemplo, um aluno faz uma solicitação de clarificação sobre uma forma verbal incorreta – ‘bebava’ – em (04 :25 :40). O aluno que produziu a inadequação corrige-a, e prosseguem na interação sem maiores comentários sobre o problema de forma.

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

<sup>3</sup>Nas trocas verbais em que se verifica bifocalização «os interlocutores fixam sua atenção de maneira alternativa ou simultânea por um lado no conteúdo das mensagens, por outro nos modos de formulação, transmissão, interpretação, etc. » (de Pietro, Matthey e Py, 1989).

Nos dois exemplos que se seguem, o professor chama a atenção dos alunos para a forma. No primeiro, isso conduz a uma negociação da forma bem sucedida, mas no outro, a atenção do grupo está focada no tema de discussão, e o professor abandona a elicitación de correção para dar continuidade à discussão.

No primeiro exemplo, os aprendizes interrompem a discussão acerca de suas 'experiências no mar' para responder à solicitação do professor sobre a forma do verbo. A forma correta é 'velejar', mas os alunos, embora não cheguem a formulá-la, encontram sozinhos uma solução satisfatória em termos interacionais e com aceitabilidade total na língua alvo.

A negociação é, portanto, bem sucedida, já que eles terminam por substituir as formas incorretas 'velar' e 'velear' (03 :37 :22) por um hiperônimo, 'navegar' (03 :43 :42) que, ademais, é proposto por um outro aprendiz, e não pelo professor.

(03: 34: 35) **Antti** fala para **rebelo**: 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) **rebelo** fala para **Antti**: \" do mar a velear\"??? Pode explicar?  
(03: 36:02) **rebelo** fala para **emily**: velar?  
(03: 36:42) **emily** fala para **rebelo**: como se diz o verbo?  
(03: 37: 11) **Antti** fala para **rebelo**: Esqueci \"e\  
(03: 37:22) **rebelo** fala para **emily**: Como se diz, gente, \"velar\", \"velear\"???  
(03: 43:42) **Aude** fala para **rebelo**: Velear= navegar  
(Discussão sobre o livro MSF)

No exemplo abaixo, os participantes alternam a atenção entre o sentido geral de um enunciado do livro e o significado de um item lexical específico, o que mantém a comunicação focada no tema, ainda que se intercale uma questão de ordem metacomunicativa.

(03: 20) **emily** fala para **Todos**: porque ele falou muito sobre Galeão no final do capítulo 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  
(03: 45:08) **rebelo** fala para **emily**: Vc sabe o que é um Galeão? E a que ele estava se referindo com essa palavra?  
(03: 46: 14) **rebelo** 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 primeira vez quando ouvi a explicação para o nome 'galeao\  
(03: 46:54) **Olivier** fala para **emily**: é um barco antigo não é ?  
(03: 48:05) **rebelo** fala para **Olivier**: Sim.... acho que funcionava com velas e remos  
(Discussão sobre o livro MSF)43:

Os aprendizes servem-se de diferentes estratégias para responder à solicitação do professor. Há uma tentativa de sinônimo com expressão 'pessoa do mar'. O participante **palomino** faz um *code switching*, ao dar uma explicação em inglês, e o participante **quincas** utiliza um dado de conhecimento de mundo, que ele acredita ser compartilhado pelos outros participantes e pela professora, remetendo ao personagem de quadrinhos, Popeye, um marinheiro. Trata-se de diferentes estratégias de *feedback* que correspondem à função de *percepção*<sup>4</sup> e, como se verá a seguir, ligadas às questões de ordem referencial.

O *chat* leva, assim, os aprendizes a um comportamento que valoriza mais a comunicação como um dos objetivos a alcançar durante a tarefa. Essa valorização das aquisições interacionais, a par das aquisições puramente lingüísticas, faz surgir, ou tem chances de suscitar, uma atitude mais autônoma da parte dos aprendizes para construir sentido na língua alvo que é, ao mesmo tempo, a língua-objeto de aprendizagem.

Mantém-se, portanto, um ponto de contato importante com as tarefas de interação face-a-face, pois as questões metalingüísticas estão sempre «no menu» das discussões e, por outro lado, há um ganho, já que o *chat* torna mais freqüente a atitude de valorizar as práticas interacionais como objetivo de aprendizagem na língua alvo.

## 5. Entre o referencial e o metacomunicativo

O terceiro aspecto levantado por nós nas relações professor-alunos, durante as interações, opõe o face-a-face e o *chat*. Esse afastamento entre as condutas em cada um dos tipos de interação concerne o tipo de questões suscitado: preferencialmente de ordem metalingüística e metacomunicativa, no face-a-face, (Araujo e Sa, 1996; Bigot, 1996 ; Melo e Rebelo, 2005 ; Cardoso, Melo e Rebelo, 2006) e mais freqüentemente comunicativa, nas sessões de *chat* (Kern, 1995 ; Kern, 2000; Darhower, 2000; Rebelo, 2006).

Dito de outra forma, haveria mais alternância entre os dois pólos no *chat*, enquanto em situação de interação face-a-face, verifica-se uma maior uniformidade, com uma ênfase mais acentuada sobre o metacomunicativo e o metalingüístico. Veremos, a seguir, de que forma o *chat*, mesmo que encarado como tarefa de sala de aula de PL2E, faz

---

<sup>4</sup> Para proceder à categorização das estratégias de comunicação e aprendizagem selecionadas pelos alunos, tomamos as funções estabelecidas por SWAIN (1995), como seguem: *Hypothesis testing*, *metalinguistic* et *noticing*. A categorização encontra-se melhor desenvolvida na próxima seção.

emergir essa alternância entre o comunicativo e o metacomunicativo de forma mais intensa.

Analisamos, ao todo, dez seqüências de interação em *chat* e concentramo-nos no tipo de estratégia selecionado pelos participantes para resolver as negociações de forma e de sentido. As estratégias foram distribuídas por três funções, de acordo com uma categorização proposta em Rebelo (2006)<sup>5</sup> para a conceptualização que se encontra em Swain (1995).

Consideramos as estratégias referentes à função *testagem de hipóteses*, e uma parte das estratégias atribuídas à função *metalingüística* são aquelas que estão mais fortemente ligadas às questões da forma e às questões metacomunicativas, e as estratégias referentes à função de *percepção* as que ilustram o surgimento das questões referenciais. A partir do levantamento das estratégias escolhidas pelos alunos ao longo das seqüências analisadas, construímos o quadro abaixo:

Função	Número de Estratégias / Tipo de Negociação			Total de estratégias / função
	FI	SI	SE	
testagem de hipóteses	05	01	01	07
metalingüística	01	06	03	10
percepção	04	10	12	26

NB : As abreviações FI, SI e SE, representam, respectivamente, as negociações da forma de um *item* lexical isolado, do *sentido* de um *item* lexical isolado e do *sentido* da *enunciação*, seja uma frase ou um trecho do texto considerado.

No conjunto das dez seqüências analisadas, com um número total de 141 intervenções, há um número de estratégias (17) referentes às questões formais e metacomunicativas (referentes à *testagem de hipóteses* e *metalingüística*) inferior ao (26) das estratégias relativas às questões referenciais (referentes a *percepção*).

Da observação do número de estratégias utilizadas referentes ao tipo de negociação empreendido (FI, SI ou SE), fica mais claro que, no *chat*, as negociações com caráter mais ligado às imposições do contrato didático (como as de *testagem de hipóteses* ou da função *metalingüística* pura e simples), não são tão numerosas por grupo isolado como as da função de *percepção*. Essas têm um caráter que se alterna entre o metalingüístico e metacomunicativo e o referencial ou comunicativo propriamente dito, como visto nos exemplos.

A seqüência abaixo se inicia com uma questão de ordem referencial, introduzida por um aluno (1).

<sup>5</sup> Quadro respectivo em anexo.

Nessa intervenção, há algumas tentativas de *feedback* (2), seguidas de uma negociação de caráter metalingüístico suscitada por uma questão do professor (4) sobre uma má seleção lexical (competência) (3 e 4).

A partir dessa intervenção, por um lado, serão alternadas as tentativas de continuar a discussão de ordem referencial, sobre os motivos do autor do livro para fazer a viagem contada (7) e (8). Por outro lado, as tentativas de resolução da questão meta (i) ao oferecer o que acreditam ser um sinônimo (5), (ii) por um ato de concordância(6) e (iii) por uma paráfrase (9).

(15:00:27) **hmmmm**: eu nunca entendi porque ele fez o viagem (1)  
(15:01:04) **hippo**: acredito com hmmmm. ele nunca explicou o porque ou o motivo do viagem (2)  
(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 (3)  
(15:04:02) **rebelo** *fala para* flor: o que vc quer dizer com competencia? (4)  
(15:04:21) **Ademar**: concorrencia (5)  
(15:04:35) **Quincinha**: eu concordo com o Ademar! (6)  
(15:04:48) **hmmmm**: eu subiria mount everest mas nao falaria tanto como soufrir se eu escolhi subir (7)  
(15:05:18) **bigdaddymike**: acho que o Mt. Everest pode ter muito sofrimento na viagem (8)  
(15:05:54) **flor**: VARIAS EMBARCAÇÕES ESTAVAM EM COMPETENCIA (9)  
(15:06:40) **rebelo**: alguem sabe o que quer dizer competencia?  
(Discussão sobre o livro MSF)

Nas nove intervenções levantadas, temos cinco de ordem referencial e quatro de ordem metalingüística. Mesmo sabendo que se trata apenas de uma amostragem dos fatos descritos, consideramos que os exemplos ilustram as afirmações feitas a propósito da alternância entre os dois tipos de questões.

Essas são reveladoras de uma mudança na conduta dos professores e alunos durante a interação por *chat* no que concerne a verticalidade das relações tradicionalmente observadas em tarefas de interação em sala de aula de LE. (Trosborg, 1994; Bigot, 1996; Lyster, 1998).

Se os estudos sobre interação face-a-face revelam uma ênfase sobre as questões de resolução de problemas metalingüísticos e metacomunicativos, no *chat* parece haver um certo equilíbrio entre esse tipo de questões e aquelas ligadas ao caráter referencial da interação, centrado no conteúdo das formas e no ato de interação em si.

Como os alunos não resolvem a questão metalingüística, a substituição da palavra 'competência' pelo correspondente mais adequado, em Português, 'competição', o professor – **rebelo** – coloca mais uma vez a questão para suscitar auto-correção da parte dos

alunos. A reformulação não acontece, e os alunos prosseguem com a discussão, dando preferência à questão referencial. Desse modo, o professor abandona a questão de ordem metalingüística.

### Considerações finais

A análise sugere, com relação à questão da verticalidade das relações professores-alunos nas tarefas de interação em sala de aula de L2/LE, a ocorrência de um comportamento, da parte do professor, que favorece uma conduta mais ativa e autônoma dos aprendizes durante a interação. O papel de único vetor de conhecimentos, atribuído ao professor e próprio das interações face-a-face em contexto didático, é atenuado em virtude das condições técnicas que levam a modificações no comportamento dos participantes, assim como nas suas motivações para participarem nas trocas.

Dos três aspectos observados neste artigo, o que parece ter mais influência sobre o comportamento dos aprendizes e do professor é a mudança de status do erro ou inadequação lingüística. A impossibilidade, imposta pelo canal, de assinalar e/ou de reagir imediatamente às inadequações dos alunos na interação por *chat* provoca uma mudança na atitude dos alunos, que desencadeia modificações nos outros dois aspectos considerados:

- a) alternância entre as questões de referenciais e metacomunicativas
- b) a bifocalização, alternando a atenção dos participantes entre, de um lado, o código e o conteúdo das trocas e, de outro, a interação propriamente dita.

Vemos surgir um certo equilíbrio entre o número de questões meta e o de questões referenciais, com um aumento da quantidade de língua produzida pelos alunos durante a interação por *chat*. Além disso, o tema de discussão não foi deixado de lado como seria de se esperar, segundo Bange (1992), em trocas face-a-face.

A obrigação de banir o erro, própria das tarefas de interação tradicionais, cede lugar à necessidade de interagir e de desenvolver o assunto proposto, levando ao surgimento de uma maior quantidade de língua produzida e a um número não negligenciável de tomadas de turno espontâneas pelos alunos.

Parece possível afirmar que, quando o *chat* é bem sucedido como tarefa de interação em sala de aula de L2/LE, pode-se supor uma mudança consciente ou, pelo menos, intuitiva, nos papéis assumidos (e atribuídos), tradicionalmente por professores e alunos nos eventos de interação.

Resta, ainda, muito a fazer no que tange à sistematização dos fatos observados, no sentido de formalizar o *modus operandi* dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem e o modo como as modificações trazidas pelas novas ferramentas baseadas nas TIC os atingem.

Não podemos, no estado atual das pesquisas e das experiências descritas, determinar com precisão o que vai caracterizar o professor como moderador de interação frente às novas mídias, bem como não podemos prever todas as conseqüências das modificações de conduta para o desenvolvimento dos alunos na L2/LE.

Acreditamos, porém, ser importante levar em consideração as condições existentes e tentar compreender a forma como serão atingidas pelas novas práticas e canais, de modo a não rejeitar sumariamente a novidade nem, por outro lado, aderir a ela sem o devido espírito crítico. A adesão a novas práticas e a compreensão e o levantamento das conseqüências da sua adoção pode, além de tudo, auxiliar na compreensão daquilo que nem sempre produz os melhores resultados nas práticas já existentes.

#### Anexo

Quadro (Rebello, 2006) de categorização das estratégias pelas funções de Swain (1995)

<b>Funções</b>	<b>Testagem de hipóteses</b>	<b>Metalingüística</b>	<b>Percepção</b>
<b>Estratégias</b>	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

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMS, Z. The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. In: *The Modern Language Journal*, 87: 157-167, 2003.

ANIS, J. L'écrit des conversations électroniques de l'internet. In: *Ordinateurs et textes: une nouvelle culture? Le Français aujourd'hui* nr. 129. Paris: AFEF: 59-69, 2000.

ANDRADE, A.I. Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, DTE, 1997. (não publicada).

ARAÚJO E SÁ, M. H. Processos de interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, DTE, 1996. (não publicada).

\_\_\_\_\_. Les échanges pédagogiques sollicités par les apprenants dans des situations pédagogiques guidées. In : SOUCHON (Eds) *Actes do IXe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*. PU Saint Etienne: 251-269, 1993.

BANGE, P. A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. In : VERONIQUE, D. (Coord.) *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social – A.I.L.E*, No.1, Paris: Encrages: 53-85, 1992.

BIGOT, V. Converser en classe de langue de LE: mythe ou réalité? In : *La construction interactive des discours de la salle de classe de LE. Les carnets du CEDISCOR*, nr. 4. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle: 33-46, 1996.

CARDOSO, T., MELO, S.; REBELO, I.M. Algumas configurações de didacticidade em chats como tarefa em aula de Língua Estrangeira. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. Revista do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais- ESSE*, Vol. VI. Lisboa, 2006.

CHUN, D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22. 1: 17-31, 1994.

DARHOWER, M.L. Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate Foreign Language Class: a Sociocultural Case Study. PhD Thesis, University of Pittsburgh, 2000.

GASS, S.; VARONIS, E. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 283-302, 1994.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *A conversação*. Paris: Seuil, 1996.

KERN, R. Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, v. 79: 457-476, 1995.

\_\_\_\_\_. Computers, language and literacy. In: KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: O.U.P: 223-266, 2000.

KRAMSCH, C. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, no. 4: 366-372, 1986.

LIMA, M. S. Aquisição de L2/O e o insumo instrucional na sala de aula. In: ARAÚJO, D.; STURM, L. (Orgs.) *Século XXI: Um novo olhar sobre o*

*ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF Editora : 22-34, 2002.

LYSTER, R. La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50: 447-465, 1994.

\_\_\_\_\_. Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. In: *Language Learning*, 48:2: 183-218, 1998.

\_\_\_\_\_. La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin. In: *Canadian Modern Language Review*, 55. 3, 1999.

MATTHEY, M. Apprentissage d'une langue et interaction verbale: sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue. Bern; Berlin; Frankfurt; New York; Paris; Wien: Lang, 1996.

MELO, S.; REBELO. I.M. Interação em *chat*: que futuro em sala de aula de língua estrangeira? *Actas do Seminário "As TIC na educação: histórias e memórias com futuro"*. Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal. <http://www.esse.ips.pt/nonio/ticmemorias/actas.asp>. 2005.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de letras. In: PAULA, M.R.B. de & PARAENSE, S.C.L. *Estudos em Linguística e Literatura*. Santa Maria: UFSM/Pallotti, 2001.

PERAYA, D.; DUMONT, P. Interagir dans une classe virtuelle: analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie*, 145 : 51-61, 2003.

PIETRO, J.-F., MATTHEY, M & PY, B. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: WEIL, D. & FUGIER, H. (Éds) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur : 99-119, 1989.

PIEROZAK, I. Contacts de langues sur internet: collisions / collusions? L'exemple des échanges en temps réel en français. In J. Billiez, M. Rispaill (éds) *Contacts de langues: modèles, typologies, interventions*. Paris: L'Harmattan (coll. « Espaces discursifs »): 177-189, 2003.

PY, B. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, 41. Paris: Presses du CNRS. 83-100, 1989.

REBELO, I.M. *Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em português como segunda língua*. Tese de doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2006. (não-publicada).

SALABERRY, M.R. The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective. *The Modern Language Journal*, 85.1, 2001.

- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds) *Principles and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: O.U.P. 125-144, 1995.
- TROSBORG, A. Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1994.
- TUDINI, V. The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction. *Proceedings of Innovations in Italian teaching workshop*. Sidney: Griffith University, 2002.
- \_\_\_\_\_. Eléments conversationnels du chat: un entraînement à l'expression orale pour les apprentis de langues à distance? *ALSIC*, vol. 6: 63-81, 2003.
- XIE, T. Using Internet Relay Chat in teaching Chinese. *CALICO Journal*, 19 (3): 513-524, 2002.
- <http://citeseer.ist.psu.edu/476272.html>. Consultado 12.11.2005.
- ZITZEN, M.; STEIN, D. Chat and conversation: a case of transmedial stability? *Linguistics*, 42. 5. Berlin; New York: Walter de Gruyter: 983-1021, 2004.

Recebido em setembro de 2007  
Aprovado em fevereiro 2008