



Ida Maria da Mota Rebelo

**Interação em ambientes virtuais: negociação e construção
de conhecimento em Português como Segunda Língua**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras da PUC/Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Rosa Marina de Brito Meyer

Rio de Janeiro

Maior de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Ida Maria da Mota Rebelo

**Interação em ambientes virtuais: negociação e construção
de conhecimento em Português como Segunda Língua**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Rosa Marina de Brito Meyer
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Eneida do Rêgo Monteiro Bomfim
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maria Carmelita Padua Dias
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Universidade de Aveiro

Profa. Norimar Pasini Mesquita Júdice
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - UFF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Ida Maria da Mota Rebelo

Após completar a Licenciatura em Letras – Português-Francês e respectivas literaturas, na UERJ, em 1985, trabalhei como professora de Francês em escolas privadas (Dínamis, Escola Americana, Colégio Pentágono) e na rede Municipal, bem como na Alliance Française do Rio de Janeiro, 1983-1999. Obtive equivalência da licenciatura em Letras, na Universidade Clássica de Lisboa, em 1989. Obtive o grau de Mestre em Letras, como bolsista CAPES/CNPQ, com a dissertação *Os sentidos de ficar: uma formalização semântico-funcional voltada para o português como língua estrangeira*, na área de Lingüística Aplicada e Descrição do Português, na PUC-Rio, em 1999. Passei a integrar o Quadro Complementar de professores do Departamento de Letras dessa universidade, em 2000, na cadeira de Português como Língua Estrangeira (PLE) e voltei-me para a pesquisa em aplicações das TIC's (Tecnologias e Informação e Comunicação) ao ensino de Línguas Estrangeiras, com formações, presenciais e à distância, na área, além de um período de cinco meses no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Portugal, com bolsa PDEE-CAPES. Sou responsável pela disciplina de Fundamentos da Lingüística e Lingüística Aplicada ao Português como Língua Estrangeira, no curso de Pós-graduação *lato-sensu* para a Formação de Professores de PLE e pela coordenação dos cursos *tailor-made*, junto à CCCI (Coordenação Central de Cooperação Internacional) da PUC-Rio. Além de lecionar as disciplinas de Pesquisa em Educação e Educação à Distância na Faculdade de Pedagogia do Instituto Isabel, Rio de Janeiro.

Ficha catalográfica

Rebelo, Ida Maria da Mota

Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como segunda língua / Ida Maria da Mota Rebelo ; orientadora: Rosa Marina de Brito Meyer. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

248 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Interação. 3. Didática de línguas. 4. Negociação. 5. Estratégias de comunicação. 6. Chat didático. I. Meyer, Rosa Marina de Brito. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

À Flavinha, que é o futuro.

Agradecimentos

Muitas pessoas e algumas instituições contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, assim, vou tentar ser fiel aos fatos, embora saiba que a memória nos trai muitas vezes e peço perdão, desde já, por omissões involuntárias. Como tive o privilégio de circular, concretamente e virtualmente, através de idéias e discussões, em dois espaços geográficos distintos, vou dividir este item por esses espaços.

No Brasil:

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro que, através da CCPG e do Departamento de Letras, ofereceu-me financiamento para cursar as disciplinas e desenvolver esta pesquisa em uma instituição de excelência como é esta universidade.

À CAPES que me concedeu financiamento para concluir a análise dos dados na Universidade de Aveiro, Portugal, no primeiro semestre de 2005, através de uma bolsa PDEE.

Ao Departamento de Letras da PUC-Rio, como um todo, à nossa atual diretora, professora Lucia Pacheco, e a todo pessoal da secretaria, nomeadamente à Chiquinha, nosso anjo da pós-graduação, à Digerlaine, nosso anjo da administração geral, à Miriam e, também, à Verinha que já não partilha do nosso quotidiano de trabalho, mas que faz parte das minhas memórias.

A todos os professores do Departamento de Letras, com quem tive a oportunidade de aprender conteúdos e atitudes, bem como, partilhar momentos profissionais e pessoais. Às professoras Margarida Basílio, pela experiência única de fazer pesquisa e aprender rigor acadêmico com uma grande lingüista, Tânia Saliés e Inès Miller, em cuja disciplina surgiu o embrião deste trabalho, pelo entusiasmo e bom humor.

Às professoras Eneida Bomfim, Maria Carmelita Dias e Norimar Júdice que fizeram parte da banca de defesa e cujos comentários foram todos pertinentes e da maior relevância.

Aos meus colegas de trabalho, Ricardo Alencar, Adriana Rebello, Tânia Pereira, Leila Mathias, Eugênia Koeler, Adriana Albuquerque, Jane Santos, Ana Helena Vannier, Janete Bessa e a todos que encontro durante o período letivo e que partilharam preocupações, ofereceram ajuda, foram tolerantes com as minhas falhas. À Danúsia Torres e à Sheila Mejlachowicz que me ajudaram em questões práticas nos momentos que antecederam à defesa.

Aos meus alunos de vários semestres, àqueles que participaram da coleta de dados e ficam para sempre na minha memória com seus “nicks” e suas histórias; aos que foram meus alunos nos semestres de redação da tese e que tiveram um olhar tolerante para algumas falhas e que foram, sem o saber, objeto de observação e comparação para hipóteses e intuições.

À minha família, que me atura em todos os momentos e emoldura meu caminho, minhas buscas e meu lazer. Aos meus pais, Alberto e Rosa, especialmente, por terem sempre valorizado o saber, acima de qualquer outro valor consumista e por terem me oferecido carinho e apoio em tudo, acima de qualquer exigência ou crítica. À minha irmã, Regina, porque é única em todos os sentidos. À madrinha Elza, à Marília e à Maria Otília, pela torcida e pelo carinho.

Aos meus amigos que contribuíram sempre com alguma coisa. Nas discussões, quando da mesma área profissional, e no apoio incondicional, todos, cito-lhes os nomes, como uma homenagem calada, mas agradecida. À Lastênia Menescal, à Fernanda Amado, ao Nizar Messari, à Monica Torreão, ao Antonio Carlos Elias, ao Xavier Landry.

Last but not least, deixo aqui um agradecimento especial à professora Rosa Marina de Brito Meyer, minha orientadora e amiga, pela acolhida acadêmica, profissional e pessoal; pelo seu estilo tão próximo e parceiro, pela sua atenção e por todas as sugestões e questões em boa hora, por me aceitar na diferença e por lutar e correr quando foi preciso encontrar meios de viabilizar minhas pesquisas fora do Brasil.

Em Portugal:

Ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Portugal, sob a direção do professor Antonio Cachapuz, que me recebeu para o período de “Bolsa sanduíche” e disponibilizou recursos para que eu pudesse dar prosseguimento à pesquisa. Agradeço, também, a todos os professores e pessoal de apoio do DDTE com quem convivi durante esse período, pela simpatia e acolhida.

Às meninas do L@le – Laboratório Aberto para as Línguas Estrangeiras, que me acolheram sob todas as formas, no trabalho e na diversão; à Lurdes Gonçalves e à Teresa Cardoso que me brindaram com amizade incondicional; ao Janek Pfeiffer, pela alegria e pelo *latte machiatto* de todas as horas. Aos professores Antonio Moreira e Maria João Loureiro, por serem tão receptivos e bem humorados; às professoras Ana Isabel Andrade, Maria Helena Ançã e Luisa Álvares Pereira, por terem sempre um sorriso e comentários interessantes; à Maria José Loureiro, pela companhia e por tantos risos.

Ao João Salvado, pela acolhida, pelos livros, filmes e idéias. À Paula Guerreiro, pelos braços sempre abertos e ao Paulo Osório, por oferecer gentileza a uma quase desconhecida. À Otília Campelo, à Balbina Fernandes, à Filomena Ferreira, à Eugênia, pela amizade, pelos abraços, telefonemas e olhares. À Alzira Cerqueira, e a toda a família, por se preocupar e cuidar de mim.

Este lado do Atlântico também há de ter agradecimentos especiais. À Silvia Melo por me ter ensinado os caminhos dentro e fora da universidade, pelas discussões enriquecedoras e por ter se mantido à espreita para surgir, com sua oferta de amizade, nos mais variados momentos; e, finalmente, à professora Maria Helena Araújo e Sá, minha orientadora em Aveiro que se tornou amiga de todas as horas, pela acolhida às escuras, pelo interesse entusiástico e pelas questões levantadas, pela orientação generosa, por envidar esforços para participar da defesa, pela argüição primorosa e por não desistir.

Resumo

Rebello, Ida Maria da Mota; Meyer, Rosa Marina de Brito (Orientador). **Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua**. Rio de Janeiro, 2006. 248p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Partindo da hipótese de que é possível e desejável aprender comunicando e de que a aprendizagem mais eficaz se faz de forma colaborativa, descrevemos os comportamentos lingüístico-pragmáticos envolvendo estratégias de negociação de forma e de significado em um grupo de estudantes universitários de Português como Segunda Língua (PL2). Com um aparato teórico-metodológico que conjuga recursos dos estudos da Lingüística Aplicada ao ensino de Segunda Língua (L2), da Análise Interacional, da Didática de Línguas e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, analisamos os dados recolhidos em eventos de interação em chat como tarefa de sala de aula de Português como Segunda Língua (PL2). A análise revelou que: (i) as propriedades da comunicação exolíngüe, como a seleção de estratégias de comunicação e aprendizagem, mantêm-se na interação sob a forma escrita, no chat; (ii) a assimetria entre os participantes adquire um caráter catalisador de colaboração e de construção de conhecimento, como um contraponto à verticalidade professor-aluno, própria dos debates face-a-face em sala de aula; (iii) há uma relação entre as funções de Testagem de Hipóteses, Reflexão Metalingüística e Percepção que orientam a seleção de estratégias, o tipo de negociação verificado mais frequentemente e o estágio de competência na língua-alvo em que se encontram os participantes; (iv) o chat apresenta-se como uma janela aberta para a produção lingüística e para os fazeres pragmáticos dos alunos de L2, desvelando o processo de construção individual e colaborativa de conhecimento em L2.

Palavras-chave

Interação, Didática de Línguas, Negociação, Estratégias de comunicação, Chat didático

Abstract

Rebello, Ida Maria da Mota; Meyer, Rosa Marina de Brito (Advisor). **Computer-mediated interaction: promoting negotiation and knowledge construction in Portuguese as a Second Language**. Rio de Janeiro, 2006. 248p. PhD Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Our main assumption is that it is possible and desirable to learn while communicating and also that the most effective learning is collaboratively constructed. Thus, we describe the linguistic-pragmatic behaviours involving strategies concerning negotiation of form and meaning within a group of students who are learning Portuguese as a Second Language (PL2). The theoretical and methodological framework includes studies in Second Language Acquisition (SLA), in Applied Linguistics, in Interactional Analysis, in Language Didactics and Computer Assisted Language Learning (CALL). It is under this scope that we analyse the collected data, which consist of interaction events taking place in a chat as a PL2 classroom task. The analysis suggests that: (i) the properties of the exolanguage communication, such as the selection of communication and learning strategies are still working in the interaction under the written form in the chat; (ii) the asymmetry between the participants is a catalytic factor for collaboration and knowledge construction. Asymmetry acts, then, as a counterpart to the top-down teacher-student relationship typical in classroom face-to-face discussions; (iii) taking account of the three major Swain's functions - Hypothesis Testing, Metalinguistic and Noticing – guiding strategies selection, there is a relationship between these functions, the negotiation type, and the participants' proficiency in the target language; (iv) the use of chat becomes an open window for the linguistic production as well as for pragmatic uses in PL2. The task of chat sheds light on the process of knowledge construction in Second Language (L2), which is simultaneously individual and collaborative.

Keywords

Interaction, Language Didactics, Negotiation, Communication Strategies, CALL

Sumário

1. Introdução	13
1.1. Motivação e justificativa	13
1.2. Natureza e objetivos deste estudo	23
1.3. Organização do trabalho	28
2. Interação, Ensino de L2 e Ambientes virtuais de aprendizagem	30
2.1. Interação	30
2.2. Interação e ensino de L2	33
2.2.1. Introdução	33
2.2.2. Interlíngua – uma elaboração individual e colaborativa	35
2.2.3. Comunicação exolingüe	44
2.2.4. Estratégias de comunicação e aprendizagem	46
2.2.5. A negociação	53
2.2.6. Competência em L2	58
2.2.7. Contrato didático <i>versus</i> Contrato de comunicação	65
2.2.8. Papéis, turnos, tópico e contexto	67
2.3. Ambientes virtuais de aprendizagem e ensino de L2	77
2.3.1. Introdução	77
2.3.2. CALL, CACD e NBLT	78
2.3.3. <i>Floor</i> , andaime, simetria e assimetria	80
2.3.4. <i>Chatear</i> e conversar: distinções e contingências	83
2.3.5. A tarefa no <i>chat</i> : definição e constituição	87
2.3.6. Gênero <i>chat</i> : modalidade oral ou escrita?	90
2.4. Métodos de pesquisa, tipo de análise e ponto de vista	96
3. Interação e ensino de PL2 em ambientes virtuais – O <i>chat</i> como tarefa	99
3.1. Introdução	99
3.2. Coleta e tratamento de dados	102
3.2.1. Características gerais	103
3.2.2. Elementos e procedimentos	104
3.2.3. Identificação do <i>corpus</i>	110
3.3. Análise dos dados	115
3.3.1. Introdução	115
3.3.2. Método de análise	116
3.3.3. Critérios de análise	117
3.3.3.1. Cronológico e situacional	118
3.3.3.2. Temático	118
3.3.3.3. Epistemológico	118
3.3.4. Funções e estratégias	120
3.3.4.1. Testagem de hipóteses (TH)	121
3.3.4.2. Reflexão Metalingüística (RM)	122
3.3.4.3. Percepção (P)	122
3.3.5. Análise Seqüencial – um exemplo	125
3.3.6. A negociação no <i>chat</i> como tarefa	127
3.3.6.1. Negociação da forma de itens isolados (FI)	128
3.3.6.2. Negociação de sentido de itens isolados (SI)	133

3.3.6.3. Negociação de sentido da enunciação (SE)	140
3.3.7. Considerações gerais sobre a análise	146
3.3.8. Quadro de síntese da análise sequencial	147
4. Da interação em <i>chat</i> para o ensino de PL2	149
4.1. Introdução	149
4.2. Considerações gerais sobre o <i>chat</i> como tarefa em PL2 e pesquisa futura	151
4.2.1. Da seleção de estratégias direcionada pelas respectivas funções	152
4.2.2. Da possibilidade de alternância na atribuição das categorias	159
4.2.3. Da progressão entre as estratégias e o estágio de competência na L2	161
4.3. Formando professores-moderadores de interação em L2	164
4.4. Considerações finais	169
5. Referências bibliográficas	176
Anexos	190
Anexo 1 – Quadro de Síntese	190
Anexo 2 – Questionário	191
Anexo 3 – <i>Logs</i> dos eventos de <i>chat</i>	193

Lista de Siglas

- CACD** – Computer Assisted Communicative Discussion
- CALL** – Computer Assisted Language Learning
- CE** – Compreensão Escrita
- CMC** – Computer Mediated Communication
- CO** – Compreensão Oral
- EE** – Expressão Escrita
- EO** – Expressão Oral
- FI** – Negociação da forma de item isolado
- FT** – Foreigner Talk (Uso simplificado pelo falante nativo da língua alvo)
- L2** – Segunda Língua
- LE** – Língua estrangeira
- LE1** – Primeira Língua Estrangeira
- LM** – Língua Materna
- NBLT** – Network Based Language Learning
- P** – Percepção
- PL2** – Português como Segunda Língua
- PLE** – Português como Língua estrangeira
- RM** – Reflexão Metalingüística
- SE** – Negociação de sentido da enunciação
- SI** – Negociação do sentido de item isolado
- SPA** – Seqüências potencialmente aquisitivas
- TH** – Testagem de Hipóteses
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

ANALFABÉTICO

Nunca direi a palavra completa
Pois entre Alfa e Ômega
Sou Beta

Nunca direi a verdade absoluta
Pois o que exponho
Não é sequer vitória,
Mas uma parte da luta.

SANT'ANNA, Affonso Romano de, 1999

1

Introdução

1.1

Motivação e justificativa

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

(McDonough, 2002:41)

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

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

Lingüística e a Didática de Línguas¹ – posta em funcionamento ao se ter em conta os dados aqui analisados. Nos países europeus e, especificamente, em Portugal (ANDRADE & ARAÚJO E SÁ, 1989; ANDRADE, 1993; ALARCÃO, COSTA & ARAÚJO E SÁ, 1999), onde há uma distinção clara entre a Lingüística e a Didática de Línguas, esta última abrange não apenas a formação de professores, como um objetivo *per se*, mas, sobretudo, a articulação entre os saberes técnico-instrumentais e “a criação de condições propiciadoras de práticas de educação lingüística inovadoras, capazes de constituir respostas de qualidade às actuais dinâmicas sociais e educativas”, bem como, “o aprofundamento sobre a complexidade do fenómeno língua e do processo de ensino/aprendizagem das línguas, nas suas múltiplas vertentes (educativa, política, social, interpessoal, psicológica, tecnológica, ...)” (ARAÚJO SÁ, 2006:20).

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

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

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

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

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

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

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

Nosso objeto de estudo envolve eventos de comunicação exolíngüe² que ocorrem em *chats* da Internet funcionando como tarefas de sala de aula de PL2. Observamos as interações em PL2 que usam como canal as concepções metafóricas virtuais existentes na Internet chamadas de salas de conversa ou *chats* e que passaram, nos últimos 10 anos, a fazer parte de uma área de pesquisa e produção de conhecimento chamada CMC, da sigla em Inglês, Computer Mediated Communication – Comunicação Mediada por Computador. CMC envolve uma gama variada de estudos relacionados com o uso do binômio computador-internet como suporte e ambiente para a comunicação e envolve diferentes formas de comunicação que correspondem a diferentes ferramentas informáticas. Essas formas de comunicação, ferramentas e suas peculiaridades serão descritas mais adiante neste trabalho de modo a inserir o *Chat* como tarefa no quadro alargado da CMC.

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

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

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

As atividades mediadas por computadores interligados por uma rede podem ser usadas com sucesso para desenvolver a proficiência lingüística em alunos de L2, seja ela na modalidade escrita ou falada³. Embora a fusão das duas modalidades, falada e escrita, possa soar excessivamente abrangente, acreditamos que, ao dar aos estudantes de L2 uma maior autonomia na interação (CHUN, 1994; KERN, 2000; DARHOWER, 2000; BLAKE, 2000; ANDRADE, SÁ & MELO, 2002), as discussões mediadas por computador vão instrumentalizá-lo para outros tipos de interação seja no tocante ao canal (palavra escrita em tempo real num *Chat* ou palavra falada num diálogo ou debate, provocado em sala de aula, ou espontâneo, fora dela) seja com relação aos diferentes contextos discursivo-pragmáticos, criados pelos canais em que ocorre a interação.

No Brasil, os *chats*, bem como as listas de discussão e o correio eletrônico⁴ têm sido usados no ensino de Inglês como L2 em cursos de graduação (PAIVA, 1999 e 2001; MOTTA-ROTH, 2000; FAUSTINI, 2001; SABBAG, 2002), e na produção colaborativa de textos (MARQUES NETO & BRETAS, 1998; MARTINS, 2003), mas não se tem notícia de experiências usando o *Chat* como ferramenta e princípio criador de contexto de aprendizagem de PL2.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2

Natureza e objetivos deste estudo

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

(Henriques, 2000)

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

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

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

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

Este trabalho tem como:

Objetivo geral:

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

Objetivos específicos:

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

Dito de outro modo, este estudo volta-se para a verificação do impacto que as condições⁷ em que se dão os eventos de interação têm sobre:

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

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

Pretendemos relacionar insumos provenientes das áreas dos estudos em Interação, em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas e em Didática de Línguas, bem como conceitos envolvidos na pesquisa baseada nas aplicações de CALL⁸ para descrever, com o intuito de melhor compreender, a produção lingüística de estudantes em interação exolíngüe considerando as peculiaridades inerentes ao canal de *Chat* e buscando revelar algumas das novas possibilidades que esse canal pode oferecer para uso em sala de aula de L2/LE.

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) O caráter síncrono ou quase síncrono do *Chat* que permite a sua apropriação como suporte para uma tarefa de discussão;
- b) A possibilidade de velar o contexto de produção, de modo que cada participante pode construir a sua intervenção sem o olhar crítico – positivo ou negativo – do(s) interlocutor(es) durante o processo de construção da mensagem;
- c) O desaparecimento do contato visual, diminuindo a sensação de assimetria e fazendo com que o participante se concentre mais na sua produção lingüística;
- d) O aumento da importância do código verbal para alcançar seu(s) interlocutor(es) e comunicar suas idéias, uma vez que não é possível usar gestos ou expressões faciais, e mesmo os *smileys* têm alcance reduzido nesse sentido.

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

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

1.3

Organização do trabalho

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

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

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

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

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

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

2

Interação, Ensino de L2 e Ambientes virtuais de aprendizagem

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

(Brixhe & Specogna, 1999)⁹

2.1

Interação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2

Interação e ensino de L2

2.2.1

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2

Interlíngua – uma elaboração individual e colaborativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3

Comunicação exolíngüe

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

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

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

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

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

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

2.2.4

Estratégias de comunicação e aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁷ Representado por regras aprendidas e vocabulário memorizado.

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.5

A negociação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.6

Competência em L2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.7

Contrato didático *versus* Contrato de comunicação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.8

Papéis, turnos, tópico e contexto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

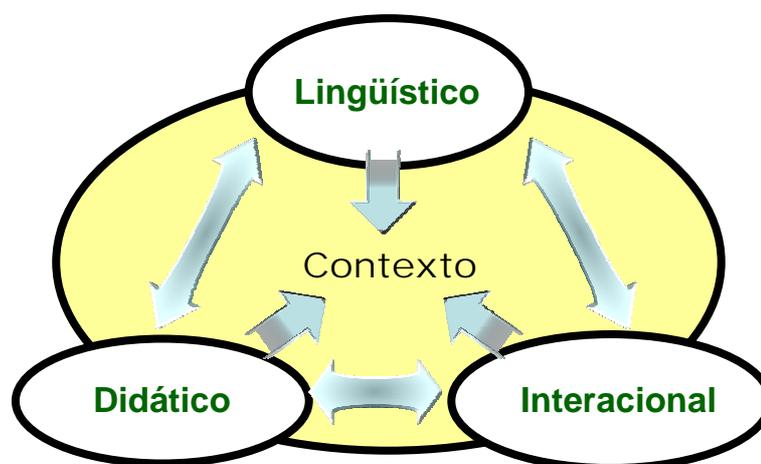
ROBERTS (1996:26), assim como KERBRAT-ORECCHIONI (1996), liga a noção de contexto ao texto produzido na interação e remete para a circularidade que estaria implícita no arranjo existente entre os fenômenos e atores envolvidos em um evento de interação. Para a autora, o contexto não é fixo, mas dinâmico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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

2.3

Ambientes virtuais de aprendizagem e ensino de L2

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

(Bartolomé, 2000)

2.3.1

Introdução

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

²⁴ Tecnologias de Informação e Comunicação.

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

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

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

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

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

2.3.2

CALL, CACD e NBLT²⁶

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

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

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

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

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

²⁷ Levy, 1997:1

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3

Floor, andaime, simetria e assimetria

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.4

Chatear e conversar: distinções e contingências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As conseqüências acima mencionadas seriam de duas grandes ordens:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.5

A tarefa no *chat*: definição e constituição

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

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

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

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

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

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

³⁸ Ver Anexo 3, deste estudo.

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

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

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

2.3.6

Gênero *chat*: modalidade oral ou escrita?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4

Métodos de pesquisa, tipo de análise e ponto de vista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3

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

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

(Py, 1993:36)⁴⁰

3.1

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2

Coleta e tratamento de dados

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

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

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

3.2.1

Características gerais

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

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

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

3.2.2

Elementos e procedimentos

Dos participantes dos eventos de interação:

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

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

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

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

Da organização:

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

Objetivos do *chat*:

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

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

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

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

Dos eventos de interação:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

QUESTÃO 4:

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

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

CRENÇAS	
J. basta marcar presença concordando	1

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

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

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

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

QUESTÃO 6C:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.3

Identificação do *corpus*

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

Identificação das coletas

Coleta I – *Chat* I – CI

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

Descrição da Ficha de Identificação de cada *Chat*

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

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

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

URL:

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

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

Sala:

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

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

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

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

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

Data:

Data calendaria em que ocorreu o *chat*.

Duração:

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

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

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

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

Número de participantes:

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

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

Número de intervenções:

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

Uma intervenção é identificada da seguinte forma:

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

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

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

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

Número de palavras:

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

Etiqueta das Seqüências

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

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

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

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

3.3

Análise dos dados

3.3.1

Introdução

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

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

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

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

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

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

3.3.2

Método de análise

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3

Critérios de análise

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

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

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

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

3.3.3.1

Cronológico e situacional

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

3.3.3.2

Temático

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

3.3.3.3

Epistemológico

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.4

Funções e estratégias

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

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

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

Passamos a conceituar as estratégias que compõem o quadro acima.

3.3.4.1

Testagem de hipóteses (TH)

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.4.2

Reflexão Metalingüística (RM)

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

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

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

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

3.3.4.3

Percepção (P)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.5

Análise Seqüencial – um exemplo

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

C.I. – Bolachas – S1

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

(14:41:41) **Jen**: Talvez ele estava falando que ere cedo para comemorações porque coisas mal ainda podem acontecer, porque ele veijo os bolachas a crescendo

(14:42:31) **waldemar**: as bolachos são as ondas que estava crescendo e quais o barco não podia continuar devorar (1)

(14:42:53) **Jen**: referindo sobre o condição do mar (2)

(14:43:23) **flor**: com as bolachas eu acredito que estava se refierendo à olas gigantes (3)

(14:43:35) **bigdaddymike**: era interresante que podia ter morrido. ele quase entrou numa sistema errado. igual o filme The perfect storm (4)

(14:44:16) **bigdaddymike**: ele falou que na australia, a ilha recebeu ondas de 25 metros. isso e 80 pes

(14:45:41) **bigdaddymike**: ele estava no outro lado dum sistema de 80 pes, que sorte

(14:45:49) **Jen**: Ida, sobre as ondas?

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

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

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

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

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

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

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

3.3.6

A negociação no *chat* como tarefa

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

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

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

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

3.3.6.1

Negociação da forma de itens isolados (FI)

C.I. – competência – S3

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

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

tentativa, de um outro participante, de explicitar o significado da enunciação oferecendo um item lexical que considera sinônimo ou o correspondente mais adequado na língua alvo, "concorrência" para substituir "competência" quando o mais adequado seria "competição". Ainda que infrutífera essa tentativa revela envolvimento na tarefa e desejo de participar da construção de conhecimento.

(15:00:27) **hmmmm**: eu nunca entendi porque ele fez o viagem
 (15:01:04) **hippo**: acredito com hmmm. ele nunca explicou o porque ou o motivo do viagem
 (15:03:16) **hmmmm**: para joanna, porque?
 (15:03:21) **flor**: paRA HIPPO O MOTIVO DA VIAGEM ? SEGUNDO ENTENDI ERA UMA COMPETENCIA NO MAR , ALGUNOS BARCOS YA TINHAM NAUFRAGADO
 (15:04:02) **rebello** *fala para flor*: o que vc quer dizer com competencia?
 (15:04:21) **Ademar**: concorrencia (1)
 (15:04:35) **Quincinha**: eu concordo com o Ademar!
 (15:04:48) **hmmmm**: eu subiria mount everest mas nao falaria tanto como sufri se eu escolhi subir
 (15:05:18) **bigdaddymike**: acho que o Mt. Everest pode ter muito sofrimento na viagem
 (15:05:54) **flor**: VARIAS EMBARCAÇÕES ESTAVAM EM COMPETENCIA (2)
 (15:06:40) **rebello**: alguem sabe o que quer dizer competencia?

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

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

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

(15:18:43) **raposão**: dite = site?

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

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

C.II.A – merineiro – S2

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

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

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

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

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

C.II.A – Bebava – S4

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

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

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

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

C.II.B – Velear – S1

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

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

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

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

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

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

3.3.6.2

Negociação de sentido de itens isolados (SI)

C.I. – pagão – S2

(14:53:05) **rebelo**: Gente **P.** 110: um pagão que visse aquele mar ainda teria bons motivos para rezar... pq ele diz isso? o que é um pagão?

(14:53:44) **josue**: um pagao é uma pessoa sem religiao organizada (1)

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

(14:54:52) **hippo**: um pagão na realidade è a pessoa que não è cristiano, judaica, ou msulmam mas muitos pessoas acham que è a pessoa que não acredita em deus (3)

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

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

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

(14:56:10) **rebelo** *fala para* hippo: acho que sim.. um pagão varia de religião apra religião..pode ter muitas definições

(14:56:24) **hmmmm**: entao que? estam dizendo que era pagao? (6)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A intervenção do participante *hippo*, (14:59:44) ‘*eu sou pagão*’ é o pólo de maior risco e criatividade no *continuum* mencionado. Essa intervenção funciona como a conclusão de uma sucessão, relativamente longa, de seis intervenções do mesmo participante que faz uma afirmação inicial ‘(14:54:52) **hippo**: *um pagão na realidade è a pessoa que não è cristiano, judaica, ou msulmam mas muitos pessoas acham que è a pessoa que não acredita em deus*’ e vai negociando o sentido com vários recursos dialógicos e estratégias de aprendizagem, modalizando, reformulando a sua intervenção e as dos outros e, por isso mesmo, investindo-se como sujeito e ator social na língua alvo e no evento geral de interação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C.II.A – 7 palmos – S1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C.II.B – GPS – S3

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

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

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

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

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

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

3.3.6.3

Negociação de sentido da enunciação (SE)

C.I. – Galeão – S4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C.II.A – Perfil étnico – S3

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

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

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

Veamos as estratégias levantadas na seqüência:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C.II.B – Galeão – S2

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

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

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

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

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

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

3.3.7

Considerações gerais sobre a análise

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

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

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

3.3.8

Quadro de síntese da análise seqüencial⁴⁹

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

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

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

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

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

FI – Negociação da Forma de Item isolado

SI – Negociação do Significado de Item isolado

SE – Negociação do Significado da Enunciação

TH – Testagem de Hipóteses

RM – Reflexão Metalingüística

P – Percepção

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

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**: ão. estava dizendo que era pagão. estava dizendo que o mar era tao assustador que um pagao queria rezar mesmo, qualquer pagao
 (14:57:39) **Jen**: REBELO: um pagão e como uma pessoa mal, não é, como un heathen en inglês (11)
 (14:57:57) **Quincinha**: e pagoes nao rezam normal mente? (12)
 (14:58:17) **hippo**: hethen em ingles nao e pessoa mal. so uma pessoa que nao e cristiano (13)
 (14:58:40) **Legalzissimo**: eu concordo com hippo

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 interlândia 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.

Conduas 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 irreproduzível 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)

Referências bibliográficas

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

ABREU, L.S. (2005) O *chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, A., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 87-94.

ALARCÃO, I. , COSTA, N. & ARAÚJO E SÁ (1999). The role of subject didactics in teacher education – the case of the department of didactics and educational technology at the University of Aveiro, Portugal. In: *TNTEE publications*, V. 2, Nr. 1.

ALBER, J.-L. & PY, B. (1985) Interlangue et communication exolingue. In : *Cahiers du département des sciences du langage*, nr. 1. Lausanne : Université de Lausanne.

ALBER, J.-L. & PY, B. (1986) Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Études de Linguistique Appliquée*, 61. 78-90.

ANDERSEN, H. (1991) Variables situationnelles dans l'interaction interlangue. Actes du Premier Colloque International *L'analyse des Interactions*, 12-14 setembro, Aix-en-Provence. (não publicado).

ANDRADE, A.I. *et alii.*(1993). *Caracterização da didáctica das línguas em Portugal. Da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ANDRADE, A. I.& ARAUJO E SÁ; M. H. (1989) Didáctica e formação em didáctica. In: *Inovação*, 2.2. 133-143.

ANDRADE, A. I.; ARAUJO E SÁ; M. H. & MELO, S. (2002). *Beso em português diz-se Beijo... ;** - Stratégies d'intercompréhension en situation de *chat* plurilingue romanophone. *4º Seminário do Projecto Galanet*, Madrid, 20 – 24 de Novembro de 2002 (Espanha).

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

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

ARAÚJO E SÁ, M. H. (1993). Les Échanges pédagogiques sollicités par les apprenants dans des situations pédagogiques guidées. In : SOUCHON (Eds) *Actes du IXe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*. PU Saint Etienne. 251-269.

ARAÚJO E SÁ, M. H. (1996). *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. (não publicada).

ARAÚJO E SÁ, M. H. (2000) Percursos em didáctica das línguas: da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional. In: ARAÚJO E SÁ, M. H. (Ed.), *Interface em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA & GONÇALVES (2003) *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Aveiro: CIDTFF-Universidade de Aveiro.

ARAÚJO E SÁ, M.H. & MELO, S. (2003) Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas. In: ALONSO, C.L. & SÉRÉ, A. (eds) *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva. 45-61.

ARAÚJO E SÁ, M.H. (2006) *Relatório da disciplina de Comunicação em Sala de Aula dos Cursos de Mestrado e de Formação Especializada em Didáctica de Línguas*. Relatório apresentado para as provas de Agregação na Universidade de Aveiro, Portugal. (não publicado).

AUSTIN, J.L. (1970) *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.

BANGE, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. In: *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 1 (53-85).

BANGE, P. (2003) L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. *Marges linguistiques*. Saint Chamas (France): M.L.M.S. Éditeur. <http://www.marges-linguistiques.com>.

BARTOLOMÉ, A. R. (2000) Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. In: TUSÓN, A. & MIRET, I. (Orgs) *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, nr. 24, 13-28.

BASILIO, M. (1980). *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis: Vozes.

BASILIO, M. (1993). Produtividade e função do processo de formação de palavras no português falado. In: *Anais do IX Congresso internacional da associação de lingüística e filologia da América Latina – ALFAL*. Campinas. 1-9.

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

BLAKE, R. (2000). Computer mediated communication: a window on L2/LE spanish interlanguage. In: *Language Learning & Technology*, V.4, Nr. 1. 120-136.

BRIXHE, D. & SPEGONA, A. (1999) Actes de reformulation et progression du savoir. In : *Interactions et apprentissage. Pratiques*, nr. 103-104. 9-27.

BYRAM, M. (2000) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York: Routledge.

BYRNES, H. (1987) Proficiency as a framework for research in second language acquisition. *The modern language journal*, vol. 71, no. 1. 44-49.

CARDOSO, T., MELO, S. & REBELO, I.M. (2005) Algumas configurações de didacticidade em chats como tarefa em aula de Língua Estrangeira. In: *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, revista do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, ESE – Lisboa. (aceito). Vol. VI.

CARLESS, D. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System* 31 (485-500).

CASTELEIRO, J.M. et al (1988). *Nível limiar: para o ensino [e] aprendizagem do português como língua segunda [e] língua estrangeira*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Identidade: série Língua Portuguesa.

CHAPELLE, C.A. (2001) *Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: C.U.P.

CHARAUDEAU, P. (1994) Le contrat de communication de l'information médiatique. In: *Le français dans le monde - recherches et applications: médias, faits et effets*. Paris: Hachette.

CHARDENET, P. (2004) Échanges plurilingues en ligne: à la recherche de l'objet du discours. *Cahiers du CEDISCOR Nr. 8*. 57-75.

CHAUDRON, C. (2000) Contrasting approaches to classroom research: qualitative and quantitative analysis of language use and learning. In: *Second Language Studies*, 19(1). 1-56

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

CICUREL, F. (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue. In : RUSSIER, C., STOFFEL, H. e VÉRONIQUE, D. (eds), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

CORDER, P. (1967) The significance of learner's errors. In: *International review of applied linguistics*, 5: 161-170.

CORDER, P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford: O.U.P.

CORDER, P. (1983) Strategies of communication. In: FAERCH, C. & KASPER, G. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 15-19.

COSCARELLI, C.V. (2002). Erros sem aspas. In: *Caderno do Professor*. Belo Horizonte. Secretaria do Estado da Educação-MG/ Centro de Referência do Professor. Nr. 10. 33-36.

COSCARELLI, C.V. (1998). O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. 36-45.

CRYSTAL, D. (1988) *Dicionário de lingüística e fonética*. Trad.: Maria Carmelita P. Dias, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CUQ, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DABÈNE, L. (1984) Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langue étrangère. In : *Études de linguistique appliquée*, 55. 39-46.

DARHOWER, M.L. (2000), *Synchronous computer-mediated communication in the intermediate foreign language class: a sociocultural case study*. PhD Thesis, University of Pittsburgh.

DÖRNYEI, Z. & SCOTT, M.L. (1997) Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. In: *Language Learning*, 47:1. 173-210.

DOUGHTY, C. & LONG, M. (2003) Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. In: *Language Learning & Technology*, V.7, Nr. 3. 50-80.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: C.U.P.

DUBOIS, J. *et alii* (1978) *Dicionário de lingüística*. Trad. : Izidoro Blikstein, São Paulo: Cultrix.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M. (1995) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

DURANTI, A. & GOODWIN, C. (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: O.U.P.

ELLIS, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford : O.U.P.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983) Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C. & KASPER, G. (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

FAERCH, C. (1986). Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. In: KASPER, G. (ed.) *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.

FAUSTINI, C. H. (2001). Educação à distância: o trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia. In: LEFFA, V. (Org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. ALAB. Pelotas: EDUCAT. 211-223.

FIGUEIREDO, A.D. (2001) Novos media e nova aprendizagem. In: CARVALHO, A.D. *et alii*. *Textos da conferência internacional: Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 71-82.

FOUREZ, G. (2001) Réflexions épistémologiques sur les notions de « compétence » et de « capacités ». *Enjeux*, no. 50. 141-146.

GADET, F. (1996) Une distinction bien fragile : oral/écrit. *TRANEL 25 : Discours oraux – discours écrits : quelles relations ?* Université de Neuchâtel. 13-27.

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000) *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par des jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GALLIGANI, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en Français. In : PORQUIER, R. & ROSEN, E. (dir.) *L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingüe*, LINX. Nr.49. 141-152.

GAONAC'H, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF.

GAONAC'H, D. (1990) Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, approche cognitive. *FDM*, nr. Spéciale. 81-88.

GASS, S., & VARONIS, E. (1985). Task variation and nonative/nonative negotiation of meaning. In: GASS, S. & MADDEN, C. *Input in Second Language Acquisition* – Selected from papers at the Xth University of Michigan Conference on Applied Linguistics. Rowley, London, Tokyo: Newbury house Pub. 149-161.

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

GIACOBBE, J. (1991) Acquisition d'une langue seconde: cognition et interaction. Actes du Premier Colloque International *L'analyse des Interactions*, 12-14 setembro, Aix-en-Provence. (não publicado).

GILLY, M., ROUX, J.P. & TROGNON, A. (1999) Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle. In : GILLY, J.P. ROUX, & A. TROGNON (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-en-Provence & Nancy: Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy. 9-40.

GIROUL, V. (1999). Pour un contrat de communication dans les interactions verbales scolaires : une compétence communicationnelle de l'enseignant In : DUFAYS, J.-L. & RONVEAUX, C. (Dir.) *Cahiers du CEDILL*, nr. 1, Didactique du français et des langues étrangères: analyser des pratiques de classe. Louvain-la-Neuve : Centre de Recherches en didactique des langues et littératures romaines.

GOFFMAN, E. (1964). A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P. (orgs) *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998. 11-15.

GOFFMAN, E. (1979). Footing. In: Ribeiro, B.T. & Garcez, P. (orgs) *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998. 70-97.

GRIFFITHS, C. (2003) Patterns of language learning strategy use. *System*, 31. 367-383.

GUMPERZ, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1999) The notion of "context" in language education. In: GHADESSY, M. (Ed.) *Text and context in functional linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

HEGELHEIMER, V. & CHAPELLE, C. (2000). Methodological issues in research on learner-computer interactions in CALL. In: *Language Learning & Technology*, V.4, Nr. 1. 41-59.

HENRIQUES, M.S. (2000) Os meios de comunicação e a construção de ambientes complexos de aprendizagem. In: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/099.pdf>. Consultado em 02.03.2006.

HERRING, S. (1999) Interactional coherence in CMC. In: MCLAUGHLIN, M. & RAFAELI, S. (Eds) *Journal of computer-mediated communication*, v.4, nr. 4, *Proceedings of the Thirty-Second Annual Hawaii International Conference on Systems Science*. (CD-rom).

HYMES, D.H. (1972) On communicative competence. In: PRIED, J.B. & HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.

JEANNERET, T. (1991) Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs. *Cahiers de linguistique française* 12. 83-102.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) *La conversation*. Paris: Seuil.

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

KLEIN, W. (1989) *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

KRAMSCH, C. (1986) From language proficiency to interactional competence. *The Modern language journal*, v. 70, no. 4. 366-372.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.

KRASHEN, S. (1998) Comprehensible output? *System*, 26. 175-182

LEFFA, V. J. (2002) O ensino das línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: *Anais do IV Seminário de línguas estrangeiras*. Goiânia: UFG, v.1, 95-108.

LEVY, M. (1997). *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: O.U.P.

LÉVY, P. (1996) *O que é virtual?* Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Ed.34.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1999) *How languages are learned*. Oxford: O.U.P.

LIMA, M.S. (2002) Aquisição de L2/LE 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, 2002. 22-34.

LONG, M. (1983). Does second language instruction make a difference? *TESOL Quaterly*, 17, 3, 409-422.

LONG, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DEBOT, GINSBERG & KRAMSCH (eds), *Foreign language research in cross-cultural perspectives*, 40-52.

LONG, M. (1997). *Focus on form in Task-Based Language Teaching*. In: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>, consultado em 20.02.06.

LONG, M. & ROBINSON, P. (1998) Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: C.U.P. 15-41

LYSTER, R. (1994). La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. *The canadian modern language review*, 50. 447-465.

LYSTER, R. (1998). 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.

LYSTER, R. (1999). La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin. In: *Canadian Modern Language Review* – V. 55, Nr. 3.

LYSTER, R., LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1999). A Response to Truscott's 'What's Wrong with Oral Grammar Correction'. In: *Canadian Modern Language Review* – V. 55, Nr. 3.

MACHADO, A. (1903). Provérbios e cantares. In: <http://jaserrano.com/Machado/Nuevas.htm> (Consultado em 20.03.2006)

MACKEY, A. (2003). Beyond production: learners' perceptions about interactional processes. In: *International journal of educational research, Special issue, The role of interaction in instructed language learning*.

MARCOCCIA, M. (2000). Les smileys: une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In : PLANTIN, C., DOURY, M. & TRAVERSO, V. (éds), *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : ARCI-Presses Universitaires de Lyon. 249-263.

MARCUSCHI, L.A. (2001). O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Vol.4 Nr. 1. 79-111.

MARCUSCHI, L.A. (2005) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 19-36.

MARQUES NETO, H. T.& BRETAS, M. B. A. S. (1997). Produção cooperativa de textos: possibilidades de interação via Internet. In: *Anais do Simpósio Internacional de Análise do Discurso*, 1997, Belo Horizonte. Simpósio Internacional de Análise do Discurso. Belo Horizonte : FALE/UFMG.

MARTINS, E.J. (2003). *Comunicação Mediada por Computador: a construção do conhecimento no processo interacional de um fórum de discussão*. Dissertação de Mestrado. Depto. de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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

MATTHEY, M. (2003) *Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues*. Texto de conferência feita na Universidade de Genebra, não publicado.

MAYO, M.P. & PICA, T. (2000) Interaction among proficient learners: are input, feedback and output needs addressed in a foreign language context? *Studia Linguistica*, 54(2). 272-279.

MCDONOUGH, Steven. (2002). *Applied Linguistics in Language Education*. New York: O.U.P. 30-31.

MELO, S. & REBELO. I.M. (2005) 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.es.eip.pt/nonio/ticmemorias/actas.asp>.

MERCER, N. (1994). Neo-vygotskian theory and classroom education. In: STIERER, B. & MAYBIN, J. *Language, literacy and learning in educational practice*. Clevedon: Multilingual Matters ltd. 92-110.

MORIN, E. (2001) L'enseignement des connaissances. In: CARVALHO, A.D. *et alii. Textos da conferência internacional: Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 25-34.

MORRIS, F. (2005). Child-to-child interaction and corrective feedback in a computer mediated L2 class. In: *Language Learning & Technology*, Vol. 9, No. 1. 29-45.

MOTTA-ROTH, D. (2001). 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 lingüística e literatura*. Santa Maria: UFSM/Pallotti.

MOURLHON-DALLIES, F. *et alii* (2004) Les discours de l'internet : quels enjeux pour la recherche ? *Cahiers du CEDISCOR* Nr. 8. 9-18.

MURRAY, D.E. (1987) Discourse structure of "conversation for action" – a cross-media view. The 8th World Congress of Applied Linguistics. Sydney: John Benjamins, public. Comp. 1990.

NUCHÈZE, V. & COLLETTA, J.-M. (2002) *Guide terminologique pour l'analyse des discours : lexique des approches pragmatiques du langage*. Bern : Peter Lang.

NUCHÈZE, V. (1998) *Sous les discours, l'interaction*. Grenoble : L'Harmattan. 5-16.

NUNAN, D. (1991) Methods in second language classroom-oriented research: a critical review. In: *Studies in second language acquisition*, 13. 249-274.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

OXFORD, R.L. (1994). *Language learning strategies: an update*. <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>, consultado em 04.10.05.

PAIVA, V.L.M.O. (1999). Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, *et alii*. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte : Carol Borges. 359-378.

PAIVA, V.L.M.O. (2001). Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V. (Org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. ALAB. Pelotas: EDUCAT. 193-209.

PELLETTIERI, J. (2000) Negotiation in cyberspace: the role of *chatting* in the development of grammatical competence. In: WARSCHAUER, M. & KERN, R. (Eds). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: C.U.P.

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

PERDUE, C. (1984) *Second language acquisition by adults migrants. A field manual*. Rowley (Mass), Newbury House Pub.

PICA, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.

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

PORQUIER, R. (1979) Stratégies de communication en langue non-maternelle. *Travaux du centre de recherches sémiologiques*. Neuchâtel : Université. 39-52.

PORQUIER, R. (1984) Communication exolingüe et apprentissage des langues. In : *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses Unviersitaires de Vincennes ; Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée. (17-47).

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

PY, B. (1993a). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. In: *Interaction et acquisition d'une langue étrangère – A.I.L.E*, No.2, Paris : Encrages. 9-24.

PY, B. (1993b) Maîtriser une langue. In : PY, B. & BERTHOUD, A.-C. *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern : Peter Lang. 9-48

REBELO, I.M. (2005). Interação em aula de LE no século XXI: o chat como tarefa. In: *Atas do congresso internacional linguagem e interação*. São Leopoldo: Unisinos. CD-rom.

ROBERTS, C. (1996) A social perspective on understanding: some issues of theory and method. In: BREMER, K. *et alii*. *Achieving understanding: discourse in intercultural encounters*. London; New York: Longman. 9-36.

RODRIGO, V., KRASHEN, S. & GRIBBONS, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *SYSTEM*, 32. 53-60.

SABBAG, M. C. (2002). *O chat e a percepção lingüística em um curso de inglês on-line*. Diss. de mestrado. PUC-SP, São Paulo.

SCARCELLA, R. & HIGA, C. (1981) Input, negotiation and age differences in second language acquisition. In: *Language Learning* 31/2. 409-437.

SEARLE, J.R. (1984) *Os actos de fala*. Trad.: Carlos Vogt, Coimbra: Almedina.

SELIGER, H. & SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: O.U.P.

SELINKER, L. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10. 209-231.

SHULTZ, J., FLORIO, S. & ERICKSON, F. (1982) Where's the *floor*? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, P. & GLATTHORN, A.(Eds.) *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington, DC: Center for applied linguistics.

SIMPSON, J. (2005) Learning electronic literacy skills in an online language learning community. In: *Computer assisted language learning*, V.18, Nr. 4. 327-345. London: Routledge.

SKINNER, B.F. (1972) *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, Editora da USP

SOTILLO, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. In: *Language Learning & Technology*, V.4, Nr. 1. 82-119.

SPADA, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition. A review of classroom and laboratory research. In: *Language Teaching* 30, 73-87

SPRINGER, C. (1999) Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? Strasbourg : Langues Modernes. <http://u2.u-strasbg.fr/dilinet/coursmaitrise21.htm>.

STERN, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: O.U.P.

SWAIN, M. (1995). 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.

TARONE, E. (1983) Some thoughts on the notion of "communication strategy". In: FAERCH, C. & KASPER, G. (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 61-74.

TRAVERSO, V. (1999) *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.

TREVISE, A. & NOYAU, C. (1984) Adult spanish speakers and the acquisition of French negation forms : individual variation and linguistic awareness. In: ANDERSEN, R. (Eds.) *Second languages: a cross-linguistic perspective*. Rowley (Mass), Newbury House Pub. 165-189.

TREVISE, A. (1992a) *Eléments de description de l'acquisition d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat d'état, Université de Paris 7.

TRÉVISE, A. (1992b) La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. 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. 87-106.

TRIM, J.L.M. *et alii* (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Trad.: Maria Joana P. do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: ASA.

TROSBORG, A. (1994). *Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

TUDINI, V. (2002). The role of on-line *chatting* in the development of competence in oral interaction. In: *Proceedings of Innovations in Italian teaching workshop*. Sidney: Griffith University.

TUDINI, V. (2003) Éléments conversationnels du clavardage: un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ? In : *ALSIC*, vol. 6. 63-81.

VARONIS, E. & GASS, S. (1985) Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. In: *Applied Linguistics*, 6. 71-90

VASSEUR, M.T. (1993) Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. In: *Interaction et acquisition d'une langue étrangère* – A.I.L.E, No.2, Paris : Encrages. 25-60.

VÉRONIQUE, D. (1992) Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. 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. 5-36.

VION, R. (1992) *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette Université.

VION, R. (1996) L'analyse des interactions verbales. In : *La construction interactive des discours de la classe de langue. Les carnets du CEDISCOR*, nr. 4. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. 19-32.

VION, R. (1999) Linguistique et communication verbale. In : GILLY, J.P. ROUX, & A. TROGNON (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-en-Provence & Nancy: Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy. 41-68.

WARSCHAUER, M. & KERN, R. (2000) *Network-based language teaching : concepts and practice*. Cambridge: C.U.P.

YANAPRASART, P. (2003) Interaction exolingüe et processus de résolution des malentendus. In : PORQUIER, R. & ROSEN, E. (dir.) L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingüe, LINX. Nr.49. 77-90.

ZITZEN, M. & STEIN, D. (2004) *Chat and conversation : a case of transmedial stability?* *Linguistics* 42 – 5. Berlin; New York: Walter de Gruyter. 983-1021.

Anexos

Anexo 1 – Quadro de Síntese

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

Anexo 2 – Questionário

Você participou de uma atividade em sala de bate-papo. Ela faz parte de um projeto para diversificar as atividades oferecidas aos alunos de Português para Estrangeiros e se insere num movimento de flexibilização do ensino. Responda às perguntas a seguir de forma autêntica, elas não vão influenciar a sua nota, mas podem ajudar a mudar coisas que não funcionam bem. Não é obrigatório responder a todas as questões.

1. **Qual o primeiro sentimento que vem à cabeça quando o professor de Língua Estrangeira diz que vão fazer uma atividade oral espontânea, do tipo debate/conversa o livre?**
 - pânico [Vou ter que falar!!!]
 - decep o [Vamos perder tempo de novo!]
 - excita o [Vou poder falar nessa língua!]
 - indiferença [Mais uma tarefa chata...]

2. **Quando se inicia a atividade, você:**
 - espera os outros falarem antes de se pronunciar
 -   dos primeiros a falar
 - adia o máximo que pode a sua vez de falar
 - deseja que o professor não se lembre de lhe perguntar nada

3. **Quando não concorda com algo que disseram, você:**
 - reage imediatamente
 - espera para ver se alguém discorda, também
 - só fala depois que o professor d  a opinião dele
 - não se manifesta

4. **Em uma atividade de conversa o o mais importante  : (Caso escolha vários itens, numere em ordem de importância)**
 - fazer poucos erros gramaticais
 - ter boa pronúncia
 - participar ativamente
 - expor idéias interessantes
 - expor idéias simplesmente
 - ser capaz de retomar as idéias dos outros e transforma-las
 - ser capaz de retomar as idéias dos outros, mesmo sem transforma-las, apenas para desenvolver o assunto.
 - ter vocabulário sobre o assunto
 - conhecer expressões que ajudam a encadear as frases e o discurso em geral
 - basta marcar presença concordando

5. **Marque F (falso) ou V (verdadeiro):**
As discussões em sala
 - não passam de simula es mas têm utilidade.
 - não passam de simula es e não têm utilidade
 - não passam de simula es mas podem ser a ocasião de expressar nossas opiniões
 - são uma oportunidade de se aperfeiçoar na língua estrangeira
 - s  servem para se aperfeiçoar quando o professor corrige os alunos
 - servem para se aperfeiçoar mesmo quando o professor não corrige os alunos, pois observamos os colegas e aprendemos com os erros ou acertos deles.

6. Sobre a experiência que tivemos de discussão em uma sala de bate-papo:

- A) Minha primeira impressão:
- Foi muito estranha e não vi utilidade para meu aperfeiçoamento lingüístico
 - Foi estranha, mas mostrou que sou capaz de participar de um *chat* em língua estrangeira
 - Não sei dizer, nunca tinha feito um *chat* em língua estrangeira
- B) Quanto à minha participação:
- Participei menos do que na sala de aula
 - Participei mais do que na sala de aula
 - Participei tanto quanto na sala de aula
- C) Quanto à experiência como um todo (**Siga o mesmo critério da questão 4**):
- Fiquei preocupado/a com a ortografia
 - Fiquei preocupado/a com o que os outros escreviam para poder responder
 - Participei mesmo tendo problemas de vocabulário.
 - Tive dificuldades de organizar as frases
 - Só participei porque era obrigatório, como nas aulas.
 - Não me interessei em participar, como nas aulas
 - Acho que participei mais do que nas conversações em sala de aula.
- D) O que foi mais difícil:
- ler
 - escrever
 - organizar as idéias
 - acompanhar os comentários e articular minhas respostas, mesmo podendo ler tudo sem problemas. Tenho o mesmo problema nas conversações em aula.
 - acompanhar os comentários e articular minhas respostas, mesmo podendo ler tudo sem problemas. Não tenho esse problema nas conversações em aula.
 - manter a atenção, como nas aulas.
- E) Sobre atividades livres de troca de idéias:
- Gostaria de participar novamente em um *chat*
 - Prefiro a conversação em sala de aula
 - Acho que as duas são interessantes embora sejam atividades diferentes
 - Não gosto de nenhuma das duas atividades, prefiro a gramática
- F) Qual o apelido/nick que você utilizou? _____
- G) Escreva um parágrafo sobre os dois tipos de experiências em língua estrangeira: trocar idéias em sala de aula e trocar idéias em um *chat*.

Anexo 3 – Logs dos eventos de chat

CI	
1.	URL: http://batepapo.bol.com.br/
2.	Sala: Computação
3.	Data: Maio.2002
4.	Duração: 53'
5.	Número de participantes: 17
6.	Número de intervenções: 476
7.	Número de palavras totais: 3435

(14:27:33) **rebello**: entra na sala...

(14:27:51) **bigdaddymike**: entra na sala...

(14:27:51) **Ademar**: entra na sala...

(14:28:00) **raposão**: entra na sala...

(14:28:05) **bigdaddymike**: who da daddy?

(14:28:07) **Ademar**: Olá pessoal

(14:28:11) **hippo**: entra na sala...

(14:28:29) **bigdaddymike**: quem e o pai?

(14:28:32) **josue**: entra na sala...

(14:28:32) **joanna**: entra na sala...

(14:28:46) **raposão**: eí povo?

(14:28:53) **Quincinha**: entra na sala...

(14:28:54) **waldemar**: entra na sala...

(14:29:16) **raposão**: eí povo, como vai aí?

(14:29:21) **Ademar**: Cadê a galera ?

(14:29:51) **waldemar**: meu deus, que chic aqui

(14:29:53) **Quincinha**: Oi galéra. O que é que voces acharam do “Mar Sem Fim“ Eu adorei!!!!

(14:30:00) **Keka**: entra na sala...

(14:30:03) **lala**: entra na sala...

(14:30:06) **joanna** *briga com TODOS*: oi

(14:30:07) **raposão**: e o texto, que *chato*?

(14:30:23) **paul 2.**: entra na sala...

(14:30:31) **Jeanette**: entra na sala...

(14:30:33) **raposão**: que vocês acharam do texto?

(14:30:37) **Quincinha**: Alguem sabe porque estamos fazendo isso?

(14:30:37) **Ademar**: .

(14:30:46) **Keka** *fala para Ademar*: olá, vc é Belém?

(14:30:55) **tastytreat007**: entra na sala...

(14:31:06) **Jeanette**: Oi !!!!

(14:31:07) **tastytreat007**: ola

(14:31:20) **Jeanette**: Oi !!!!

(14:31:21) **Quincinha** *flerta com josue*: oi meu bem. te amo

(14:31:22) **bigdaddymike**:



(14:31:23) **tastytreat007**: eu acho que esse texto foi...

(14:31:25) **Ademar** *fala para Keka*: quem é Belém ?

(14:31:29) **raposão**: a idéia foi maneiro, mas o jeito em que foi escrito me deixei dormindo

(14:31:49) **flor**: entra na sala...

(14:31:59) **paul 2.**: oi

(14:32:02) **bigdaddymike**: rapozao e um grande nenem



(14:32:04) **waldemar**: quando estava lendo, eu esperava que esse foi um “mar com fim“

(14:32:09) **tastytreat007** *xinga TODOS*: ida parece linda

(14:32:14) **Jen**: entra na sala...
 (14:32:14) **raposão**: eu acho que eu entrei na coma varias vezes
 (14:32:35) **Jeanette**: Oi !!!!
 (14:32:44) **raposão**: por causo do livro... claro
 (14:32:52) **bigdaddymike**:



(14:32:58) **Quincinha ri de waldemar**: hee hee waldemar. VC é muito engravado
 (14:33:07) **tastytreat007**:



(14:33:08) **hmmmm**: entra na sala...
 (14:33:13) **Jen**: Oii! Gente!
 (14:33:32) **hmmmm**: oi
 (14:33:36) **RALADO**: entra na sala...
 (14:33:37) **Jen**:
 (14:33:41) **tastytreat007 concorda com TODOS**: to da moon alice
 (14:33:46) **lala**: oi

(14:33:52) **Jen**:
 (14:34:04) **flor**: oi
 (14:34:08) **lala**: Oi
 (14:34:18) **hmmmm**: entao que
 (14:34:21) **bigdaddymike**: tao bontio
 (14:34:22) **paul 2.**:
 (14:34:23) **Jen**:
 (14:34:42) **bigdaddymike**: quem e o daddy
 (14:34:43) **RALADO fala para joanna**: Alguma garota afim de um papo legal?
 (14:34:57) **Quincinha ri de TODOS**: oi oi
 (14:35:01) **Ademar fala para Keka**: sei.. mas você da onde ?
 (14:35:14) **joanna**:
 (14:35:31) **Jen**: Podemos fala sobre qual que coisa?
 (14:35:45) **tastytreat007 concorda com TODOS**: sim
 (14:35:48) **RALADO fala para Quincinha**: Alguma garota afim de um papo legal?

(14:35:55) **rebello**: Olá todos: vamos começar a falar do livro?No capitulo 8: Alguém pode explicar ao que ele estava se referindo quando disse a frase: para comemorações magnéticas ou geográficas era cedo ainda

(14:35:56) **Jeanette**: quem gostou do texto?
 (14:36:04) **Jen**: Ou são sobre o conto?
 (14:36:08) **joanna**: o que vocês acharam dos capítulos?

(14:36:10) **Quincinha ri de bigdaddymike**: oi bigdaddymike...quer fazer cyber? 
 (14:36:16) **raposão**: 3 aí c0/\0 \a| g3/\t3?
 (14:36:38) **tastytreat007 concorda com TODOS**: iids, pode repetir por favor
 (14:36:40) **hippo**: eu nao gostou tanto da lingua tecnica
 (14:36:42) **waldemar**: alguém quer nhoqui esta noite, porque esse livro me deu fome.

(14:36:54) **rebello fala para raposão**: só pra lembrar que o chat é em português

(14:36:56) **tastytreat007 concorda com TODOS**: nhoqui caiu
 (14:37:04) **josue**: eu acho que ele é maluco
 (14:37:07) **Jen**: R\Eu achei o texto meio chato
 (14:37:08) **raposão**: ele está falando sobre os polos magneticos]
 (14:37:20) **tastytreat007 concorda com TODOS**: sim
 (14:37:23) **rebello fala para raposão**: que polos?
 (14:37:38) **raposão**: pr0x|\a p3rgu\/ta
 (14:37:46) **hippo**: tambem eu achei o autor meio t\pretentioso
 (14:37:48) **Quincinha**: Eu achei o livro bem escrito mas cheio com terminologia tao tecnica

(14:37:50) **joanna**: qual página aparece isso?

(14:37:55) **Jen**: Ida qual pagina?

(14:38:19) **rebello**: Voces acham que havia só terminologia?

(14:38:35) **rebello** fala para Jen: p.98

(14:38:58) **hippo**: não foi só terminologia mas tinha que procurar muitas termos náuticos no dicionário

(14:39:04) **Quincinha**: Os polos, como o mundo, tem energia magnética e mágica, que fazem o ciclo da vida rolar

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

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

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

(14:39:19) **raposão**: os polos são áreas de atividade mais agressivas

(14:39:27) **tastytreat007** flerta com rebello: se você gostaria de ver o chat sem scrolling pode clicar "rolagem automática" em cima

(14:39:27) **paul 2.**: sim foi muito técnico

(14:39:38) **rebello** fala para Jen: Na mesma página ele fala sobre "as bolachinhas crescerem" ao que ele está se referindo?

(14:39:53) **raposão**: muito técnico

(14:39:54) **hippo**: concordo com josue. ele deve ter muito coragem pelo menos

(14:39:54) **tastytreat007** flerta com rebello: meu português é doce

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

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

(14:40:20) **Quincinha**: obrigada tasty treat. você passa muito tempo nos bate papos?

(14:40:24) **raposão**: 3u far|a

(14:40:30) **bigdaddymike**: acho que os polos são áreas de atividade mais agressivas

(14:40:36) **tastytreat007** flerta com tastytreat007: nunca

(14:40:55) **lala** fala para rebello: Algum livro do Amyr foi premiado?

(14:41:10) **rebello**: mesmo quem não gostou pode dizer pq não gostou..

(14:41:23) **raposão**: e| r3b3|_a, 0 qu3 v

(14:41:24) **vinicius**: entra na sala...

(14:41:24) **flor**: Ele considerava que o tempo estava muito mal como para celebrações antecipadas primeiro tinha que melhorar a sua situação

(14:41:31) **bigdaddymike**: ele marcou os polos como pontos durante a viagem

(14:41:33) **josue**: eu gostei do capítulo 10 quando ele está falando sobre a diferença na tecnologia na cidade e no barco

(14:41:41) **Jen**: Talvez ele estava falando que era cedo para comemorações porque coisas mal ainda podem acontecer, porque ele veio os bolachinhas crescendo

(14:41:52) **raposão**: ac|-|0u d0 |_i|r0

(14:41:55) **Quincinha** entusiasma-se com TODOS: também eu gostei desta parte josue

(14:41:58) **paul 2.**: Acho que . Klink mostrou muita coragem fazer essa viagem

(14:42:04) **rebello** fala para josue: qual a posição dele em relação à vida moderna?

(14:42:04) **tastytreat007** concorda com josue: foi meu parte favorita cara

(14:42:12) **joanna**: eu gostei da última parte- quando começa a falar sobre morar na cidade vs. nos lugares isolados.

(14:42:31) **waldemar**: as bolachinhas são as ondas que estavam crescendo e quais o barco não podia continuar devorando

(14:42:33) **lala** fala para paul 2.: So coragem

(14:42:44) **tastytreat007** concorda com josue: cidades tem stress de mais. neah?

(14:42:46) **josue**: ele acha que a tecnologia existe demais nas nossas vidas

(14:42:51) **rebello** fala para josue: mas vocês sabem como foi possível a viagem dele? Quero dizer quanta tecnologia foi necessária para realizar?

- (14:42:53) **Jen**: referindo sobre o condição do mar
- (14:42:58) **joanna**: então concordo com josue...
- (14:43:11) **raposão**: 3u ^/a0 |/\t3nd0 |da.... c0/\^0?
- (14:43:23) **flor**: com as bolachas eu acredito que estava se referendo à olas gigantes
- (14:43:26) **hippo**: tambem eu gostei da anotação ele fez: todo mundo no Rio olha para o sul sem perceber quanto incrível è a natureza da cidade
- (14:43:28) **raposão**: ta bom eu vou parar com leet
- (14:43:35) **bigdaddymike**: era interresante que podia a ter morrido. ele quase entrou numa sistema errado. igual o filme The perfect storm
- (14:43:36) **paul 2.**: concordo também..
- (14:43:37) **tastytreat007**: quem e raposáo?
- (14:43:38) **joanna**: parece que ele usava um barco bastante pequeno, mas precisava da tecnologia para poder ir sozinho.
- (14:43:40) **rebelo**: Joanna nao entendi no que vc concorda com o Josue, pode explicar?
- (14:43:48) **josue**: mas somente no mar sem a sociedade ele podia pensar sobre a essencia das tecnologias que usamos na esfera urbana
- (14:43:57) **hmmmm**: foi interessante ler como nao podia comunicarse com ninguem
- (14:44:16) **bigdaddymike**: ele falou que na australia, a ilha recebeu ondas de 25 metros. isso e 80 pes
- (14:44:38) **tastytreat007**: e diferente
- (14:44:45) **Meury17**: entra na sala...
- (14:45:17) **Quincinha** *entusiasma-se com* hippo: hi hippo
- (14:45:19) **tastytreat007**: desculps
- (14:45:41) **bigdaddymike**: ele estava no outro lado dum sistema de 80 pes, que sorte
- (14:45:44) **raposão**: e aí Ida, como foi o fim de semana?
- (14:45:49) **Jen**: Ida, sobre as ondas?
- (14:46:06) **a Moreninha**: entra na sala...
- (14:46:09) **Meury17** *reservadamente fala para* TODOS: Algum h afim de um papo cabeça legal, sei lá qualquer coisa ????
- (14:46:10) **Meury17** *reservadamente fala para* TODOS: Algum h afim de um papo cabeça legal, sei lá qualquer coisa ????
- (14:46:11) **Meury17** *reservadamente fala para* TODOS: Algum h afim de um papo cabeça legal, sei lá qualquer coisa ????
- (14:46:12) **paul 2.**: klink acha que as pessoas que vivem nas cidades nao têm a mesma relação com a natureza dos quem mora fora

(14:46:14) **rebello**: alguém sabe o que quer dizer pegar no tranco?

(14:46:17) **hmmmm**: o que e tasmania?

(14:46:19) **bigdaddymike**: quase o livro inteiro ele estava preocupado com a velocidade e as ondas

(14:46:26) **Jeanette**: eu acho que o texto fala demais sobre os partes técnicos do viagem

(14:46:32) **hippo**: estou perdida

(14:46:33) **josue**: com razão

(14:46:43) **Quincinha flerta com tastytreat007**: eu adoro quando voce usa camisa branca. Me faz pensar das ondas na conta do Amir Klink

(14:46:50) **raposão**: e quando o tranco esta pegado

(14:46:53) **bigdaddymike**: acho que o tranco e o parte baixo barco

(14:46:55) **rebello**: sobre o que o paul2 disse, qual a relação que vcs têm com a natureza?

(14:47:13) **paul 2.**: mas distante

(14:47:28) **rebello fala para raposão**: vc sabe o que é pegar no tranco?

(14:47:34) **lala**: a relação nossa nas cidades com a natureza é diferente

(14:47:35) **bigdaddymike**: dominacao da natureza

(14:47:39) **hmmmm**: a natureza e silenciosa

(14:47:48) **Meury17**: sai da sala...

(14:47:49) **hippo**: parece que, para as pessoas que moram nas cidades, a natureza è um diversão só

(14:47:50) **Ademar**: a tecnologia que foi necessaria: o veleiro Paratii, de 50 pés (15 metros), mesmo barco que já navegou pelos Pólos Sul e Norte há oito anos, foi completamente modernizado.

(14:47:50) **rebello fala para lala**: diferente como?

(14:48:03) **raposão**: tranco é "jolt"

(14:48:11) **bigdaddymike**: o autor veja a natureza como um obstaculo, um desafio

(14:48:14) **raposão**: "pegar é 'to get'"

(14:48:29) **josue**: ele nao fala sobre a "natureza" necessariamente

(14:48:32) **raposão**: mas juntos eu não sei

(14:48:36) **hmmmm**: nao tem o barulho das pessoas, carros, etc

(14:48:49) **rebello fala para Ademar**: e não só... como ele se comunicava com a terra?

(14:48:54) **hippo**: não concordo com mike. o autor senti respeito profundo para a natureza

(14:49:00) **lala**: ele ficaba praticamente só em contato com a natureza durante toda a viagem, enquanto as pessoas nas cidades estão em contato com outros tipos de natureza

(14:49:01) **joanna**: mas ele também respeita a natureza e quer morar em uma situação muito perto dela.

(14:49:08) **hmmmm**: nau mais fala de como e o mar em comparasao

(14:49:17) **Quincinha flerta com TODOS**: Eu foi bem confuida porque me parecia o Klink fala va sobre dois lugares que se chama paratii e paraty. Um é na africa e o outro no Brasil?

(14:49:19) **bigdaddymike**: acho que o respeito vem dum certo medo,

(14:49:30) **bigdaddymike**: medo da natureza

(14:49:30) **josue**: ele também fala que sempre estamos tentando sumir das nossas realidades via a tecnologia

(14:49:38) **Jen**: Pergunta para Jeanette, Porque você acha que o texto fala demais sobre os partes técnicos do viagem?

(14:49:42) **rebello fala para joanna**: ele tem uma casa num lugar lindo na Baía de Parati

(14:49:44) **raposão**: ele abra a boca e fazia sons para falr com a terra

(14:49:45) **Legalzissimo**: entra na sala...

(14:49:49) **bigdaddymike**: tecnologia e a dominacao da natureza

(14:49:53) **joanna**: morando no rio é mais facil sentir perto da natureza do que nas outras cidades grandes- tem muitas florestas aqui, muita praia...

(14:49:59) **Legalzissimo**: resolvi iiids

(14:50:01) **raposão**: que terra... ele estava no mar?

(14:50:06) **tom.....**: entra na sala...

(14:50:20) **josue**: flores e coisas naturais nao sao a natureza

(14:50:24) **tastytreat007**: tcahu gente

(14:50:34) **raposão**: indo de perto de australai até paraty

(14:50:36) **rebello** *fala para* raposão: sim.. mas se comunicava com todo mundo e como, alguem lembra?

(14:50:40) **Legalzissimo**: tchau

(14:50:43) **hippo**: dominacão da natureza? não. ele falou que *tecnologia* sò foi para o barco. quando necessario mesmo

(14:50:46) **raposão**: radio

(14:50:49) **Ademar**: Internet ?

(14:50:51) **Quincinha** *flerta com* TODOS:

(14:50:59) **raposão**: shortwave radio

(14:51:05) **flor**: há que ter coragem para as situações adversas e um certo desejo de de estar de novo junto a nossas lembranças

(14:51:15) **Ademar**: para curtir a viagem:

http://360graus.terra.com.br/amyrklink/antartica360/paratii_exterior.htm#tes

(14:51:18) **rebello** *fala para* Ademar: Vc tem certeza que leu os capitulos :)?

(14:51:20) **bigdaddymike**: comunicou com o radio mas tambem suas memorias

(14:51:27) **lindinha**: entra na sala...

(14:51:29) **hmmmm**: porque ele fez toda esta navegacao?

(14:51:45) **tom.....** *reservadamente grita com* TODOS: eu quero saber urgentemente qual é o kanji da palavra economia, kanji são aqueles simbolos japoneses...

(14:51:55) **rebello**: o *site* que o Ademar colocou ta no fundo do roteiro de vcs e tem muita cosia legal sobre a viagem

(14:52:01) **lindinha** *reservadamente fala para* TODOS: alguem do rio q tc ?

(14:52:28) **raposão**: shortwave radio, beleza?

(14:52:29) **Legalzissimo**: voces lembram quando o nhoque dele caiu?

(14:52:33) **Legalzissimo**: foi legal

(14:52:49) **raposão**: e aí tom, beleza? como foi o fim de semana?

(14:52:50) **flor**: se com pela radio-transmissor

(14:52:52) **tom.....** *reservadamente grita com* TODOS: alguem tem que me passar essa informação.....

(14:52:58) **Legalzissimo**: pg. 99

(14:53:05) **rebello**: Gente p. 110: um apgão que visse aquele mar ainda teria bons motivos para rezar... pq ele diz isso? o que é um pagão?

(14:53:06) **fairy**: entra na sala...

(14:53:07) **Legalzissimo**: fique frio tom

(14:53:09) **Ademar** *reservadamente fala para* rebello: não tudo mesmo! ... pulei parágrafos.

(14:53:21) **fairy**: oi

(14:53:35) **raposão**: eu tenho a informação.... cem reais

(14:53:44) **josue**: um pagao é uma pessoa sem religiao organizada

(14:53:46) **raposão**: 'dinheiro só

(14:54:07) **josue**: que ter algo quando esta somente ele no mar

(14:54:14) **bigdaddymike**: ele tambem falou que nao tem tempo para rezar, tem demais trabalho para fazer

(14:54:19) **rebello** *fala para* Ademar: tudo bem.. mas vamos ver se alguem lembra Como o Amyr se comunicava com terra?

(14:54:24) **raposão**: quando eu recebo o dinheiro eu dou a informação.... mas agora você tem que falar sobre nosso livro

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

(14:54:33) **hmmmm**: eu acho de eso de rezar, que quando estamos tao envolvidos nos problemas rezamos depois

(14:54:33) **fairy**: oi a todos

(14:54:41) **Ademar** *fala para* rebello: ta bom?

(14:54:43) **tom.....**: sai da sala...

(14:54:49) **Ademar** *fala para* rebello: perdão! Ta bom!

(14:54:52) **hippo**: um pagão na realidade è a pessoa que não è cristiano, judaica, ou msulmam mas muitos pessoas acham que è a pessoa que não acredita em deus

(14:54:56) **fairy**: alguém quer tc cumigo??????

(14:54:57) **rebello** *fala para* raposão: bom garoto

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

(14:55:03) **bigdaddymike**: ele comunicou usando seu radio. dez dolares por minuto ele falou

(14:55:03) **raposão**: oi ADEMAR fala para REBELA que foi com radio

(14:55:23) **flor**: ele disse eso porque o mar estava furioso

(14:55:28) **waldemar**: ele usou um tipo de telefone

(14:55:28) **Ademar** *fala para* rebello: sei sei sei... foi com RADIO!

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

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

(14:56:10) **rebello** *fala para* hippo: acho que sim.. um pagão varia de religião apra religião..pode ter muitas definições

(14:56:24) **hmmmm**: entao que? estam dizendo que era pagao?

(14:56:35) **raposão**: o mar estava furioso porque ele perdeu a aposta no jogo do flamengo.... ele perdeu 200 reais

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

(14:56:44) **rebello** *fala para* Ademar: mas quando nem o radio funcionava? o que foi que ele tentou?

(14:56:58) **josue**: ta bom, mas deveriamos falar sobre a conexao entre estar sozinho e a necessidade de rezar

(14:57:06) **tastytreat007**: entra na sala...

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

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

(14:57:11) **rebello** *fala para* raposão: Não se pode elogiar!

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

(14:57:21) **bigdaddymike**: ele tentou so lembrando...usando as memorias para se acompanhar

(14:57:21) **fairy** *fala para* Jen: quer tc cumigo

(14:57:29) **Legalzissimo**: calma fairy

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

(14:57:37) **fairy** *fala para* Jen:

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

(14:57:43) **waldemar**: Inmarsat, aparentemente, é um telefone que usa satielite para comunicar.

(14:57:48) **rebello** *fala para* josue: alem dessa conexao... a frase mostra uma intenção do Amyr! Qual?

(14:57:50) **raposão**: yo EEEds que é elogiar

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

(14:58:13) **hmmmm**: cuando você esta só, escuta só sua voz

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

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

(14:58:43) **raposão**: yo ademar, ele nao podia usar o radio quando o mar tava bravo e furioso.... como os professores fica quando nos falamos na aula

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

(14:59:01) **flor**: quando esta só também escuta sua consciência

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

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

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

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

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

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

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

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

(14:59:55) **josue**: a intencao de procurar certas coisas

(14:59:57) **vanessanenet**: entra na sala...

(15:00:07) **Quincinha**: minha tia e uma pagao priestess e ela me fala contas bem interresantes sobre os cassamentos.

(15:00:09) **raposão**: oi vanessa tudo bom

(15:00:22) **raposão**: você é gata?

(15:00:27) **Legalzissimo**: ele quem não tem relegio vai ficar perdido? e isso?

(15:00:27) **hmmmm**: eu nunca entendi porque ele fez o viagem

(15:00:31) **bigdaddymike**: acho que o autor virou um pouco maluco. no fim do texto ele comeca filosoficar demais. o barco e tao lindo... meus dedos estao gelados

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

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

(15:00:48) **Legalzissimo**: elel fot sozinho

(15:00:53) **josue**: eu nao acho, é a única coisa que ele tem

(15:01:00) **raposão**: vanessa, quer “cyber“?

(15:01:02) **fairy** *fala para Jen*: alguém fala cumigoOOOOOOOOOO

(15:01:04) **hippo**: acredito com hmmm. ele nunca explicou o porque ou o motivo do viagem

(15:01:05) **Legalzissimo**: sem relegio

(15:01:07) **vanessanenet**: entra na sala...

(15:01:08) **josue**: pelo menos na hora

(15:01:08) **hmmmm**: porque pessoas querem passar por todo isso só por fama ou o que seja?

(15:01:23) **Jen**: paul 2: já falamos sobre isto ontem!

(15:01:23) **Legalzissimo**: entendi?

(15:01:35) **Quincinha**: raposao...esquece a vanessa. Eu te quero muito!!!!!!!!!!!!!!

(15:01:40) **joanna** *fala para fairy*: estamos na sala de aula discutindo um livro!

(15:02:08) **raposão**: entao, quincinha..... 250 reais para uma hora

(15:02:15) **bigdaddymike**: ele falou que o viagem era um sonho velho dele. mesmo coisa porque gente quer subir Mt. Everest

(15:02:22) **paul 2.**: qum nao tem religiao tem o direito de escolher o que ele quiser

(15:02:34) **joanna** *fala para fairy*: para as pessoas que leeram mais do livro, ele explica porque fez o viagem?

(15:02:35) **hmmmm**: oh só isso?

(15:02:36) **Legalzissimo** *suspira por TODOS*: bam!

(15:02:46) **fairy** *fala para joanna*: joanna só queria perguntar se sabe algum *site* onde possa encontrar sobre a coréia do norte e do sul

(15:02:52) **joanna**: isso era para todos, desculpa...

(15:02:52) **Quincinha**: meu deus! Voce e mais barrata do bigdaddymike! Que bom!!!

(15:02:53) **rebello**: Gente, ainda sobre comunicação.. lá na p. 111.. o que ele está usando para se comunicar?

(15:03:13) **Jen** *fala para fairy*: fairy, quen é você?

(15:03:14) **vanessanenet**: alguem que tc comigo

(15:03:15) **rebello**: QUem aqui subiria o Everest? E por que?

- (15:03:16) **hmmmm**: para joanna, porque?
- (15:03:21) **flor**: paRA HIPPO O MOTIVO DA VIAGEM ? SEGUNDO ENTENDI ERA UMA COMPETENCIA NO MAR , ALGUNOS BARCOS YA TINHAM NAUFRAGADO
- (15:03:26) **raposão**: UMA RADIO para a ultima vez
- (15:03:48) **waldemar** *suspira por* TODOS: eu acho esse tipo de conversa ou “bate-papo é muito vertiginosa. não serve para nada.
- (15:03:53) **hippo**: esta usando um aparelho conectado ao satellite, tipo telefone
- (15:03:56) **fairy** *fala para* Jen: sou nova por aki
- (15:03:56) **raposão**: eu subiria.... por que eu gostar de “get high“
- (15:04:01) **bigdaddymike**: uma coisa conectando com o satellite
- (15:04:01) **Andria**: entra na sala...
- (15:04:02) **rebelo** *fala para* flor: o que vc quer dizer com competencia?
- (15:04:02) **hmmmm**: wow
- (15:04:09) **hippo**: costa \$10 por minut~!
- (15:04:21) **Ademar**: concorrencia
- (15:04:33) **rebelo** *reservadamente fala para* raposão: para ultima vez, nao! pela ultima vez, por favor!
- (15:04:35) **Quincinha**: eu concordo com o Waldemar!
- (15:04:41) **flor**: POR TELEFONE, YA ALGUÉM TINHA RESPONDIDO ANTES ESSA PERGUNTA
- (15:04:44) **raposão**: o satellite entao
- (15:04:48) **hmmmm**: eu subiria mount everest mas nao falaria tanto como sufrir se eu escolhi subir
- (15:04:48) **vanessanenet**: de legalzinho vc não tem nada
- (15:05:01) **raposão**: oi vanessa.... tem foto?
- (15:05:05) **Andria**: ola
- (15:05:18) **bigdaddymike**: acho que o Mt. Everest pode ter muito sofrimento na viagem
- (15:05:20) **Jen** *fala para* fairy: Eu quero te conhecer!
- (15:05:24) **raposão**: onde foi TOM
- (15:05:27) **Quincinha**: ola andria...gostou do livro?
- (15:05:36) **rebelo** *reservadamente fala para* raposão: o que ele quer dizer com “um ser urbano eletrificado“?
- (15:05:47) **Jeanette** *fala para* Jen: voce quer sair com bruno hoje?
- (15:05:54) **flor**: VARIAS EMBARCAÇÕES ESTAVAM EM COMPETENCIA
- (15:06:08) **fairy** *fala para* Jen: eu tb quero te conhecer
- (15:06:15) **rebelo**: o que ele quer dizer com “um ser urbano eletrificado“?
- (15:06:33) **Jen** *fala para* fairy: sim, vamos sair ohje a noite
- (15:06:40) **rebelo**: alguem sabe o que quer dizer competencia?
- (15:06:57) **lala** *fala para* rebelo: que é uma pessoa que depende da luz eletrica e ese tipo de comodidades
- (15:06:58) **josue**: eu acho que tá falando sobre a necessidade de usar coisas modernas na urbana
- (15:06:59) **hmmmm**: sofrimento ou desafio?
- (15:07:02) **flor**: UM SER URBANO COM A COMODIDADE DA LUZ
- (15:07:07) **bigdaddymike**: uma pessoa que mora na cidade e esta accustomed com o modernidade
- (15:07:08) **joanna** *fala para* rebelo: uma pessoa que sempre vivia na cidade com tudo mecanizado e claro, com a electricidade
- (15:07:10) **paul 2.**: uma pessoa que só pode sobreviver com tecnologia moderna
- (15:07:11) **raposão**: o urbano eletrificado e “the net“ ... o “information superhighway“ voce sabe.... a coisa que Al Gore inventou
- (15:07:13) **Legalzissimo**: “Duas horas depois, tres estrelinhas no visor...(pg.111) cara ficou doído...

- (15:07:26) **Legalzissimo**: dig?
- (15:07:26) **Quincinha**: Ida...por favor me da muito licenca, mas eu temho um outro trabalho muito importante fazer e nao estou aprendendo muito dessa actividade. posso sair?
- (15:07:37) **Jeanette** *fala para Jen*: Ele vai embora amanha
- (15:07:50) **fairy** *fala para Jen*: vamú jen
- (15:07:51) **Quincinha**: tchau tchau gente
- (15:07:54) **Jen** *fala para fairy*: desculpa fairy não quero sair ohje com você
- (15:08:00) **flor**: OU SEJA COMO NÓS VIVEMOS
- (15:08:10) **raposão**: oi vanessa... de onde voce e?
- (15:08:14) **fairy** *fala para Jen*: nem eu
- (15:08:26) **fairy** *fala para Jen*: qual seu nome????
- (15:08:27) **rebelo**: voces não sao obrigados a ficar em nenhuma atividade nem nas provas... e essa nao é a unica atividade de hoje
- (15:08:38) **Jen** *fala para Jeanette*: ok
- (15:08:43) **hippo**: entra na sala...
- (15:08:50) **raposão**: hot diggity dizaaaam
- (15:08:56) **Legalzissimo**: estou com alegria iids
- (15:09:02) **hippo**: raposao, voce è muito irritante
- (15:09:03) **josue**: vamos falr sobre o livro
- (15:09:10) **josue**: ?
- (15:09:11) **rebelo**: Qual a critica na frase: p. 123
- (15:09:15) **Ademar**: vamos josue
- (15:09:15) **raposão**: eu estou aqui por um trabalho da minha aula
- (15:09:28) **hmmmm**: fala para rebelo: porque você fala isso?
- (15:09:43) **GAMER**: entra na sala...
- (15:09:45) **rebelo**: “p. 123: “Eliminados da memória publica em nome da memória individual de alguns agraciados“?
- (15:09:56) **raposão**: agente tem que discutir este livor sobre um rapaz que pasou de austyrailai a paraty em um barco
- (15:10:07) **hippo**: eu gostou dessa p[arte
- (15:10:10) **raposão**: eu estou no Rio de janeiro agora
- (15:10:15) **NANDO/SPAULO..**: entra na sala...
- (15:10:24) **Jen** *fala para rebelo*: fala comigo, eu não sei o que voc^r quero que a gento falà sobre o texto
- (15:10:25) **lala** *fala para rebelo*: essa foi uma das partes que eu gostei. Quando ele falou isso
- (15:10:32) **raposão**: e aí NANDO/SPAULO como vai
- (15:10:42) **bigdaddymike**: ele fez a viagem para si mesmo! igual subindo Mt.Everest
- (15:10:48) **flor**: SEMPRE O HOMEM ESTA COLOCANDO NOMES DE PESSOAS QUE NADA TEM QUE VER ,NOS LUGARES NATURAIS
- (15:10:55) **hippo**: eu percebi que brasileiros gostam muito de dar nomes compridos de mortos aos lugares
- (15:11:03) **raposão**: mt everest e muito mais difficil....
- (15:11:26) **rebelo**: Qual o problema com o aeroporto?
- (15:11:37) **flor**: EU ACREDITO QUE NÃO É PROBLEMA DOS BRASILEIROS É EN GARAL
- (15:11:38) **lala** *fala para rebelo*: eu também ão gosto quando tiram os nomes que as pessoas do baiiro dieram a determinado lugar para botar outro nome, com o qual ninguém se identifica
- (15:11:42) **Legalzissimo**: galeao cheiro mal
- (15:11:50) **rebelo** *fala para bigdaddymike*: dá para explicar melhor?
- (15:11:59) **hippo**: ñinguem sabe porque o aeroporto era nomeado como galeão
- (15:12:00) **raposão**: nanod e vanessa eu nao intendi nenhum de voces
- (15:12:01) **flor**: DISCULPE EM GERAL
- (15:12:06) **NANDO/SPAULO..**: sai da sala...
- (15:12:29) **raposão**: vanessa, voce e gata?
- (15:12:31) **hippo**: menos parente dele mas não entendi a palavra galeão.

(15:12:34) **rebello** *fala para hippo*: ele explica por que era chamado de galeão, alguém lembra?

(15:12:35) **josue**: porque o nome é um absurdo

(15:12:36) **bigdaddymike** *fala para rebello*: explicar o que???

(15:12:42) **hmmmm**: nao entendi o que se referia dos nomes

(15:12:46) **Dengosa**: entra na sala...

(15:12:55) **Dengosa**: alguem quer tc?

(15:13:10) **hippo**: ele falou que era por causa do galeão mas nao entendi essa parte

(15:13:34) **raposão**: galeao e um tipo de barco grande..... Amyr estava bravoque eles tracaram o nome do aeroporto para uma coisa que nao significava a viagem

(15:13:41) **hmmmm**: o que tem que ver com todo

(15:13:47) **rebello** *fala para bigdaddymike*: Esta frase“ele fez a viagem para si mesmo! igual subindo Mt.Everest

(15:13:50) **raposão**: sou gato

(15:14:14) **Legalzissimo**: hippo eu acho que foi por que galeao

(15:14:17) **hmmmm**: oh

(15:14:22) **bigdaddymike** *fala para rebello*: ele fez sozinho, de proposito, e fez porque era um velho sonho dele

(15:14:35) **josue**: porque o rio foi fundado por causa do mar, é um acidade com a bási nas coisas do mar

(15:14:46) **raposão**: alto e bem forte... sou gato

(15:14:53) **waldemar** *responde para fairy*: obrigado pelo sentimento. estou muito *chateado* com essa atividade. eu conhéco voce?

(15:14:54) **Jen**: entra na sala...

(15:15:16) **rebello**: galeão é o nome de uma antiga embracção

(15:15:23) **raposão**: meo ego e tao grande que tem um nome... eu chama-o de Cecil

(15:15:30) **waldemar** *responde para Dengosa*: o que é “tc“?

(15:15:38) **Ademar**: sim: navio de vela de alto bordo, de guerra ou mercante

(15:15:38) **Legalzissimo** *fala para raposão*: chill dude you might be pissing some people off

(15:15:50) **rebello**: há mais alguma coisa no livro que vcs não tenham entendido?

(15:16:03) **raposão**: eu entendi quase tudo

(15:16:21) **raposão**: quase tudo foi numeros, nomes e fatos

(15:16:22) **Legalzissimo**: desculps eu tentei fiz reservadamente

(15:16:34) **rebello** *fala para raposão*: meus parabéns

(15:16:34) **raposão**: rebela, tem mais perguntas?

(15:16:49) **vanessanenet**: sai da sala...

(15:16:50) **bigdaddymike** *fala para rebello*: porque todos as pessoas quem gostam de riscar seus proprias vidas.... eles sao doentes,...malucos

(15:17:02) **raposão**: so tinha algumns problemas com palavras que nao estava no dicionario

(15:17:26) **hmmmm**: raposao nunca cala sua boca falando e agona na computadora

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

(15:17:42) **hippo** *fala para rebello*: ele falou que iam a dar o aeroporto o nome de tom jobim, nao falou?

(15:17:43) **raposão**: hmmmm eu sei quem vc e

(15:17:48) **rebello**: vamos então apra a página cujo endereço está embaixo do roteiro de vcs... e vamos encerrar o *chat* por aqui.. obrigada pela colaboração de todos.. vamos falar sobre algumas coisas no *site* da viagem

(15:17:50) **raposão**: eu sei onde voce mora

(15:17:54) **waldemar** *responde para Dengosa*: também eu queria saber mais do contexto da viagem que outras pessoas já disseram.

(15:17:59) **Legalzissimo**: eu tambem o que o que é “madeira da pia“?

(15:18:04) **raposão**: ter medo

(15:18:36) **raposão**: dite de viagem? como?

(15:18:38) **rebello**: madeira da pia? em que pagina?

(15:18:43) **raposão**: dite = *site*?

(15:18:46) **hmmmm**: que bom raposao

(15:18:56) **rebelo**: *site*, sim

(15:19:14) **waldemar**: desculpe meu último frase foi para todos, não só dengosa.

(15:19:22) **raposão**: pia é “sink” e madeira é “wood”

(15:19:40) **Legalzissimo**: brigads

(15:19:52) **rebelo** *fala para* raposão: parab“ens pela tradução

(15:20:00) **Oii!**: entra na sala...

(15:20:13) **raposão**: de nada, quer alguma outra traducao?

(15:20:15) **Jeanette** *reservadamente fala para* rebelo: há algum trabalho que voce quer que eu faco no tempo que eu vou faltar aula?

(15:20:18) **joanna** *fala para* rebelo: ida, não entendi onde vamos continuar.

(15:20:41) **raposão**: o que é “dengosa”

(15:20:50) **waldemar**: vamos acabar com samba, não é?

CIA	
8.	URL: http://batepapo.bol.com.br/
9.	Sala: Computação
10.	Data:26.setembro.2003
11.	Duração: 50'
12.	Número de participantes: 12
13.	Número de intervenções: 427
14.	Número de palavras totais: 3585

(04:12:30) **rebelo** *entra na sala...*

(04:12:42) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* oi

(04:12:51) **palomino** *fala para Todos:* oi galera

(04:12:56) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* vamos falar

(04:13:01) **rebelo** *fala para Todos:* oi gente vamos ver se todos entram

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

(04:13:36) **Pervo-Erkki** *entra na sala...*

(04:14:32) **TRONi** *entra na sala...*

(04:14:33) **ysrael** *entra na sala...*

(04:14:53) **beijinho** *entra na sala...*

(04:15:07) **palomino** *fala para Todos:* Estou esperando...

(04:15:19) **ysrael** *sai da sala...*

(04:15:24) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* Test test...

(04:15:26) **selene** *entra na sala...*

(04:15:42) **Asun** *entra na sala...*

(04:15:43) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* quem nao gosta de samba, vai embora

(04:15:57) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* bom...eu vou...

(04:15:59) **rebelo** *fala para Todos:* o Olivier perguntou sobre os 7 palmos de terra. Alguém lembra o que é?

(04:16:10) **quincas** *entra na sala...*

(04:16:13) **Leo** *entra na sala...*

(04:16:16) **charrua** *fala para Todos:* ehh..acho que tem que ver com o enterramento

(04:16:26) **TRONi** *fala para Todos:* que página?

(04:16:36) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Eu pensei que quincas morreu

(04:16:57) **TRONi** *fala para Todos:* duas vezes

(04:17:01) **rebello** *fala para quincas:* vc acha que tem alguma questão que é atemporal no livro?

(04:17:01) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Os mortos nao falam

(04:17:07) **quincas** *fala para Todos:* eu tambem e derepente todo era brincadeira?

(04:17:11) **selene** *fala para Todos:* é que Quincas morreu

(04:17:21) **quincas** *fala para Todos:* mas ele nao estava morto

(04:17:40) **charrua** *fala para Todos:* nao, nao, com certeza ele morreu....mas todo o mundo andava bebedo...quem sabe

(04:17:43) **beijinho** *fala para Todos:* ele morreu no mar?

(04:17:43) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* Acho que Quincas morreu duas vezes...o ultimo foi o morto real, do marinheiro

(04:17:47) **rebello** *fala para quincas:* era brincadeira? E o temporal também era brincadeira?

(04:17:51) **quincas** *fala para Todos:* foi uma jogada de eles para ficar com a roupa da familia

(04:17:51) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* ELE MORREU!!!!

(04:17:56) **quincas** *fala para Todos:* NOOOO

(04:18:04) **quincas** *fala para Todos:* morreu depois

(04:18:05) **selene** *fala para Todos:* sim

(04:18:13) **rebello** *fala para quincas:* morreu depois de quê?

(04:18:14) **cotovelo lindo** *entusiasma-se com Todos:* 7 palmos?

(04:18:17) **Asun** *fala para Todos:* Acho como Pervo

(04:18:30) **Asun** *fala para Todos:* morreu na agua

(04:18:34) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Que pagina é 7 palmos

(04:18:47) **quincas** *fala para Todos:* ELE NO FINAL MORREU AFOGADO, CONCORDAM?

(04:18:51) **charrua** *fala para Todos:* 7 palmos refere a terra que voce bota sobre o cufre/coffin/whatever...

(04:18:53) **Asun** fala para **Todos**: si

(04:18:56) **Asun** fala para **Todos**: si

(04:18:59) **rebello** fala para **Todos**: ele morreu afogado?

(04:19:07) **quincas** fala para **Todos**: YEAH

(04:19:08) **selene** fala para **Todos**: fue enterrado no mar que é onde ele queria

(04:19:08) **beijinho** fala para **Todos**: mas como ele pode deitarse no caixao por muito tempo?

(04:19:15) **quincas** fala para **Todos**: EXATO

(04:19:21) **rebello** fala para **Todos**: Mas e a frase p. 42, sobre "Como pudera acontecer de morrer numa cama?"

(04:19:31) **quincas** fala para **Todos**: UM MERINEIRO SIM EXPERIENCIAS

(04:19:37) **Asun** fala para **Todos**: quando morreu???

(04:19:46) **rebello** fala para **quincas**: o que é um merineiro?

(04:19:49) **palomino** entusiasma-se com **Todos**: No final ele morre afogado..mais eu achei que os amigos estavam tao bebedos que agiram como sim estivesse vivo

(04:19:51) **TRONi** fala para **Todos**: pg 42 foi cap[itulo 7

(04:19:55) **beijinho** fala para **Todos**: pessoa do mar

(04:19:57) **Pervo-Erkki** fala para **Todos**: Mas quem sabe, talvez ele tinha planejado seu morte...

(04:19:59) **quincas** fala para **Todos**: Y FALEM DOS AMIGOS DE ELE

(04:20:05) **charrua** fala para **Todos**: ninguem queria aceitar que ele morresse numa cama, entao tiraram o corpo no mar

(04:20:05) **rebello** fala para **quincas**: Gente, ele morre afogado, mesmo?

(04:20:10) **quincas** fala para **Todos**: TODOUMAS FIGURASAS

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

(04:20:14) **palomino** entusiasma-se com **Todos**: merineiro is a sailor!!

(04:20:27) **quincas** fala para **Todos**: SE

(04:20:27) **Asun** fala para **Todos**: nao morre afogado

(04:20:28) **Pervo-Erkki** fala para **Todos**: não entendo palavra afogado!!!

(04:20:28) **quincas** *fala para Todos:* SIM

(04:20:43) **rebelo** *fala para quincas:* O chat é em português! <<TODOUMAS FIGURASAS >>???

(04:20:45) **quincas** *fala para Todos:* TRAGO AGUA ATE QUE MORREO

(04:20:53) **quincas** *fala para Todos:* ESO É AFIGADO

(04:21:12) **rebelo** *surpreende-se com quincas:* <<trago>> do verbo trazer??

(04:21:12) **batomzinha** *fala para Todos:* mas ele ja morreu

(04:21:13) **cotovelo lindo** *ri de Todos:* voce ja leio todo o livro, charrua?

(04:21:29) **quincas** *fala para Todos:* NAO BEBEO

(04:21:31) **Asun** *fala para Todos:* de tragar

(04:21:33) **quincas** *fala para Todos:* BEBER

(04:21:34) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* trago...beber

(04:21:42) **rebelo** *fala para quincas:* ahhhh

(04:21:44) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* aaaagua!

(04:21:54) **Asun** *fala para Todos:* IDA FALE A VERDADE

(04:22:05) **@ @ @ ##** *entra na sala...*

(04:22:14) **quincas** *fala para Todos:* GENTE FALEM DO LIVRO

(04:22:22) **rebelo** *pergunta para quincas:* mas além da questão da morte... nada tem sentido ou é curioso?

(04:22:24) **quincas** *fala para Todos:* QUE ALGUÉM COLOQUE UM TEMA

(04:22:33) **batomzinha** *fala para Todos:* entao o que e a pergunta

(04:22:41) **quincas** *fala para Todos:* IDA COLOCA ALGO

(04:22:41) **@ @ @ ##** *fala para Todos:* voces nao sabem nada de computacao

(04:22:46) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* então, 7 palmos

(04:22:47) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Quem era Quiteira! Era a mulher de Quincas durante os ultimos dez anos

(04:22:50) **Asun** *fala para Todos:* o que rebelo??

(04:22:59) **quincas** *fala para Todos:* SIM

(04:22:59) **TRONi** *sai da sala...*

(04:23:01) **beijinho** *fala para Todos:* que sao 7 palmos?

(04:23:11) **rebello** *pergunta para Todos:* A pergunta inicial era: Há apenas questões muito específicas ou questões que dizem respeito aos seres humanos ou a algumas culturas de forma geral?

(04:23:24) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* esta conversa è demais rapido para mim...

(04:23:25) **quincas** *fala para Todos:* QUITEIRA DO OLHEO ARREGALADO, COMO É ESSE OLHEO, ALGUEM SABE

(04:23:37) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* cultura brasileira

(04:23:38) **rebello** *fala para beijinho:* 7 palmos é uma medida de profundidade

(04:24:02) **rebello** *fala para beijinho:* ollho arregalado?

(04:24:04) **selene** *fala para Todos:* Quiteira era sua namorada mas ele era prostituta

(04:24:08) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* o enterrado e muito brasileiro, nao?

(04:24:22) **quincas** *fala para Todos:* EU FIQUEI MUITO SORPRENDIDO DE COMO AS PESSOAS GOSTAVAM DE ELE

(04:24:29) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Queal enterro..na casa da filha ou em na rua

(04:24:34) **rebello** *fala para selene:* normal que ela fosse prostituta... era o meio onde ele vivia

(04:24:41) **rebello** *fala para selene:* lembram da s profissioes dos amigos dele?

(04:24:41) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* no Brasil o enterro tem que acontece dentro das 24 horas do morte?

(04:24:42) **selene** *fala para Todos:* é de todas as culturas

(04:24:46) **Asun** *fala para quincas:* porque?

(04:24:47) **rebello** *fala para selene:* o que fazia o Negro Pastinha?

(04:24:47) **rebello** *fala para beijinho:* 7 palmos quer dizer um enterro bem pobre.

(04:25:02) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* chorou

(04:25:13) **Leo** *fala para Todos:* ele bebava

(04:25:33) **TRONi** *entra na sala...*

(04:25:35) **Asun** *fala para quincas:* bebava??

(04:25:35) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Cabo Martin era militar

(04:25:40) **Leo** *fala para Todos:* bebia desculpe

(04:25:40) **rebelo** *fala para selene:* alguém nao está no *chat*... a nota vai ser só para quem participar

(04:25:57) **TRONi** *fala para Todos:* meu computador parou funcionando

(04:26:01) **Leo** *fala para Todos:* mas como saber quien nao esta aqui ?

(04:26:02) **rebelo** *fala para selene:* ahhhh.. agora já está todo mundo

(04:26:02) **TRONi** *fala para Todos:* desculpem-me

(04:26:03) **quincas** *fala para Todos:* TODO O POVO SINTIO MUITO SUA MORTE

(04:26:04) **Asun** *fala para quincas:* que nota??

(04:26:04) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* saco

(04:26:10) **Asun** *fala para rebelo:* que nota?

(04:26:19) **rebelo** *fala para cotovelo lindo:* qual o seu problema?

(04:26:24) **charrua** *fala para Todos:* eu nao entendi como as mulheres tambem achavam que ele era morto. Elas nao estavam bebedas...

(04:26:27) **TRONi** *fala para Todos:* então

(04:26:32) **selene** *fala para Todos:* eu estou procurando no libro

(04:26:37) **TRONi** *fala para Todos:* vou participar-

(04:26:39) **charrua** *fala para Todos:* o talvez sim...

(04:26:41) **beijinho** *fala para Todos:* mas como ele pode fungir de ser morto?

(04:26:47) **rebelo** *pergunta para Todos:* Pode-se fazer um perfil étnico da população brasileira a partir do livro?

(04:26:47) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* desculpe

(04:27:09) **rebelo** *pergunta para Todos:* Ele fingiu de morto? Como?

(04:27:15) **quincas** *fala para Todos:* BOM EU ACHO QUE NAO PORQUE TODO O MUNDO ERA FULANO O PRETINHO O A PRETINHA

(04:27:20) **TRONi** *fala para Todos:* que significancia têm a ausencia da camdomble nas vidas dos amigos do Quincas?

(04:27:24) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* acho que todo mundo achou que ele era morto...eles sò queriam viver o ultimo dia com Quincas

(04:27:26) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* para mim, Quincas morreu !

(04:27:36) **beijinho** *fala para Todos:* para mim tambem

(04:27:39) **rebelo** *pergunta para quincas:* Nao entendi??? fulano, pretinho, pretinha???

(04:27:40) **TRONi** *fala para Todos:* mais um dia-

(04:27:40) **selene** *fala para Todos:* Para mi tambem

(04:27:40) **flor de ...** *entra na sala...*

(04:27:53) **batomzinha** *fala para Todos:* eu tambem

(04:27:57) **beijinho** *fala para Todos:* acho que seus amigos trouxe o cadaver

(04:28:01) **TRONi** *fala para Todos:* "Basta um Dia" é um canto belo de chico buarque

(04:28:06) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* e viver como Quincas teria querido...

(04:28:06) **rebelo** *pergunta para quincas:* Dá para construir um perfil étnico ou não?

(04:28:12) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* candomble é uma religao, entao eles tinham saudades do ritual !

(04:28:18) **quincas** *fala para Todos:* SEM QUE TODOS OS PERSONAGEM O QUAISE TODOS ERAM PRETINHOS

(04:28:23) **TRONi** *fala para Todos:* da sim

(04:28:28) **Asun** *fala para Todos:* eu acho que quincas queria ver como as pessoas iam a reaccionar frente a morte dele

(04:28:44) **quincas** *fala para Todos:* EU ACHO TAMBEM

(04:28:48) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* eu acho também!

(04:28:49) **rebelo** *pergunta para quincas:* "Pra mim, basta um dia.. não mas que um dia.. de calma..bonita sim..mas não está no livro :0)

(04:28:54) **flor de ...** *sai da sala...*

(04:29:05) **charrua** *fala para Todos:* nao, nao acho suficiente...algumas pessoas no bairro tinham nomes que referiam a sua raca, e falaram bastante sobre as negras e mulattas, mais nao concentrou muito na raca

(04:29:10) **rebelo** *pergunta para Asun:* Ele "queria"? prove?

(04:29:11) **TRONi** *fala para Todos:* dá porque ele estava faltando a vida étnica

(04:29:24) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* ele morreu por causa de que?

(04:29:33) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* As pessoas que acham que quincas fingiu sua morte...PODEM refefir ao livro algum tipo de acreditacao!!!!

(04:29:35) **beijinho** *fala para Todos:* mas quando as outros olha para ele, como eles nao sabem que ele esta vivendo?

(04:29:40) **rebello** *pergunta para charrua:* OK... e socialmente?... pensem nas profissoes

(04:29:48) **TRONi** *fala para Todos:* nada no brasil concentra na raca- e jorge amado sabe bem isso

(04:29:49) **selene** *fala para Todos:* os amigos dão o último adeus a Quincas como ele queria

(04:29:57) **charrua** *fala para Todos:* a raca só apareceu em referencia as pessoas de baixa renda...

(04:30:02) **batomzinha** *fala para Todos:* eles tinham profissoes?

(04:30:02) **rebello** *pergunta para beijinho:* E como eles sabem???

(04:30:11) **TRONi** *fala para Todos:* sabem que?

(04:30:18) **Asun** *fala para rebello:* pq ele rie quando esta solo con a filha dele

(04:30:21) **Leo** *fala para Todos:* o livro e dos anos 60 entao nao e muito parecido com a populacao atual

(04:30:37) **selene** *fala para Todos:* ele tamben fala para os amigos

(04:30:38) **rebello** *pergunta para TRONi:* Nada concentra na raça??? ou aparentemente, nada concentra na raça? E nesse caso, concentra em quê?

(04:30:58) **Asun** *fala para rebello:* ele quer saber si sua vide de antes era realmente superficial ante so pensar nas aparecias quando ele morre

(04:30:58) **quincas** *fala para Todos:* EXATO ELE SE MORREO E OS AMIGOS DIEROM SEU ULTIMO ADIOS, E ATE FALAVAM QUE ERA O DIA DE SEU ANIVERSARIO

(04:31:01) **TRONi** *fala para Todos:* ninquem que concentrar na raca

(04:31:03) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* ele sò sorria quando esta com a filha, acho

(04:31:25) **quincas** *fala para Todos:* ERAM IDEAS DEELA

(04:31:28) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* E ridiculo que a familia de quincas nao saber que ele estava vivo depois de ficar tanto tempo

(04:31:31) **rebello** *pergunta para TRONi:* ah... acho que entendo..mas explica melhor.. ninguem quer concentrar na raça, porquê?

(04:31:34) **TRONi** *fala para Todos:* no brasil muito tem muito de ver com raca, mais na historia racial do brasil, é considerada pior a concentrar nisso

(04:31:54) **rebello** *pergunta para Todos:* a familia nao sabia que ele estava vivo?

(04:31:57) **selene** *fala para Todos:* obrigada Quincas por concordar

(04:32:00) **quincas** *fala para Todos:* ELE ESTAVA MORTO

(04:32:02) **TRONi** *fala para Todos:* todo mundo acha que há democracia racial, mas não é

(04:32:04) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* QUE ES RACA??

(04:32:08) **quincas** *fala para Todos:* OS AMIGOS O REVIVEM E DESPIDEM

(04:32:15) **batomzinha** *fala para Todos:* eu estou confusada, voces nao acham que ele estava morto?

(04:32:20) **quincas** *fala para Todos:* E MORRE COMO DEVIA SER NO MAR

(04:32:22) **rebello** *pergunta para Todos:* o que seria democracia racial para vcs?

(04:32:24) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* eu nao sabia que ele ainda estava vivendo

(04:32:28) **selene** *fala para Todos:* sim ele estava morto

(04:32:30) **quincas** *fala para Todos:* PORQUE ERA MARINEIRO

(04:32:42) **rebello** *pergunta para quincas:* Explica, p. favor: o revidem e despudem???

(04:32:44) **quincas** *fala para Todos:* COMO POPEYE

(04:32:55) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* eu acho que ele estava morto, mas nos pensamentos dos amigos ele ainda viveu um dia

(04:33:01) **beijinho** *fala para Todos:* ainda tou confusada tambem... como ele pode fungir o morto?

(04:33:06) **TRONi** *fala para Todos:* reconhecimento cultural e futeboladores não bastam para democracia racial

(04:33:15) **rebello** *pergunta para quincas:* esse papo de morte ainda nao se resolveu?

(04:33:20) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* è verdade

(04:33:20) **selene** *fala para Todos:* não era marinero, mas gortava do mar, porque na sua familia tinha marineros

(04:33:22) **beijinho** *fala para Todos:* eu concordo com pervo

(04:33:24) **charrua** *fala para Todos:* claro, todo o mundo queria seguir como si ele estivesse vivo

ainda...

(04:33:34) **quincas** fala para **Todos:** SIM SELENE

(04:33:35) **rebello** pergunta para **Todos:** sua familia tinha marinheiros??? mesmo?

(04:33:38) **palomino** entusiasma-se com **Todos:** Quincas morreu na cama sozinho!

(04:33:42) **batomzinha** fala para **Todos:** eu acho que os amigos dele quiseram para ele ser vivendo, mas eles sabem que ele estava morto

(04:33:54) **Pervo-Erkki** fala para **Todos:** mas ele foi como marinheiro...

(04:34:04) **Leo** fala para **Todos:** eles estavam bebidos !!

(04:34:04) **quincas** fala para **Todos:** SIM TINHA UM SUPER AVO MARINHEIRO

(04:34:15) **rebello** pergunta para **Todos:** a hipocrisia de que ja falamos é especifica da sociedade brasileira?

(04:34:17) **quincas** fala para **Todos:** E QUAMDO NAO ESTAVAM?

(04:34:20) **palomino** entusiasma-se com **Todos:** os amigos deles estavam MUITO bebidos...e NAO queriam aceitar a morte dele!

(04:34:22) **Pervo-Erkki** fala para **Todos:** super avo???

(04:34:32) **TRONi** fala para **Todos:** direitos sociais, justica responsável

(04:34:32) **Asun** fala para **rebello:** claro

(04:34:33) **charrua** fala para **Todos:** bis-avo

(04:34:43) **rebello** pergunta para **Todos:** o avo era super herói? Como na Marvel comics?

(04:34:47) **quincas** fala para **Todos:** ISSO OBRIGADO CHARRUA

(04:34:48) **batomzinha** fala para **Todos:** eu concordo com palomino

(04:34:52) **Asun** fala para **rebello:** Em brasill os ricos nao gostan dos pobres

(04:34:56) **Asun** fala para **rebello:** tem medo

(04:34:57) **selene** fala para **Todos:** mas por causa da sua mulher ele nunca poge ser o que ele gostava

(04:34:58) **quincas** fala para **Todos:** COM QUE?

(04:35:01) **cotovelo lindo** fala para **Todos:** ele é morto. os amigos ficam tristes.

(04:35:07) **TRONi** *fala para Todos:* iiiiiiiisso

(04:35:11) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* verdade?

(04:35:15) **rebello** *pergunta para Asun:* Em que país os ricos gostam dos pobres e vice-versa?

(04:35:19) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* e bebados

(04:35:21) **beijinho** *fala para Todos:* os amigos ficam bebidos

(04:35:22) **quincas** *fala para Todos:* EXATO, A FAMILIA SE FACIA AVITIMA QUANDO ERA ELE QUEM SOFRIA POR ELES

(04:35:27) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* jinx

(04:35:29) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* mas depois seu outro morte os amigos foram menos triste...talvez...

(04:35:44) **Asun** *fala para rebello:* nao mas pode ter crescimento social

(04:35:47) **rebello** *pergunta para selene:* Taí! A relação dele com a mulher é tipicamente e só brasileira?

(04:35:56) **Asun** *fala para rebello:* aqui os pobres não tem oportunidade

(04:36:16) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* è verdade!

(04:36:24) **rebello** *pergunta para Asun:* explica melhor...compara com alguma outra sociedade, isso dá pano pra manga!

(04:36:27) **TRONi** *fala para Todos:* não tem nenhum lugar

(04:36:31) **quincas** *fala para Todos:* EM NINGUM LUGAR OS POBRES TEM OPORTUNIDADES O TEM MUITO SPOUCAS

(04:36:38) **charrua** *fala para Todos:* eu vi menos oportunidade ainda para as mulheres neste texto...são jaracaras (?) ou são prostitutas

(04:36:40) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* a filha está sonhando quando vê ele rindo

(04:36:41) **batomzinha** *fala para Todos:* e sempre uma separação entre pobres e ricos, todos lugares

(04:36:46) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Eu gostei da despedida de quincas..de um de repente o clima muda e tem raios, a maré sobe e leva a quincas a descansar em paz!

(04:36:50) **Asun** *fala para rebello:* Em outra sociedade é obrigatório ir na aula antes dos 16 anos

(04:37:06) **rebello** *pergunta para charrua:* sim,... e eu não sei o que é melhor, jaracaras ou prostitutas?

(04:37:13) **Asun** *fala para rebelo:* as pessoas tem mas oportunidade sair da ignorancia

(04:37:16) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* o que é jaracara

(04:37:18) **rebelo** *pergunta para charrua:* Parece sempre que as prostitutas sao mais simpáticas

(04:37:19) **beijinho** *fala para Todos:* o que sao jararacas?

(04:37:21) **TRONi** *fala para Todos:* depende

(04:37:23) **TRONi** *fala para Todos:* tanto faz

(04:37:27) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* cobras...

(04:37:38) **selene** *fala para Todos:* eu tambem goete da despedida de quincas con sua frase derradeira

(04:37:41) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Prostitutas tem que ser simpaticas para ter clientes

(04:37:49) **Asun** *fala para rebelo:* nao

(04:37:50) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* portunhol?

(04:37:54) **rebelo** *pergunta para charrua:* em que sociedade é obrigatorio a escola, Asun? No brasil tem que ir até os 14 anos.. escola gratuita

(04:38:05) **selene** *fala para Todos:* claro (com certeza)

(04:38:27) **quincas** *fala para Todos:* CHEGO QUINCAS

(04:38:28) **Asun** *fala para rebelo:* As criancas que morran na Rua vao na escola????!!!!

(04:38:38) **Asun** *fala para rebelo:* Acho que nao

(04:38:40) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* FRASE DERRADEIRA..pode me explicar...selena

(04:38:43) **batomzinha** *fala para Todos:* nao

(04:38:47) **Leo** *fala para Todos:* o que que Amado quer mostrar com o texto dele ?

(04:38:51) **quincas** *fala para Todos:* EU ACHO QUE A ULTIMA FRASE

(04:38:52) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* acho Quincas gostava de fazer barulho entre a flia dele

(04:38:58) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* mas escola publica nao e bom...escolas privadas sao melhores e criancas dos ricos sao nesstas escolas...para concseguir vaga nas universidades publicas...

(04:39:04) **rebelo** *pergunta para Asun:* mesmo as da rua..mas eles nao vao pois tem que trabalhar

(04:39:12) **quincas** fala para **Todos**: EXATO

(04:39:22) **charrua** fala para **Todos**: eu acho que Jorge Amado romanticava demais o papel das mulheres prostitutas...essa vida não pode ser nada lindo na realidade...acho...

(04:39:44) **Asun** fala para **rebello**: então pq estão na rua durante o dia se tem que estar na escola

(04:39:50) **Asun** fala para **rebello**: e que não vão!!1

(04:39:54) **palomino** entusiasma-se com **Todos**: Escolas públicas não são as melhores, mas é melhor que não ir para escola!!

(04:39:57) **cotovelo lindo** fala para **Todos**: e por isso, como ele é morto, é irônico que aparece sorrindo

(04:40:02) **Dina** entra na sala...

(04:40:05) **selene** fala para **Todos**: o livro começa com a frase derradeira

(04:40:06) **TRONi** fala para **Todos**: Jorge Amado quer demonstrar a possibilidade de escolher na vontade em vez da sociedade

(04:40:07) **rebello** pergunta para **charrua**: mas ele não dizia que a vida das prostitutas era linda... acho que só eram mais autênticas...mas passavam fome e tinha de se prostituir por pouco dinheiro vcs não lembram?

(04:40:08) **TRONi** fala para **Todos**: ?

(04:40:15) **beijinho** fala para **Todos**: estão na rua para comer...

(04:40:18) **quincas** fala para **Todos**: EU TAMBÉM ACHO QUE NÃO, PORQUE A PROSTITUIÇÃO GERALMENTE É UMA NECESSIDADE PARA A MULHER NÃO PORQUE ELA QUER, O NÃO?

(04:40:24) **Pervo-Erkki** fala para **Todos**: acho que na realidade ninguém quer ser puta...~é uma situação sem alternativas quase sempre

(04:40:32) **Asun** fala para **quincas**: Si

(04:40:46) **palomino** entusiasma-se com **Todos**: LOBRO!!!

(04:40:48) **rebello** pergunta para **Pervo-Erkki**: sem alternativa...vc viu o que eu disse acima?

(04:40:52) **quincas** fala para **Todos**: A GENTE NÃO TEM CALOR?

(04:40:52) **Asun** fala para **quincas**: claro que ninguém quer ser prostituta

(04:41:00) **TRONi** fala para **Todos**: a vontade de ser livre

(04:41:04) **selene** fala para **Todos**: livro, desculpa

(04:41:06) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* não consigo ler tudo...

(04:41:16) **rebelo** *pergunta para Pervo-Erkki:* a população da ladeira do Taboao nao tinha nada de sedutor... mas tinha mais sentimento que os outros para o narrador

(04:41:17) **selene** *fala para Todos:* eu tambem não

(04:41:31) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* As prostitutas tambem sao pessoas com sentimentos! Nao somos niguem para juzgar delas!!

(04:41:36) **rebelo** *pergunta para Pervo-Erkki:* algum p[roblema?? quer óculos?;)

(04:41:38) **Asun** *fala para quincas:* mas se todos sao prostitutas elas se acostumam com ser

(04:41:40) **quincas** *fala para Todos:* CONCORDO REBELO

(04:41:46) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* É uma necessidade!!

(04:42:01) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* já tenho...mas sou leentoo

(04:42:03) **TRONi** *fala para Todos:* óculos?

(04:42:15) **batomzinha** *fala para Todos:* uma necessidade ser uma prostituta?

(04:42:15) **Dina** *sai da sala...*

(04:42:17) **rebelo** *pergunta para palomino:* concordo mas vamos nos concentrar nos personagens e como eles sao descritos

(04:42:19) **quincas** *fala para Todos:* EU ACHO QUE QUINCAS SAIO DESSA VIDA ABSURDA POR A FALTA DE SENSIBILIDADE DE SEUS QUERIDINHOS CIVILIZADSO

(04:42:24) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* Quincas-ele mesmo- foi ele que gritava aaaaaaaaguaaaaa?

(04:42:43) **rebelo** *pergunta para cotovelo lindo:* eu nao acredito que vc esta fazendo essa pergunta...

(04:42:54) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* nao, tenho razao

(04:43:03) **rebelo** *pergunta para quincas:* gostei dos queridinhos!!!

(04:43:13) **rebelo** *pergunta para quincas:* ou melhor do comentário

(04:43:19) **TRONi** *murmura para rebelo:* ótimo

(04:43:26) **rebelo** *pergunta para quincas:* vcs têm mais alguma dúvida sobre o livro?

(04:43:28) **quincas** *fala para Todos:* E VOCES VIERAO OS AMIGOS DE ELE QUE FIGURAS

(04:43:32) **charrua** *fala para Todos:* ta, talvez e verdade que Amado mostrou otro aspecto tb...falava das problemas duma das mulheres que tinha filho doente e nao podia comprar remedios....mas que pessimo opcao para ser uma pessoa "autentica

(04:43:38) **Asun** *fala para quincas:* IDA FALA QUANDO E QUE ELE MORREU

(04:43:41) **quincas** *fala para Todos:* UM CAÇABA RATOS PARA CIENTISTAS

(04:43:42) **selene** *fala para Todos:* ele (Quincas) não gostava dessa vida dos ricos porque não é uma vida real

(04:43:56) **Asun** *fala para quincas:* E TAMBEM QUE ACONTECE NO FINAL

(04:44:05) **TRONi** *murmura para Todos:* ççç

(04:44:21) **rebello** *pergunta para charrua:* é exótico..mas tem opção para tudo nessa vida..nao acham? e como dizia o Caetano Veloso, "Narciso acha feio o que nao é espelho"

(04:44:23) **TRONi** *murmura para Todos:* aconteceu com patty hearst

(04:44:31) **quincas** *fala para Todos:* E O GRANDAO O LLAMABA DE PAI

(04:44:45) **quincas** *fala para Todos:* QUE FOFINHO, HEHE

(04:44:51) **rebello** *pergunta para selene:* é por aí... acho que ele buscava mais realidade... e com isso sentimento... bons e ruins

(04:44:53) **TRONi** *murmura para Todos:* demais

(04:44:59) **Asun** *fala para quincas:* Acho que tem pobres que gotariam ter a vida que tem os ricos e ricos que preferem a sencibilidade da vida dos piobres

(04:45:02) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Eu acho que a vida dos ricos e real tambem!

(04:45:10) **rebello** *pergunta para selene:* a Patty Herast pegou um bocado pesado na época..nao acham?

(04:45:13) **beijinho** *fala para Todos:* mas e chato

(04:45:19) **quincas** *fala para Todos:* E QUANDO A FILHA ESTAVA LEMBRANDO DE QUANDO FORAM AO CIRCO

(04:45:30) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* mais simples, os pobres, cheio de pecados

(04:45:31) **rebello** *pergunta para Asun:* as pessoas sempre querem ter a vida que nao tem

(04:45:33) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Nao todos os ricos sao gente que nao gostam da gente pobre

(04:45:33) **quincas** *fala para Todos:* PARECIA QUE SE MOLECIA SEU CORAÇÃO

(04:45:48) **rebello** *pergunta para quincas:* tb havia sentimento nas lembranças da filha.. mas ela

reprimia

(04:45:55) **selene** fala para **Todos:** Patty Herast?

(04:45:56) **rebello** pergunta para **quincas:** é isso!

(04:46:05) **TRONi** murmura para **Todos:** capim é mais verde no outro lado sempre

(04:46:16) **Asun** fala para **quincas:** nao tem pessoas ricas que adoram a vida deles: tem casa enorme,barco, varios coches...

(04:46:17) **rebello** pergunta para **selene:** essa Patty era filho de um ricaço americano... eu era bebê!

(04:46:23) **quincas** fala para **Todos:** MAS DEPOISQUANDO RITO SEU ROSTO SONRINDO COMENZO A PENSAR QUE FOI UM GASTO DISNECESARIO TODA A ROUPA QUE TINHAM COMPRADO, COM FAMILIA ASSIM PARA QUE INIMIGOS

(04:46:24) **rebello** pergunta para **selene:** via na televisão :o))

(04:46:36) **chokito** entra na sala...

(04:46:50) **rebello** pergunta para **quincas:** sim.. o social falou mais alto

(04:46:54) **quincas** fala para **Todos:** QUEM É PATTY

(04:46:54) **selene** fala para **rebello:** eu não conhecia

(04:47:00) **TRONi** murmura para **Todos:** patty foi sequestrada, mas saiu a vida rica para a vida revolucionaria

(04:47:08) **chokito** grita com **beijinho:** quer tc

(04:47:15) **quincas** fala para **Todos:** É ERA ROSA DE LUXEMBURGO

(04:47:24) **chokito** grita com **beijinho:** não quero mais!!!!

(04:47:30) **rebello** pergunta para **quincas:** Ela planejou ou se uniu aos sequestradores..mas a gente estava falando do Quincas... como fomos parar na Patty... ?

(04:47:48) **chokito** sai da sala...

(04:47:50) **quincas** fala para **Todos:** NINGUEM MERECE A CONVERSA TERMINO EM NOVELA BRASILEIRA

(04:47:51) **TRONi** murmura para **Todos:** porque os dois tem a transição

(04:48:12) **sandro.....** entra na sala...

(04:48:14) **TRONi** murmura para **Todos:** a transição de uma vida conhecida, para outra vida desconhecida

(04:48:26) **TRONi** *murmura para Todos:* é um paralelo belo

(04:48:26) **Leo** *sai da sala...*

(04:48:35) **beijinho** *fala para Todos:* outra vida mas libre

(04:48:35) **rebello** *pergunta para quincas:* novela??? desculpe... tive problemas

(04:48:37) **TRONi** *murmura para Todos:* iiiiiiiiiiiisso

(04:48:39) **quincas** *fala para Todos:* E O GRANDAO QUE SE APASIONO PELA MAROCAS

(04:48:40) **TRONi** *murmura para Todos:* mais livre

(04:48:47) **rebello** *pergunta para quincas:* mas a Patty Hearst era americana

(04:48:52) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* hm

(04:48:54) **Leo** *entra na sala...*

(04:48:55) **quincas** *fala para Todos:* DECIA QUE GOSTAVA DAS MULHERES FORTONAS

(04:49:01) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Voces conhecem a algem quem fez algo similar a Quincas??

(04:49:03) **selene** *fala para Todos:* vocês gostaram do libro

(04:49:05) **rebello** *pergunta para quincas:* o grandao era ótimo nas obs sobre a tia Marocas vcs nao acham?

(04:49:18) **rebello** *pergunta para palomino:* Otima pergunta!

(04:49:19) **quincas** *fala para Todos:* NAO DAS MAGRISELAS QUE NAO TIMHAM NEM CINTURA POR ONDE PEGARLAS

(04:49:19) **TRONi** *murmura para rebello:* decisões na vida podem atravessar diferenças culturais!!!!!!

(04:49:27) **beijinho** *fala para Todos:* elvis presley

(04:49:30) **Asun** *fala para quincas:* EU gostei muito do livro

(04:49:42) **selene** *fala para Todos:* livro, sim

(04:49:45) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* pela marocas?

(04:49:48) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* Que achavam de 2 PAC!!!

(04:49:48) **Asun** *fala para selene:* si

(04:49:55) **rebelo** pergunta para **TRONi**: Tem muitas sim... eu conheço algumas mas poucas deram certo..o peso da cultura é imenso!

(04:49:57) **Pervo-Erkki** fala para **Todos**: do libro? eu não gostei muito...

(04:49:58) **beijinho** fala para **Todos**: tambem achavam

(04:50:07) **rebelo** pergunta para **TRONi**: 2 PAC??

(04:50:08) **cotovelo lindo** fala para **Todos**: 2 pac é morto?

(04:50:09) **TRONi** murmura para **rebelo**: claaaaaro

(04:50:13) **batomzinha** fala para (reservadamente) **Todos**: entao eu acho que quincas quis sair a vida rica porque, por exemplo quando ele estava na caixa a familia dele estava tentando se vestir nas roupas rico, etc. e isso nao foi ele, ele estava mais real e quando os amigos dele se vestir, ele "sorriu" e eles disseram que ele estava mais "quinca"e nao joaquim

(04:50:15) **TRONi** murmura para **rebelo**: nao é

(04:50:23) **TRONi** murmura para **Todos**: 2pac

(04:50:31) **palomino** entusiasma-se com **Todos**: Ele tambem pode estar vivendo uma vida como Quincas em South Central, LA

(04:50:40) **cotovelo lindo** fala para **Todos**: hee

(04:50:41) **rebelo** pergunta para **TRONi**: SOuth Cnetral???

(04:50:43) **batomzinha** fala para **Todos**: ha

(04:50:46) **sandro**..... fala para **Todos**: 

(04:50:50) **palomino** entusiasma-se com **Todos**: Central

(04:50:55) **cotovelo lindo** fala para **Todos**: wamos la

(04:51:08) **sandro**..... sai da sala...

(04:51:10) **TRONi** murmura para **Todos**: west side (minha terra)

(04:51:15) **rebelo** pergunta para **TRONi**: OK... quem quiser ainda pode ficar mais um pouco... vou perguntar de novo... mais dúvidas???

(04:51:16) **TRONi** murmura para **Todos**: e da maria tambem

(04:51:28) **rebelo** pergunta para **TRONi**: Vcs estão com idéias interessantes pena que o tempo está acabando

(04:51:33) **Pervo-Erkki** fala para **Todos**: posso sair?

- (04:51:34) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* word
- (04:51:37) **TRONi** *murmura para Todos:* pena pena
- (04:51:43) **Asun** *sai da sala...*
- (04:51:43) **TRONi** *murmura para Todos:* tristeza n;ao tem fim
- (04:51:47) **rebelo** *pergunta para Pervo-Erkki:* Hasta la vista Baby!
- (04:51:49) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* MORRER E VIVER EM LA!!
- (04:51:50) **TRONi** *murmura para Todos:* felicidade sim
- (04:52:03) **Leo** *sai da sala...*
- (04:52:03) **TRONi** *murmura para Todos:* vinicius Moraes
- (04:52:04) **quincas** *fala para Todos:* QUE CALOR
- (04:52:06) **rebelo** *pergunta para Pervo-Erkki:* A felicidade é como a gota de orvalho numa pétala de flor
- (04:52:06) **Pervo-Erkki** *fala para Todos:* At`o proxima!
- (04:52:09) **cotovelo lindo** *fala para Todos:* tchau, queridos
- (04:52:11) **TRONi** *murmura para Todos:* belo
- (04:52:16) **rebelo** *pergunta para Pervo-Erkki:* Bom fim de semana
- (04:52:16) **Pervo-Erkki** *sai da sala...*
- (04:52:17) **TRONi** *murmura para Todos:* chao
- (04:52:21) **palomino** *entusiasma-se com Todos:* vamos embora??
- (04:52:22) **TRONi** *murmura para Todos:* bye bye
- (04:52:23) **selene** *fala para Todos:* Chao
- (04:52:24) **charrua** *fala para Todos:* chau...
- (04:52:24) **TRONi** *sai da sala...*
- (04:52:25) **beijinho** *fala para Todos:* tchau

CIIB	
15.	URL: http://batepapo.bol.com.br/
16.	Sala:Computação
17.	Data:Novembro.2003
18.	Duração: 85'
19.	Número de participantes: 07
20.	Número de intervenções: 560
21.	Número de palavras totais: 5693

(03:28:28) **emily** *entra na sala...*

(03:28:30) **Pearl** *entra na sala...*

(03:28:47) **sexta feira** *entra na sala...*

(03:29:59) **sexta feira** *sai da sala...*

(03:30:08) **Aude** *fala para Todos:* A minha pergunta é: "O que é que leva alguem a fazer uma viagem como esa"

(03:30:15) **Antti** *fala para Todos:* Eu gosto muito mais deste tipo de literatura de que quincas. As temas relacionado ao mar são perto de meu coração

(03:30:16) **Olivier** *entra na sala..*

(03:30:22) **Aude** *fala para Todos:* essa

(03:31:01) **3 gata pelada** *entra na sala...*

(03:31:31) **Antti** *fala para Todos:* Eu tenho as vezes pensado a fazer mesmo viagem...pelo menos nos meus sonhos. Mar é um elemento tão forte, impossível a controlar

(03:31:55) **Pearl** *fala para Todos:* ele quase morreu no livro

(03:32:00) **Aude** *fala para Todos:* eu preferi ler Quincas

(03:32:11) **3 gata pelada** *sai da sala...*

(03:32:13) **Olivier** *fala para Todos:* eu acho que sou uma pessoa que sempre viveu no mundo do mar pode fazer isso

(03:32:18) **Aude** *fala para Todos:* Quincas me dava mas vontade dse saber o que ia acontecer

(03:32:20) **rebelo** *fala para Antti:* Impossível memso, entretanto, para fazer o que ele fez tem que ter mais do que coragem, vcs não acham?

(03:32:21) **emily** *fala para Todos:* Eu acho que a viagem como ele fez é muito aventureoso!

(03:32:45) **g@tosurfistaseu** *entra na sala...*

(03:32:49) **Aude** *fala para Todos:* Acho a viagem muito linda mas é uma coisa que preferiria fazer do que ler

(03:32:54) **3 gata pelada** *entra na sala...*

(03:33:05) **Olivier** *fala para Todos:* quando voce viajou de barco desde pequeno ach que nao tem problema

(03:33:05) **3 gata pelada** *fala para g@tosurfistaseu:* oi

(03:33:11) **g@tosurfistaseu** fala para **Todos**: oi

(03:33:35) **rebello** fala para **Olivier**: SIM, concordo, mas há pessoas que nunca viveram mas são apaixonadas da mesma forma, como se explica?

(03:33:37) **Pearl** fala para **Todos**: durou 100 dias só pra dá uma volta?

(03:33:45) **Antti** fala para **rebello**: Para fazer esse viagem a pessoa tem que ter vontade para testar seus limites

(03:34:03) **3 gata pelada** fala para **g@tosurfistaseu**: vc ja falo com a gente

(03:34:19) **Olivier** fala para **rebello**: entao é porque uma aventura assim sempre faz sonhar

(03:34:19) **rebello** fala para **Pearl**: 100dia? Volta em quê? Dá para explicar melhor?

(03:34:23) **3 gata pelada** fala para **g@tosurfistaseu**: em que sala

(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 velejar

(03:34:41) **Pearl** fala para **Todos**: como é que ele levou tudo que precisava no viagem?

(03:34:42) **3 gata pelada** fala para **g@tosurfistaseu**: ok

(03:35:05) **3 gata pelada** fala para **g@tosurfistaseu**: lembrei

(03:35:14) **rebello** fala para **Olivier**: CONcordo, faz sonhar, mas como eu disse ao Antii, é preciso mais do que o sonho... Vcs lembram o que foi necessário para fazer a viagem dele?

(03:35:23) **Olivier** fala para **Pearl**: um barco assiq da para levar muitas coissas

(03:35:26) **Pearl** fala para **rebello**: o nome de este livro é o que? Não é 100 dias enter mar e ceu?

(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

(03:35:37) **Antti** fala para **Todos**: O barco era grande...e por outro lado na viagem vc precisa mais aqua qua fica nos tanques no fundo do barco

(03:35:51) **rebello** fala para **Antti**: \" do mar a velejar\"??? Pode explicar?

(03:35:51) **Aude** fala para **Olivier**: comno é o barco dele??

(03:35:54) **Pearl** fala para **Olivier**: nunca vi na minha vida. Nao gosto dos barcos, acho

(03:36:02) **rebello** fala para **emily**: velar?

(03:36:21) **3 gata pelada** fala para **g@tosurfistaseu**: tchau tenho que ir ao shopping

(03:36:25) **Antti** fala para **emily**: Na Finlândia nos não temos perto um oceano, só mar baltica que é um dos menosres do mundo

(03:36:42) **emily** fala para **rebello**: como se diz o verbo?

(03:36:46) **3 gata pelada** fala para **g@tosurfistaseu**: sim falo

(03:36:57) **Pearl** fala para **Olivier**: você já viajou de barco alguma vez?

(03:36:58) **Olivier** fala para **Aude**: não sei exatamente mas nesse tipo de viagem os barcos normalmente são, na verdade não sei explicar em português...

(03:36:58) **3 gata pelada** fala para **g@tosurfistaseu**: eu sei

(03:37:11) **Aude** fala para **Antti**: tem ondas grandes no mar báltico

(03:37:11) **Antti** fala para **rebello**: Esqueci "e"

(03:37:21) **3 gata pelada** sai da sala...

(03:37:22) **rebello** fala para **emily**: Como se diz, gente, "velar", "velear"???

(03:37:27) **Pearl** fala para **Aude**: boas ondas?

(03:37:44) **Antti** fala para **rebello**: claro que tem, mas não TÃA grandes de que o autor experimentou

(03:37:44) **Olivier** fala para **Pearl**: sim, já fiz alguns viagens mas nunca um grande com aquele do livre

(03:37:49) **rebello** fala para **Olivier**: Explicar o que??? Posso ajudar?

(03:37:52) **emily** fala para **rebello**: ohh, velear?

(03:37:59) **Aude** fala para **Pearl**: não boas grandes

(03:38:11) **g@tosurfistaseu** sai da sala...

(03:38:13) **Pearl** fala para **Olivier**: as ondas são menores no meio do mar, não é?

(03:38:16) **rebello** fala para (reservadamente) **Olivier**: um ou umA viagem???

(03:38:38) **Olivier** fala para **rebello**: então é para explicar um tipo de barco como deve ser aquele do livro

(03:38:40) **Antti** fala para **Todos**: Minha pergunta: O autor diz que seu barco nunca se torrou a paciência. O que significa?

(03:38:43) **Aude** fala para **Antti**: o mar báltico está gelado a maior parte do ano?

(03:38:56) **Olivier** fala para **rebello**: UMA pois é

(03:38:58) **rebello** fala para **Todos**: Temos uma dúvida... como se diz o que ele estava fazendo no mar? Velear?

(03:39:13) **Pearl** fala para **Todos**: ele tinha tudo de máquina, não? Como rádio, etc..

(03:39:16) **emily** fala para **Todos**: eu tenho uma pergunta, eu gostei da parte quando ele passou

para a hemisphere oeste - mas como ele sabia quando ele passou?

(03:39:27) **rebello** fala para **Antti**: Qual a página Antti??

(03:39:42) **Antti** fala para **Aude**: NÃO, so a parte perto da finlandia no inverno, entre dez-mar

(03:39:53) **Antti** fala para **Todos**: 108

(03:39:57) **Olivier** fala para **Pearl**: claro Pearl, ele mesmo ligava pelo brasil !

(03:40:05) **Pearl** fala para **Todos**: ele estava viajando de barco

(03:40:07) **Aude** fala para **emily**: felizmente ele sabe onde que ele esta!!!!!!

(03:40:16) **rebello** fala para **emily**: Alguém lembra de como ele sabia? Tem a ver com tecnologia náutica... Olivier???

(03:40:22) **Aude** fala para **emily**: Sinão no poderia viajar é se guiar

(03:40:36) **Aude** fala para **rebello**: guiar??='guider'

(03:40:37) **Olivier** fala para **rebello**: sim mais o menos

(03:40:41) **Pearl** fala para **Olivier**: tecnologia náutica, isso mesmo

(03:40:59) **rebello** fala para **Antti**: Ahhhh.. nunca me torrou a paciência... alguém sabe?

(03:41:13) **Aude** fala para **Antti**: dez mar? O que é!!!

(03:41:21) **Pearl** fala para **Olivier**: barometro,,

(03:41:23) **Olivier** fala para **rebello**: significa que ele tinha todos os aparelhos no barco

(03:41:57) **Pearl** fala para **Olivier**: embora ele não gostasse usar deles todo tempo

(03:41:57) **Olivier** fala para **rebello**: ele tinha GPS, zonar (?)

(03:42:06) **Antti** fala para **emily**: ele sabia por que ele tinha GPS, sistema de posição mundial

(03:42:07) **rebello** fala para (reservadamente) **Aude**: \"Sinão no poderia viajar é se guiar\".. reformule.. nao entendi!

(03:42:22) **Antti** fala para **Aude**: dezembro - março

(03:42:22) **Aude** fala para **Antti**: Se não

(03:42:39) **rebello** fala para (reservadamente) **Antti**: Está dando para acompanhar? Vc pode controlar a rolagem da pagina!

(03:42:39) **Aude** fala para **Antti**: Ok Antti

(03:42:44) **Pearl** fala para **Antti**: e depois da tormenta? Se eu fosse ele, eu ja me perderia muitas vezes

(03:42:47) **Aude** fala para **rebello**: coreto?

(03:43:20) **rebello** fala para **Olivier**: zonar??? soa engraçado em pt, tente \"sonar\"...;

(03:43:20) **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?

(03:43:21) **Aude** fala para **emily**: Você achava que ele navegava sem saber a onde ia?

(03:43:42) **emily** fala para **Antti**: obrigada

(03:43:42) **Aude** fala para **rebello**: Velear= navegar

(03:43:55) **rebello** fala para **Aude**: A sua pergunta é sobre o que? \"coreto\"?

(03:44:02) **Pearl** fala para **emily**: galeão é o aeroporto internacional, ele estava falando do sobrinho dele

(03:44:04) **Schwarzwald** entra na sala...

(03:44:10) **Olivier** fala para **emily**: Eu tinha tambem a mesma pergunta...

(03:44:20) **Schwarzwald** fala para **Todos**: como?

(03:44:24) **Schwarzwald** fala para **Todos**: heim?

(03:44:30) **rebello** fala para **Aude**: mas também temos o termo mais específico do que navegar... velejar!

(03:44:31) **Aude** fala para **rebello**: sobre se não

(03:44:54) **Pearl** fala para **Schwarzwald**: voce ja liu o livro do Amyr Klink?

(03:44:54) **Antti** fala para **Pearl**: É possível ligar GPS para o leme, e vc não precisa fazer nada para pensar aonde ir, só precisa dar as coordenadas

(03:45:08) **rebello** fala para **emily**: Vc sabe o que é um Galeão? E a que ele estava se referindo com essa palavra?

(03:45:17) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: cara nao leio contos de pescadores

(03:45:22) **Aude** fala para **Pearl**: Você é muito engraçada!!!!

(03:45:27) **Pearl** fala para **Schwarzwald**: é bom

(03:45:38) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: so leio livros q trazem informacoes

(03:45:40) **emily** fala para **Aude**: não não mas eu nunca posso imaginar que você pode saber onde

você está no mar que é tão grande! sei que têm muitas coisas para navegar, mas...

(03:45:44) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: uteis

(03:45:50) **Pearl** fala para **Antti**: não sei o que é GPS? desculpa

(03:45:51) **Aude** fala para **Antti**: leme??

(03:45:59) **emily** fala para **rebelo**: sei o que Galeão é

(03:46:03) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: vc ouvi a prof de literatura falar de...

(03:46:14) **rebelo** fala para **Todos**: Vc sabe o que é um Galeão? E a que ele estava se referindo com essa palavra?

(03:46:21) **Pearl** fala para **Schwarzwald**: se voce viajasse pelo mar, te ajudaria muito

(03:46:22) **Antti** fala para **Todos**: para mim foi primeiro vez quando ouvi a explicação para o nome 'galeao\''

(03:46:31) **emily** fala para **rebelo**: mas eu achei que foi estranho que ele estava falando sobre isso

(03:46:34) **Aude** fala para **emily**: antes navegava com as estrelas

(03:46:34) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: do fulano do ciclano de Goethe e voce vai ler e tremenda perda de tempo

(03:46:50) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: cara vc ta louco?

(03:46:54) **Olivier** fala para **emily**: é um barco antigo nao á ?

(03:46:58) **rebelo** fala para **Antti**: E qual era a questão para o Amyr a respeito do nome \"Galeão\"???

(03:47:00) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: viajar pelo mar e burrice

(03:47:10) **Antti** fala para **Pearl**: GPS...não posso falar em ingles, mas mais e menos sistema global de posicionamento

(03:47:12) **Olivier** fala para **Todos**: é um barco antigo nao á ?

(03:47:12) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: ja inventaram o aviao q e + seguro!

(03:47:13) **rebelo** fala para **emily**: Pq estranho, Emily??

(03:47:16) **emily** fala para **Aude**: eu acho que isso é legal

(03:47:21) **Pearl** fala para **Schwarzwald**: nunca viajei pelo mar. nao sou daqui

(03:47:24) **Schwarzwald** fala para **Pearl**: e + ligeiro tbm

(03:47:37) **Schwarzwald** *fala para Pearl*: kkkkkkkkk nao e daqui

(03:47:40) **Pearl** *fala para Antti*: entendi

(03:47:47) **rebello** *fala para Antti*: Aí Antti!!! É isso....

(03:47:51) **Schwarzwald** *fala para Pearl*: mas daqui da onde cara palida?

(03:48:05) **rebello** *fala para Olivier*: Sim.... acho que funcionava com velas e remos

(03:48:15) **Antti** *fala para Aude*: leme é a coisa vc precisa para dirigir, como volante no carro

(03:48:20) **Pearl** *fala para Antti*: voce sabe muito dessas coisas?

(03:48:35) **Olivier** *fala para rebello*: eu acho que nao tinha remos

(03:48:41) **emily** *fala para rebello*: não, porque ele está no meio do mar, eu acho que ele tem mais coisas falar sobre do que um aeroporto, mas talvez estou faltando alguma coisa

(03:48:53) **rebello** *fala para Olivier*: Mas e se não tivesse vento??

(03:48:54) **Schwarzwald** *grita com Pearl*: cara vc sao loucos

(03:48:55) **Pearl** *fala para (reservadamente) rebello*: ida, aquele Schwa... é conosco?

(03:49:08) **Aude** *fala para Todos*: qué é galão entãõ??

(03:49:15) **Pearl** *fala para (reservadamente) rebello*: tenho que responder?

(03:49:17) **Schwarzwald** *fala para Pearl*: livro bom e o universo numa casca de noz

(03:49:20) **Olivier** *fala para rebello*: um barco desse tamanho anda mesmo se não tem muito vento

(03:49:28) **rebello** *fala para Olivier*: Acho que sim.. falta a discussão dele sobre as mudanças de nomes dos locais.. vcs lembram disso???

(03:49:30) **Schwarzwald** *fala para Pearl*: isso sim e livro

(03:49:34) **Pearl** *fala para Schwarzwald*: desculpa

(03:49:45) **Pearl** *fala para Schwarzwald*: nao sabia

(03:49:47) **Schwarzwald** *fala para Pearl*: desculpa o q cara palida?

(03:49:57) **rebello** *fala para Olivier*: Desculpa..a resposta anterior era para a Emily!!

(03:50:14) **Antti** *fala para rebello*: Ele pensava dos lugares cujo nome foi mudado, ou modernizado, e por isso estes lugares muitas vezes perderam seu sentido inicial

(03:50:25) **emily** *fala para Todos*: lembro

(03:50:38) **Pearl** fala para **Aude**: oi aude. tu lembra do tamanho dos pés dele?

(03:50:39) **rebello** fala para **Olivier**: Mas, Olivier, eu não sei se concordo com vc... daquele tamanho anda mesmo sem vento?? Um galeão??? Vc tem idéia do que seja um galeão??

(03:50:55) **emily** fala para **Todos**: então o que é um galeão - além o velho nome do aeroporto aqui no Rio

(03:50:57) **emily** fala para **Todos**: ?

(03:50:57) **Aude** fala para **Pearl**: de quem?? Ta maluca?

(03:51:05) **Schwarzwald** fala para (reservadamente) **Todos**: heim? the lord of the ring? que tipo de musica vc ouvem?

(03:51:05) **Olivier** fala para **rebello**: eu acho que sim

(03:51:17) **rebello** fala para (reservadamente) **Antti**: pensar DE, não é bom... pensar EM é bom

(03:51:24) **Antti** fala para **Pearl**: e verdade...num dia vou comprar proprio barco a vela e voltar o todo mundo...talvez

(03:51:34) **Pearl** fala para **Aude**: eu achei engraçado como ele tinha que comprar meios grandes pra que as botas dele ficava mais apertados

(03:51:40) **rebello** fala para **Antti**: Vc pode explicar melhor a crítica dele? Perder o sentido?

(03:51:53) **Aude** fala para **Antti**: WAOUUUUUUUUUUU

(03:52:16) **Aude** fala para **rebello**: meios o meias?

(03:52:21) **Pearl** fala para **Antti**: então me liga quando voce esta famoso

(03:52:37) **rebello** fala para **Antti**: \"voltar o todo mundo...talvez \"... eu não sei se entendi.. alguém me ajuda?

(03:52:42) **Aude** fala para **Antti**: Tambem

(03:52:53) **Aude** fala para **Antti**: prometo falr menos!

(03:52:56) **Pearl** fala para **rebello**: viajar o mundo todo

(03:52:58) **SUPERMAN** entra na sala...

(03:52:58) **Aude** fala para **Antti**: falar

(03:53:12) **SUPERMAN** sai da sala...

(03:53:14) **emily** fala para **rebello**: eu quero que meu pai lê esse livro porque ele adora esse assunto - eles já traduziram para inglês?

(03:53:23) **Aude** fala para **rebello**: dar a volta do mundo inteiro

(03:53:27) **Pearl** fala para **Antti**: então Antti, eu vou te chamar Superman.

(03:53:27) **rebello** fala para (reservadamente) **Pearl**: me liga quando voce esta famoso reformule por favor... o tempo do verbo não é bom... soou muito estranha essa frase

(03:53:42) **Olivier** fala para **Todos**: No lugar do cara o que você teria feito quando descobrisse o que tinha acontecido durante a regata Sydney-Hobart ?

(03:53:46) **rebello** fala para **Aude**: Vc pode falar desde que seja sobre o livro...

(03:53:46) **Schwarzwald** sai da sala...

(03:53:53) **Aude** fala para **rebello**: voce não faz esforços pra compreender ;-)

(03:53:54) **Antti** fala para **rebello**: Quando o nome é mudado pode acontecer que: \"estes lugares são eliminados da memoria publica em nome da memoria individual de alguns agraciados\", como o autor diz

(03:54:01) **Pearl** fala para **rebello**: esteja famoso? Fique famoso?

(03:54:16) **rebello** fala para **emily**: há grandes possibilidades que haja tradução....

(03:54:26) **Aude** fala para **Pearl**: Superman voa não veleja !!!

(03:54:30) **rebello** fala para **Olivier**: Boa pergunta!!

(03:54:43) **Antti** fala para **Pearl**: com certeza!

(03:54:54) **Pearl** fala para **Aude**: acredito que ele tem vontade de velejar..

(03:55:00) **Antti** fala para **Aude**: eu tento

(03:55:15) **rebello** fala para **Todos**: Alguém viu a pergunta do Olivier??

(03:55:18) **Aude** fala para **Todos**: Vocês acham que as pessoas que fazem ese tipo de viagem tem alguma coisa contra a sociedade?

(03:55:38) **Pearl** fala para **Aude**: Superman Antti! Seja como Deus quiser, viaja o mundo!

(03:55:46) **Pearl** fala para **Aude**: desculpa, pra Antti

(03:55:58) **Antti** fala para **Pearl**: talvez daqui a x anos

(03:56:01) **rebello** fala para (reservadamente) **Aude**: isto é uma atividade que tem dupla função: 1. melhorar o uso de vcs, 2. avaliar e dar nota... pense nisso e tente adotar outro comportamento

(03:56:18) **Pearl** fala para **Antti**: quantos anos pra preparar?

(03:56:55) **Antti** fala para **Pearl**: primeiro 10 anos para sonhar e depois muitos anos para ganhar

dinheiro e depois...

(03:56:55) **Aude** fala para **rebello**: pq?

(03:57:07) **Pearl** fala para **Aude**: acho que eles não têm vontade aprender surfar, jogar futebol, etc..

(03:57:12) **Olivier** fala para **Aude**: depende... eu acho que algumas pessoas fazem isso pelo prazer também

(03:57:18) **emily** fala para **Aude**: não, mesmo que esteja alguma coisa longe de sociedade, eu acho que eles têm grandes sonhos e querem ver o mundo!

(03:57:33) **rebello** fala para **Todos**: Poidem explicar: p. 109, alcóolicos ou visitantes q teimassem em andar como bípedes teriam vida curta, ou no mínimo um rápido acesso ao mar

(03:57:34) **Pearl** fala para **Antti**: e depois, uma família... vai agora (:

(03:58:03) **rebello** fala para **Antti**: Adorei a explicação... sobre o tempo!!!

(03:58:09) **emily** fala para **Todos**: se eu pudesse eu viajaria o mundo no barco!!!

(03:58:27) **Aude** fala para **Olivier**: mas arisgar a sua vida e ficar tão tempo sem ver ninguém.. não é não gostar da vida na sociedade? Eu não sei me estou perguntando

(03:58:37) **Antti** fala para **Pearl**: Mais uma pergunta: O autor fala que os navegadores do passado eram infinitamente mais competentes. Por que?

(03:58:53) **Antti** fala para **Todos**: foi para todos...

(03:58:58) **Pearl** fala para **Antti**: nao tinham radio

(03:59:13) **Aude** fala para **rebello**: alcóolicos = alcolatra?

(03:59:18) **Pearl** fala para **Antti**: nem outras coisas, comida com preservativas..

(03:59:20) **rebello** fala para **Aude**: \" arisgar\"???

(03:59:45) **rebello** fala para **Aude**: sim.. alcóolstras... o que vc acha que ele est´[a dizendo?

(04:00:02) **rebello** fala para **Pearl**: comida com \"preservativas\"?

(04:00:23) **Pearl** fala para **Antti**: tem \"vikings\" na Finlândia??

(04:00:40) **Aude** fala para **Antti**: Acho que pq agora ytem muita ajuda :radio, tecnica.. antes tinham que saber tudo

(04:00:42) **Pearl** fala para **rebello**: não sei, seria mais facil, não?

(04:00:53) **Antti** fala para **Pearl**: não, ´so na noruega, dinamarca e suecia

(04:01:02) **rebello** fala para **Pearl**: Vc refere-se aos outros mas não retoma o que eles dizem, fica difícil entender o que vc diz..:(

(04:01:05) **Aude** fala para **Pearl**: Preservativa??

(04:01:07) **Olivier** fala para **Aude**: concordo com voce mas você acha que todas as pessoas que estao fazendo aquelas competições de barcos que demoram meses não gostam da sociedade ?

(04:01:11) **Pearl** fala para **Antti**: desculpa, tem lá?

(04:01:24) **Aude** fala para **rebello**: ariesgar?

(04:01:27) **Aude** fala para **rebello**: ariscar?

(04:01:30) **rebello** fala para **Pearl**: Tou boiando! O que seria mais fácil?

(04:01:33) **Pearl** fala para **Aude**: a comida que ele tinha

(04:01:45) **emily** fala para **rebello**: não sei se você me respondeu sobre minha pergunta sobre galeão? pode explicar?

(04:01:49) **Antti** fala para **Pearl**: acho que não mais

(04:01:55) **Aude** fala para **Antti**: tem o tinha??

(04:02:13) **Pearl** fala para **rebello**: se eles (os "vikings"), tivessem comida com preservativas, as viagens seriam mais facis..

(04:02:21) **Antti** fala para **Aude**: o que?

(04:02:29) **rebello** fala para **Olivier**: Acho que as pessoas gostam muito do mar e isso implcia em um pouco de solidão... entretanto, não acho que seja uma aversão 'as outras pessoas

(04:02:53) **Pearl** fala para **rebello**: por que não parariam tantas vezes pra colher mais comida para as conquistas

(04:02:54) **emily** fala para **Todos**: eu concordo com você rebello

(04:02:55) **Aude** fala para **Olivier**: é diferente fazer uma corrida você esta com outros

(04:03:06) **Aude** fala para **Olivier**: sente a presença deles

(04:03:15) **rebello** fala para **emily**: É que eu e o Olivier tínhamos explicado.. mas eu volto... Galeão é um barco muito antigo..e a história que ele conta sobre o nome do aeroporto

(04:03:18) **Olivier** fala para **Aude**: nao sei...

(04:03:20) **mile** entra na sala...

(04:03:23) **Pearl** fala para **rebello**: oi, não sei, professora!

(04:03:30) **Aude** fala para **Pearl**: boiando??

(04:03:41) **Pearl** fala para **Aude**: na mayonese

(04:04:08) **rebello** fala para **emily**: parece que havia destroços de um desses barcos na baía, perto da ilha onde fica o aeroporto..

(04:04:13) **emily** fala para **Todos**: ooh, obrigada - desculpe eu não vi

(04:04:18) **Olivier** fala para **Aude**: tem corridas onde os barcos são distante de mais de 30 miles cada um

(04:04:30) **mile** sai da sala...

(04:04:34) **Olivier** fala para **Aude**: dá para se sentir sozinho eu acho

(04:04:40) **emily** fala para **rebello**: entendi

(04:04:46) **mile** entra na sala...

(04:04:50) **GABI** entra na sala...

(04:04:52) **Pearl** fala para **emily**: Galeão foi uma pessoa, aquela que estudava as estrelas?

(04:05:03) **mile** sai da sala...

(04:05:08) **rebello** fala para **Aude**: Concordo com o Olivier... corrida não é menos solitária do que a viagem do Klink.. O que vcs acham?

(04:05:28) **Aude** fala para **Olivier**: verdade mas você competiu contra outros seres, não mas isso com você mesmo

(04:05:31) **emily** fala para **Pearl**: então galeão em português tem duas significas?

(04:05:34) **rebello** fala para **Pearl**: Galileu Galilei..italiano

(04:05:41) **GABI** sai da sala...

(04:05:46) **Pearl** fala para **emily**: não sei, tou te perguntando (:

(04:05:49) **emily** fala para **Todos**: oh bom, eu ia dizer....

(04:05:57) **Pearl** fala para **rebello**: ahhh.

(04:06:10) **Antti** fala para **rebello**: eu acho também. na corrida seu alvo é vencer, quando vc viaja vc quer experimentar

(04:06:16) **rebello** fala para (reservadamente) **emily**: \"duas significas\"... dois significados

(04:06:40) **Pearl** fala para **Todos**: os dois são perigoços

(04:06:41) **emily** fala para **rebello**: oh, dois significados - obrigada

(04:06:47) **Olivier** fala para **Aude**: isso e verdade entretant eu tinha feito nenhuma dessas coisas entao e dificil falar mas sobre isso

(04:06:50) **Aude** fala para **Todos**: Você gostam dese tipo de leitura?

(04:06:58) **rebello** fala para **emily**: Dois significados... o nome do aeroporto e o nome da embracção.. mas o aeroporto foi só uma apropriação do outro

(04:07:02) **Aude** fala para **Todos**: O prefirem estorias como Quincas?

(04:07:22) **emily** fala para **Aude**: eu gosto desse tipo de leitura

(04:07:28) **Antti** fala para **Aude**: eu gosto muito...

(04:07:30) **Pearl** fala para **Aude**: gosto mais desse do Quincas

(04:07:43) **Pearl** fala para **Aude**: foi real, verdadeira

(04:07:44) **rebello** fala para **Antti**: Isso!... pra mim, a idéia da viagem é experimentar, aprender... embora algumas pessoas encarem a viagem como um programa social

(04:07:55) **Aude** fala para **Pearl**: o que de qual gosta mais?

(04:08:08) **emily** fala para **Aude**: eu gosto das coisas mais adventurosos e leituras sobre pessoas que viajam no mundo ou paises

(04:08:22) **rebello** fala para (reservadamente) **Olivier**: \"eu tinha feito nenhuma \".. eu não fiz...

(04:08:37) **Pearl** fala para **Aude**: amyr, ainda que eu ache ele louco

(04:08:43) **Olivier** fala para **rebello**: para mem a viagem permite sair da vida de todo dia

(04:08:50) **Aude** fala para **Todos**: eu prefiri 100 vezes mas Quincas

(04:08:51) **rebello** fala para **Aude**: \"prefirem \"???

(04:09:02) **Aude** fala para **Todos**: prefErem

(04:09:11) **emily** fala para **Aude**: meu leitura favorito é \"a walk across america\" sobre uma pessoa que andou pelos estados unidos inteiro - é muito legal

(04:09:15) **Pearl** fala para **Aude**: jura (:

(04:09:31) **Aude** fala para **Todos**: Mas ler uma viagem pra vocês é como viajar?

(04:09:43) **rebello** fala para **Olivier**: Permite ser \" outro\" de uma certa forma...

(04:09:46) **Olivier** fala para (reservadamente) **rebello**: Emily ja uso todas as palavras em ingles !!

(04:09:48) **Antti** fala para **rebello**: se eu quero conhecer um lugar, aprender como é, eu sempre viajo sozinho. claro, as vezes é bom viajar com grupo, mas o alvo é então diferente

(04:10:03) **Aude** fala para **Pearl**: Nunca juro : é mal, você sabe disso

(04:10:13) **rebello** fala para (reservadamente) **Olivier**: ela colocou a expr entre aspas

(04:10:18) **emily** fala para **Aude**: eu acho - você pode viver pela pessoa e pelas experiências deles - mesmo que você não esteja viajando!

(04:10:27) **MILE** entra na sala...

(04:10:29) **Pearl** fala para **Aude**: eu gosto de ver como as pessoas pensam quando estejam em situações difíceis

(04:10:29) **rebello** fala para **emily**: MEU leitura???

(04:10:38) **Antti** fala para **Aude**: para mim quase é, eu podia imaginar muito bem os sentimentos do autor

(04:10:38) **MILE** sai da sala...

(04:11:01) **emily** fala para **rebello**: oh - meu livro favorito - minha leitura favorita? tá certo agora?

(04:11:09) **Aude** fala para **emily**: mas da tão (tanta?) vontade de viajar que é frustrante, não é?

(04:11:37) **rebello** fala para **Todos**: Alguém pode reformular : 'como as pessoas pensam quando estejam em situações difíceis \\'?'

(04:11:49) **Aude** fala para **emily**: estão

(04:11:49) **Pearl** fala para **Todos**: gr. errei

(04:11:54) **emily** fala para **Aude**: eu não entendi sua pergunta - o que você quer dizer?

(04:12:09) **rebello** fala para **emily**: Perfeito! Obrigada!:)

(04:12:11) **Aude** fala para **rebello**: difíceis?

(04:12:16) **Antti** fala para **Pearl**: eu também...sempre penso em o que e como eu faria no mesmo situação...

(04:12:17) **emily** fala para **rebello**: nada :)

(04:12:48) **rebello** fala para **Antti**: Na mesma situação? Qual?

(04:12:55) **Pearl** fala para **Antti**: e você faria a mesma coisa?

(04:13:21) **Aude** fala para **emily**: é frustrante pq da vontade de viajar mas só esta lendo, não viajando

(04:13:21) **rebelo** fala para (reservadamente) **Todos**: p.111, a ignorância é uma das fontes de felicidade.. Concordam??? Pq ele diz isso??

(04:13:25) **GarotaWeb** entra na sala...

(04:13:46) **Pearl** fala para **Todos**: podemos desligar o ar? Por favor?

(04:13:49) **Aude** fala para **rebelo**: concordo

(04:13:51) **emily** fala para **Pearl**: :)

(04:13:57) **GarotaWeb** sai da sala...

(04:13:58) **GarotaWeb** entra na sala...

(04:14:09) **Pearl** fala para **rebelo**: obrigada!!

(04:14:29) **Aude** fala para **rebelo**: da felicidade pra a pessoa que não pensa mas não pra as outras: ignorancia+ intolerancia

(04:14:48) **emily** fala para **Aude**: ohhh, entendi - sim, eu concordo, mas me dá a vontade viajar depois e planejar viagens no futuro!

(04:14:54) **Pearl** fala para **rebelo**: \"Paratii\", o que significa?

(04:14:56) **rebelo** fala para (reservadamente) **Todos**: Agora que já estávamos entrando no clima dos Ping\"uins do Klink....

(04:15:09) **DataCenterBR** entra na sala...

(04:15:14) **Aude** fala para **emily**: plenajar a volta do mundo: ta maluca!!! ;-)

(04:15:15) **GarotaWeb** sai da sala...

(04:15:24) **DataCenterBR** grita com **Todos**: UM HOSPEDE RECLAMA DE UM PESSIMO HOTEL, UM *SITE* TAMBEM. HOSPEDE SEU *SITE* COMO ELE MERECE
WWW.DATACENTERBR.COM - HOSPEDAGEM A PARTIR DE R\$6,90 POR Mês

(04:15:42) **rebelo** fala para (reservadamente) **Aude**: ignorEncia??? IntolerEncia??

(04:15:43) **DataCenterBR** grita com **Todos**: UM HOSPEDE RECLAMA DE UM PESSIMO HOTEL, UM *SITE* TAMBEM. HOSPEDE SEU *SITE* COMO ELE MERECE
WWW.DATACENTERBR.COM - HOSPEDAGEM A PARTIR DE R\$6,90 POR Mês

(04:15:46) **Antti** fala para **rebelo**: situações difíceis em geral, por exemplo neste livro o autor sempre tenta encontrar numa resolução...e depois eu pensei como eu teria feiro se fosse na mesma situação

(04:15:53) **emily** fala para **Aude**: eu acho que é muito legal!!! vamos todo mundo agora!

(04:16:09) **rebelo** fala para **Pearl**: Gente, Alguém sabe o que é Paratii??

(04:16:16) **Aude** fala para **Todos**: a ignorancia leva a intolerancia CONCORDAM?

(04:16:31) **Antti** fala para **rebello**: nome do barco

(04:16:37) **DataCenterBR** grita com **Todos**: UM HOSPEDE RECLAMA DE UM PESSIMO HOTEL, UM *SITE* TAMBEM. HOSPEDE SEU *SITE* COMO ELE MERECE
WWW.DATACENTERBR.COM - HOSPEDAGEM A PARTIR DE R\$6,90 POR Mês

(04:16:55) **Aude** fala para **emily**: JA È

(04:16:57) **Olivier** fala para **rebello**: nao vem do nome da cidade ?

(04:16:58) **rebello** fala para (reservadamente) **Antti**: se estivesse

(04:16:58) **Pearl** fala para **rebello**: gosto como uma coisa simple faz ele feliz no livro. Como só depois de falar com amigos que stão longe dele.... ele fica feliz logo

(04:17:11) **Aude** fala para **Todos**: QUE ISSO???

(04:17:15) **emily** fala para **Aude**: :)

(04:17:19) **DataCenterBR** grita com **Todos**: UM HOSPEDE RECLAMA DE UM PESSIMO HOTEL, UM *SITE* TAMBEM. HOSPEDE SEU *SITE* COMO ELE MERECE
WWW.DATACENTERBR.COM - HOSPEDAGEM A PARTIR DE R\$6,90 POR Mês

(04:17:46) **rebello** fala para **Todos**: Parati tem duas referências no livro, o Antti e o Olivier acabaram de dizer

(04:17:51) **Olivier** fala para **Aude**: paratii é o nome do barco

(04:18:07) **DataCenterBR** grita com **Todos**: UM HOSPEDE RECLAMA DE UM PESSIMO HOTEL, UM *SITE* TAMBEM. HOSPEDE SEU *SITE* COMO ELE MERECE
WWW.DATACENTERBR.COM - HOSPEDAGEM A PARTIR DE R\$6,90 POR Mês

(04:18:10) **emily** fala para **Pearl**: eu acho que paratii é o nome do barco mas é por causa do nome da cidade

(04:18:14) **DataCenterBR** grita com **Todos**: UM HOSPEDE RECLAMA DE UM PESSIMO HOTEL, UM *SITE* TAMBEM. HOSPEDE SEU *SITE* COMO ELE MERECE
WWW.DATACENTERBR.COM - HOSPEDAGEM A PARTIR DE R\$6,90 POR Mês

(04:18:16) **Pearl** fala para **rebello**: O Amyr é de la?

(04:18:20) **rebello** fala para (reservadamente) **DataCenterBR**: da pra vc ir fazer a propaganda em outro lado.. nos ja vimos

(04:18:27) **Pearl** fala para **emily**: desculpa, foi pra voce

(04:18:35) **DataCenterBR** grita com (reservadamente) **rebello**: calma

(04:19:01) **rebello** fala para (reservadamente) **DataCenterBR**: quem está gritando é vc, vc é que deve estar nervoso(a)

(04:19:02) **DataCenterBR** *grita com (reservadamente)* **rebello:** vou fazer menos

(04:19:12) **Aude** *fala para DataCenterBR:* cala la boca

(04:19:20) **DataCenterBR** *fala para (reservadamente)* **rebello:** vou fazer menos

(04:19:24) **rebello** *fala para (reservadamente)* **DataCenterBR:** obrigadíssima!

(04:19:28) **Olivier** *fala para Aude:* sem o la aude

(04:19:31) **DataCenterBR** *fala para (reservadamente)* **rebello:** de nada

(04:19:37) **emily** *fala para rebello:* eu acho - paraty é perto do Rio não é?

(04:19:45) **Pearl** *fala para Aude:* talvez ele fale espanhol

(04:19:50) **Aude** *fala para Olivier:* obrigada

(04:19:59) **Olivier** *fala para emily:* sim é a tres horas de omnibus

(04:19:59) **rebello** *fala para Pearl:* Alguem sabe de ond eo Klink é??? Ele diz isso eu acho..mas nao tenho certeza..pois vcs nao leram o livro todo

(04:20:05) **Antti** *fala para Todos:* paraty é uma cidade muito bonita, vale a pena visitar

(04:20:19) **Aude** *fala para Todos:* muito linda

(04:20:24) **emily** *fala para Antti:* eu tenho uma vontade para visitar

(04:20:32) **rebello** *fala para emily:* Paraty é liiiindo... vcs têm que ir lá... fica a 240km do Rio, depois de ANgra

(04:20:35) **Olivier** *fala para rebello:* ele falou que tem uma casa em Paraty agora nao sei se ele nasceu la

(04:20:52) **Aude** *fala para Todos:* vocÊs acham que ignorancia le va a felicidade o não?

(04:20:59) **rebello** *fala para Olivier:* Correto.. ele é de Sampa... mas vai desde criança a Paraty

(04:21:01) **Antti** *fala para Todos:* 4 horas de onibus, se lembro correto

(04:21:39) **Pearl** *fala para Aude:* sim, Eu acho sim

(04:21:40) **emily** *fala para rebello:* Sampa? onde fica?

(04:21:48) **rebello** *fala para Aude:* nao sei, ao contrário..acho que o Klink ta certo... muito da nossa infelicidade vem de sabr certas coisas..qdo nao sabemos somos mais felizes

(04:22:11) **rebello** *fala para emily:* Sampa é um apelido da cidade de São Paulo

(04:22:42) **emily** *fala para Aude:* eu concordo, sabe que quando você era uma criança coisas eram

mais tranquilo porque você sabia menos -

(04:22:43) **Aude** fala para **rebello**: eu acho que traz felicidade pra a pessoa ignorante nao a outra, entendendeu?

(04:22:57) **emily** fala para **rebello**: não sabia não -

(04:23:22) **Aude** fala para **Pearl**: mas voce ta feliz?

(04:23:22) **Antti** fala para **rebello**: com certeza, como se diz: quanto mais informação vc tem, quanto mais tortura também

(04:23:23) **rebello** fala para **Antti**: Vc deveria ler os outros livros dele..mesmo esse, ele fala dos homens que descobriram o Pólo Sul... há muitos noruegueses, finlandese..e um Inlges que tomou o feito do Noruegues acho

(04:23:39) **Pearl** fala para **Aude**: tou feliz, e quase ignorante

(04:23:43) **Aude** fala para **Todos**: voces viajaram pra tem mas conhecimento é ser feliz não é?

(04:23:44) **rebello** fala para **Aude**: Não entendi, Aude

(04:24:18) **Antti** fala para **rebello**: obrigado pela informação...

(04:24:33) **Pearl** fala para **rebello**: se voce viajasse pra conhecer, ficaria mais sabedoreia

(04:24:39) **Aude** fala para **Todos**: a pessoa ignorante não aceita a diferença pq não conhece coisas de outras culturas

(04:24:40) **rebello** fala para **Aude**: \"voces viajaram pra tem mas conhecimento é ser feliz \" Dá para explicar???? Eu não entendi.. vcs entenderam? Podem explicar?

(04:25:00) **emily** fala para **Todos**: mas eu tenho visto aqui com muitos alunos intercambios e outras pessoas que viajam no mundo - eles têm viajado MUITO e têm visto muitas coisas, mas ainda eles não estão feliz

(04:25:00) **Antti** fala para **Aude**: VERDADE

(04:25:09) **Pearl** fala para **rebello**: não necessariamente mais feliz

(04:25:09) **Aude** fala para **Todos**: se você não gopsta de onde nasceu conhecer outras coisas pode ajudar

(04:25:09) **DataCenterBR** sai da sala...

(04:25:16) **rebello** fala para (reservadamente) **Pearl**: refoprmule: ficaria mais sabedoreia

(04:25:49) **Aude** fala para **Pearl**: que e sobedoreia?

(04:25:57) **Pearl** fala para **Aude**: ter saber

(04:25:59) **Antti** fala para **Aude**: por isso estou aqui agora...

(04:26:04) **rebelo** fala para **Aude**: Vc veio p/ o Brasil pois não gosta de onde nasceu? E para a Espanha, também??

(04:26:27) **Pearl** fala para **Antti**: vc ta aqui pra te faz feliz?

(04:26:33) **rebelo** fala para **Pearl**: repito a pergunta da Aude: Sabedoreia?

(04:26:37) **Aude** fala para **Todos**: Enfin saiu!!!

(04:26:44) **rebelo** fala para **Olivier**: Viajou?

(04:26:46) **Pearl** fala para **Antti**: te fazer feliz?

(04:27:19) **Pearl** fala para **Todos**: sabedoreia é como se usa intelegencia na sua vida

(04:27:23) **Olivier** fala para **rebelo**: nao mas nao tenho muitas coisas para contar

(04:27:24) **Aude** fala para **Todos**: saberia?

(04:27:33) **rebelo** fala para **Antti**: Vc veio p/ o Brasil pois não gosta de onde nasceu?

(04:27:37) **Antti** fala para **rebelo**: mas depois 6 meses aqui as problemas na finlandia comecam a parecer bem pequenos. Frio é menos mal de que criminalidade etc..

(04:27:50) **emily** fala para **Todos**: eu estou lendo ecclesiastes - um livro da bibília agora e é sobre sabedoreia - é muito bom se você quer ler

(04:28:03) **Aude** fala para **rebelo**: Acho que eu (e Antti tambem) somos mas felices aqui

(04:28:12) **Aude** fala para **Antti**: me equivoque?

(04:28:19) **rebelo** fala para **Olivier**: então conta!... é que vc sumiu da tela... vc nasceu 'a beira mar?

(04:28:25) **Pearl** fala para **emily**: como o sabedoreia do Deus é melhor do humano

(04:28:31) **Olivier** fala para **rebelo**: ???

(04:28:47) **rebelo** fala para **Olivier**: equivoque?? Como?

(04:28:56) **Antti** fala para **Todos**: então agora eu gosto mais da finlandia de que há 6 meses, distancia e tempo fazem bom para mim, e acho que no futuro eu vou gostar mais do meu pais de que nunca

(04:29:01) **Aude** fala para **rebelo**: existe sabedoreia?

(04:29:03) **rebelo** fala para **Olivier**: desculpe..era para a Aude

(04:29:33) **Pearl** fala para **Antti**: pq seus parentes estão lá? Tem saudades deles?

(04:29:34) **Aude** fala para **Antti**: Exatamente igual, nunca gotei tanto da França como agora!!!

(04:29:40) **rebello** fala para (reservadamente) **Todos**: Não existe sabedoreia!!! E infelizmente a Peral não viu as minhas obs ou não lembrou de responder!

(04:29:50) **Aude** fala para **rebello**: equivoquei?

(04:30:14) **Pearl** fala para **rebello**: vi, eu escrevi errado?

(04:30:18) **rebello** fala para **Aude**: agora entendi... eu estava fazendo outra idéia..obrigada

(04:30:28) **emily** fala para **Pearl**: é, é sobre rei solomão e ele tinha todas as coisas que ele quis mas não estava feliz até ele descobriu o sabedoria de Deus

(04:30:33) **Antti** fala para **Pearl**: não tenho saudade, na finlandia morava longe da minha família há muito tempo, e por outro lado tenho muitos amigos aqui

(04:30:45) **rebello** fala para **Pearl**: eu pedi pra vc reformular e a Aude perguntou duas vezes tb..

(04:30:58) **Pearl** fala para **emily**: li a semana passado depois de falar com voce

(04:31:12) **Pearl** fala para **Antti**: que bom

(04:31:37) **Aude** fala para **rebello**: era saberia então?

(04:31:37) **Pearl** fala para **rebello**: não entendi, desculpa.. como escreve então?

(04:31:46) **rebello** fala para **Pearl**: p110, cada nervo do barco foi esticado e os meus quase destruídos.... Alguém pode explicar?

(04:31:59) **rebello** fala para **Todos**: era pra todos a anterior

(04:32:09) **Aude** fala para **rebello**: Os meus nervos

(04:32:32) **rebello** fala para **Pearl**: eu acho que vc queria dizer sabedoria... ficar mais sábio

(04:32:38) **emily** fala para **Todos**: eu acho que o barco estava muito batado

(04:32:54) **rebello** fala para **emily**: batado??? batido pelas ondas??

(04:32:54) **Aude** fala para **rebello**: esticando os nervos do barco se estressou e cansou muito: destruiu os seus

(04:33:24) **Pearl** fala para **rebello**: isso mesmo

(04:33:29) **emily** fala para **rebello**: como se escreve? tá certo - batado por causa das ondas, etc.? ou eu estou muito errado

(04:33:30) **rebello** fala para **Aude**: pena que vc não leu.. é muito legal, ele estava falando da passagem Leste Oeste

(04:33:50) **rebello** fala para **Aude**: \" Deus me livre de passar por aqui em condições iguais outra vez

(04:33:52) **Antti** fala para **rebello**: o barco quase não sobreviveu o tempestade e o fez Amyr muito preocupado

(04:34:15) **emily** fala para **rebello**: oh batido -

(04:34:17) **rebello** fala para **Antti**: fez Amyr muito preocupado ?

(04:34:32) **emily** fala para **Todos**: oh, eu esqueci - o que é o aurora que ele falou sobre?

(04:34:49) **Aude** fala para **rebello**: deicho ele preocupado?

(04:34:59) **Pearl** fala para **rebello**: deixou

(04:35:06) **rebello** fala para **Todos**: mas, sabem, ele não para de fazer viagens e tem uma família, 3 filhas, amigos, acho que ele não tem muito apego a eles não, chega um momento que vc quer sossego....

(04:35:24) **Pearl** fala para **rebello**: quantos anos tem seus filhos?

(04:35:29) **Antti** fala para **rebello**: não é a palavra correto...ele quase perdeu seus nervos...não sei explicar em portugues

(04:35:32) **Pearl** fala para **rebello**: filhos dele?

(04:35:38) **rebello** fala para **Todos**: deicho >>> deixou...sim.. correto, agora

(04:35:39) **Aude** fala para **rebello**: apego?

(04:35:52) **Aude** fala para **rebello**: sossego?

(04:36:42) **rebello** fala para **Pearl**: BOA Peral...excelçente correção do possessivo... as filhas dele têm, sei lá, entre 4 e 10 anos... ele tinha duas gêmeas qdo fez essa viagem, mas a mais novinha veio durante essa viagem

(04:37:06) **Pearl** fala para **rebello**: eu acho ruim

(04:37:17) **rebello** fala para **Aude**: ter apego.. é como ter laços fortes, importar-se e não poder se afastar muito tempo

(04:37:25) **Pearl** fala para **rebello**: eles são novinhos..

(04:37:43) **rebello** fala para **Aude**: sossego... é gente quando vai ficando velha que nem eu... quer sossego.. tranquilidade :)

(04:38:07) **rebello** fala para **Pearl**: ElAs são novinhas

(04:38:30) **Pearl** fala para **rebello**: se eu estivesse numa viagem pra tanto tempo, eu não conseguiria parar de pensar em meus filhos (se eu tivesse filhos)

(04:38:31) **emily** fala para **Todos**: aw muito novinhas para ele sair assim

(04:38:39) **rebello** fala para **Todos**: Quando se usa a pergunta: \" Como foi de entrada\"???

(04:39:32) **rebello** fala para **Todos**: E \" num mar de azeite italiano de primeira prensa??? p. 112

(04:39:44) **Aude** fala para **Todos**: Acho que ele sempre teve a vontade de fazer essa viagem perigosa: então tivesse sido melhor fazer a viagem primeiro e depois ter filhas, não é. Acho egoísmo deixar a mulher sozinha com as crainças

(04:39:57) **Pearl** fala para **rebello**: talvez ele, O Amyr, queira mais de viver a vida dele do que fazer apoio pra as filhas dele

(04:40:02) **rebello** fala para (*reservadamente*) **Todos**: Gente vejam se o Olivier apresenta sinais de vida... ele sumiu do chat

(04:40:16) **Olivier** fala para **rebello**: nao nao

(04:40:32) **emily** fala para **rebello**: você está falando sobre quando ele passou a hemisphere oeste?

(04:40:33) **Olivier** fala para **rebello**: mas eu acho que sou tem mulher para falar tanto

(04:40:38) **Pearl** fala para **Todos**: oi, ele escuta bem

(04:40:51) **Olivier** fala para **rebello**: eu sou muito cansado...

(04:40:54) **rebello** fala para **Pearl**: Talvez ele ..ei lá... tem gente que não tem tanto apego... 'as pessoas..embora ele diga o contrário... mas ele talvez ame mais o mar do que qualquer outra coisa

(04:41:03) **Olivier** fala para **rebello**: ou estou cansado

(04:41:37) **rebello** fala para **Olivier**: Vc é (já nasceu assim) ou está (hoje, neste momento)??

(04:41:47) **Aude** fala para **Pearl**: Se ele prefere o mar pq teve filhas? ele ja sabia disso!

(04:41:47) **rebello** fala para **Olivier**: Perfeityo, obirgada!

(04:41:48) **Pearl** fala para **Todos**: não sei... sabe, a gente não sabe com as crianças lidam com a abcença do pai

(04:42:04) **Antti** fala para **rebello**: o que significa a palavra \"prensa\"

(04:42:11) **Pearl** fala para **Aude**: claro, ele ja sabia

(04:42:18) **rebello** fala para **Aude**: Boa pergunta Aude.... se vc disser \" prefere\" fica ainda melhor

(04:42:34) **Aude** fala para **Pearl**: então no penso antes de se cansar

(04:42:44) **Aude** fala para **Pearl**: Imagina se ele moresse?

(04:42:52) **emily** fala para **Todos**: horrível

(04:42:54) **Pearl** sai da sala...

(04:42:54) **Olivier** sai da sala...

(04:43:09) **Aude** fala para **Aude**: melhor morrer sem filhos que com duas garotas de 4 anos?

(04:43:18) **rebello** fala para **Antti**: prensa, aqui tem a ver com azeite, é a ação de tirar o azeite dos caroços e azeitona.... e o azeite dessa prensa é o melhor... mas o que isso tem a ver com o mar? Ou melhor, com o aspecto do mar????

(04:43:38) **rebello** fala para **Aude**: cansar ou casar?

(04:43:52) **Aude** fala para **rebello**: CaSar claro!

(04:44:06) **rebello** fala para **Aude**: OK... gente... o tempo passou....

(04:44:26) **rebello** fala para **Aude**: vcs lembram de mais alguma coisa que queiram comentar do livro?

(04:44:34) **Antti** fala para **rebello**: o mar transformou muito, e quando ele disse essa, o mar foi bonita e tranquilo, ao inverso de que durante o tempestade

(04:44:35) **Aude** fala para **rebello**: espera significa que o mar esta sem ondas?

(04:45:07) **rebello** fala para **Antti**: Exatamente, Antti... provavelmente, verde musgo...e grosso...na aparência pelo menos..como o azeite...

(04:45:45) **Aude** fala para **rebello**: musgo?

(04:45:51) **emily** fala para **rebello**: eu acho que o computadores de pearl e olivier pararam

(04:45:57) **rebello** fala para **Todos**: De forma geral, acho que ele usa expressões bem interessantes para representar, fazer imaginar o que ele viveu aos seus leitores

(04:46:14) **Pearl** entra na sala...

(04:46:32) **Pearl** fala para **Todos**: entrei de novo.

(04:46:42) **rebello** fala para **Aude**: verde musgo...é da cor de "mousse" em francês....

(04:46:57) **emily** fala para **Todos**: eu gostei a maneira que ele escreveu, foi interessante para mim ler

(04:47:05) **Pearl** fala para **Todos**: pra fugir da vida duma criança na é bom

(04:47:18) **Aude** fala para **Pearl**: o que?

(04:47:20) **rebello** fala para **Todos**: Então, de maneira geral, vcs gostaram da leitura?

(04:47:21) **Antti** fala para **emily**: eu acho também

(04:47:27) **Aude** fala para **rebello**: nao

(04:47:32) **emily** fala para **Todos**: gostei, muito

(04:47:34) **Pearl** fala para **Todos**: acho que eu perdi muito da conversação... esquece..

(04:47:38) **rebello** fala para **Aude**: Vc leu??

(04:47:41) **emily** fala para **Todos**: eu acho que eu quero ler o livro inteiro

(04:47:52) **Pearl** fala para **Todos**: gostei

(04:47:53) **emily** fala para **rebello**: você já leu ?

(04:48:00) **rebello** fala para **Pearl**: Pq perdeu?...tua máquina estava mal?

(04:48:02) **Antti** fala para **rebello**: sim, a leitura mais interessante do curso

(04:48:17) **Aude** fala para **rebello**: lei sem compreender pq quando não gosto sou como como os iletrados: lejo sem compreender

(04:48:24) **Pearl** fala para **rebello**: sim, estava.... mais consigo entrar de novo

(04:48:38) **rebello** fala para **emily**: Já li, sim, e acho que é uma leitura muito legal... e tem imagens legais, dá para levar a linguagem, 'as vezes, bem técnica naval

(04:48:48) **Antti** fala para **Aude**: isso mesmo aconteceu para mim com quincas...

(04:49:00) **rebello** fala para **Antti**: Que bom Antti... alguma coisa antes do fim que funcionou..)

(04:49:11) **Aude** fala para **Antti**: eu adorei Quincas mesmo que tambem não compreendia!!!

(04:49:12) **emily** fala para **Todos**: é, eu quero aprender velejar em português agora! :)

(04:49:17) **Antti** fala para **rebello**: valeu a pena esperar...

(04:49:22) **Aude** fala para **Antti**: Por lo menos estava interesada

(04:49:32) **rebello** fala para **Aude**: lejo??? iletrados??

(04:49:44) **Aude** fala para **Antti**: VeleJar

(04:49:46) **rebello** fala para **emily**: veleJar!

(04:49:53) **emily** fala para **Todos**: eeee desculpe de novo!!!!!!!

(04:49:57) **rebello** fala para **Antti**: Fico contente....

(04:50:09) **rebello** fala para **Aude**: Aí Aude!:)

(04:50:24) **Aude** fala para **Antti**: Leio illetrada

(04:50:42) **rebello** fala para **Aude**: ok... podem voltar para seus emails.... estamos encerrando por aqui

(04:50:51) **rebello** fala para **Aude**: quero agradecer a todos

(04:51:00) **rebello** fala para **Aude**: houve muita cooperação e participação

(04:51:15) **Antti** fala para **rebello**: bom fim de semana para todos

(04:51:22) **Pearl** fala para **Todos**: sexta feira!

(04:51:32) **Aude** fala para **Antti**: pq sexta?

(04:51:38) **rebello** fala para **Aude**: iletrado... melhor... >>> analfabetos.. mas vc não é analfabeta!:))

(04:51:46) **Pearl** fala para **Todos**: todo mundo volta na segunda!

(04:51:55) **emily** fala para **Todos**: wooohooo!

(04:53:01) **Pearl** sai da sala...

(04:53:30) **Antti** sai da sala...

(04:53:42) **emily** sai da sala...

(04:53:42) **Aude** sai da sala...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)