

"As TIC na Educação: Histórias e Memórias com Futuro..."

Título: "Interacção em *chat*: que futuro em sala de aula de língua estrangeira?"

Autores:

Sílvia MELO¹ - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro

Ida REBELO - Departamento de Letras - Português para Estrangeiros
Pontifícia Universidade Católica
Rio de Janeiro

Resumo da comunicação:

A interacção em sala de aula de Língua Estrangeira (LE) tem sido estudada como actividade dialógica propícia à aquisição de conhecimentos e de competências (ANDRADE; ARAÚJO e SÁ, CHUN, VIEIRA, de entre outros), nomeadamente através da co-construção de "sequências potencialmente aquisitivas" (MATHEY), de acordo com a convicção que se aprende para comunicar e se comunica para aprender.

Numa pequena investigação que levámos a cabo com alunos de pós-graduação que frequentam o Mestrado em Didáctica de Línguas (em Setúbal) e em Didáctica de Línguas no 1º Ciclo (em Aveiro), no ano lectivo de 2004/2005, procedemos a uma recolha, através de questionário, das suas convicções acerca da ferramenta do *chat*, em geral.

A análise das respostas, baseada nas representações dos alunos acerca da interacção neste meio virtual, revelou que, na generalidade, os sujeitos não lhes atribuem nem parecem vislumbrar potencialidades didácticas decorrentes do seu uso.

Todavia, outros estudos (por exemplo, ABRAMS; ANDRADE, ARAÚJO e SÁ & MELO; BLAKE; CHAPELLE), remetendo para a utilização dos *chats* com finalidades didácticas em sala de aula de línguas, apontam para a validade do recurso a esta ferramenta, com resultados promissores a vários níveis, nomeadamente, do desenvolvimento da competência de comunicação, da competência plurilingue e da aprendizagem colaborativa.

Tentaremos, nesta comunicação, confrontar estas duas perspectivas, apontando possibilidades de integração do uso dos *chats* em sala de aula de línguas.

Palavras-chave: interacção em *chat*, representação, Didáctica de LE

I. Interacção verbal em sala de aula e em *chat*: focalização na aprendizagem de línguas

O estudo das interacções em sala de aula foi um dos primeiros terrenos de observação dos processos de negociação e de aprendizagem/aquisição de diferentes

¹ Financiada por Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III.

conhecimentos e conteúdos disciplinares (Bouchard, 1998; Bouchard, 1999), nomeadamente de línguas.

Na mesma linha, muitos foram os trabalhos desenvolvidos em terreno nacional sobre essa temática ao nível das línguas estrangeiras e maternas (Andrade, 1997; Araújo e Sá, 1996; Castro, 1987; Vieira, 1988). Esses trabalhos são, neste momento, objecto de estudo de uma pesquisa de tipo meta-analítico conducente a um trabalho de doutoramento intitulado "Interação verbal em Didáctica de Línguas: meta-análise dos estudos realizados em Portugal entre 1982 e 2002. Contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores"², o que mostra a relevância dessa área de investigação para a compreensão da evolução das diferentes abordagens metodológicas e do pensamento didáctico ao nível da Didáctica de Línguas³.

A grande afluência de estudos sobre interação verbal em sala de aula mostra que a construção do saber se faz, prioritariamente, através das actividades dialógicas, uma vez que, como observa Mondada (2001), "l'interaction sociale est le lieu fondamental d'élaboration du lien social et d'usage de la langue" e "la langue, en effet, existe d'abord dans et par les pratiques langagières des locuteurs". Na verdade, esses estudos partem de uma dupla hipótese (Nonnon, 1999):

- ? a verbalização e as trocas verbais intervêm de forma central nas aprendizagens, como dinâmica constitutiva e como lugar onde os conhecimentos se elaboram;
- ? as histórias de aprendizagem e a formação do indivíduo constroem-se no tecido das trocas sociais e dos diálogos, em que as dimensões identitária e sócio-afectiva interferem nas tarefas cognitivas.

Assim, se as interações são instrumentos ao serviço das aprendizagens

l'objectif prioritaire à l'école n'est pas d'établir une bonne communication entre élèves, ou un climat d'expression, mais de développer, à travers la verbalisation et les échanges, des démarches d'apprentissage et de conceptualisation, l'acquisition de connaissances, d'attitudes intellectuelles et l'accès à une culture commune, même si ces acquisitions sont toujours inséparables d'enjeux identitaires, sociaux et culturels. (NONNON, 1999).

Ao nível do ensino-aprendizagem de línguas, campo acerca do qual nos debruçamos neste texto, nota-se, ao longo das diferentes abordagens metodológicas, a mudança do

² Este projecto de doutoramento está a ser desenvolvido por Teresa Cardoso, sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Alarcão, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, no LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), uma estrutura de investigação do CIDTFF, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (Universidade de Aveiro).

³ Sobre como a Didáctica da Língua evoluiu, teórica e metodologicamente, posicionando-se actualmente ao nível de uma Didáctica do Plurilinguismo, ver ANDRADE & ARAÚJO e SÁ (2001) e ARAÚJO e SÁ (2004).

enfoque "aprender para comunicar" para "aprender comunicando" (Gaohnac'h, 2000), numa tomada de consciência da LE como objecto e objectivo das actividades: aprende-se para comunicar e comunica-se para aprender (processo comumente chamado de "dupla focalização"⁴). Neste sentido, a interacção em sala de aula de LE é, nas palavras de Bouchard (1998) acerca da interacção pedagógica e que aqui adoptamos, "un polylogue praxéologique" através do qual aprendentes e professor se empenham na construção colaborativa, aquisição e desenvolvimento de um novo saber e saber-fazer linguístico-cultural, pragmático, referencial. Esse "polylogue"⁵, ainda conforme Bouchard (1999), é desequilibrado e ritualizado, mas potencializa as aprendizagens: "les besoins de communication ressentis au cours de l'enseignement en langue étrangère sont conçus alors comme moteur de l'apprentissage" (Ibidem).

Por seu lado, M. Matthey argumenta que "rien ne vient réfuter l'hypothèse que l'interaction, dans la mesure où elle donne lieu à des mouvements d'auto- et d'hétéro-structuration, est un des lieux dans lesquels il peut y avoir construction de connaissances" (1996: 55).

Na verdade, os estudos sobre a aquisição de línguas em sala de aula partem de um triplo enquadramento didactológico (Py, 2000):

- ? a análise da conversação como cenário privilegiado de observação das interacções que se estabelecem em sala de aula
- ? a aula como espaço de cognição situada, significando isso que se situa institucionalmente, mobilizando e implicando sujeitos, práticas e objectos específicos (Bouchard, 1998).
- ? a aquisição linguística na e pela interacção verbal, à qual já aludimos, que poderíamos parafrasear como aquisição/aprendizagem através de actividades que são simultaneamente de comunicação e de aprendizagem.

Acerca das potencialidades de aquisição linguística em contexto escolar, Py (2000:6) destaca a articulação integrativa entre os processos de comunicação e de reflexão metalinguística processos que, segundo o mesmo autor, promovem o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, numa situação particular de exolingüismo⁶. Uma das estratégias de aprendizagem de LE referidas pelo autor é a de *prise*, conceito que

⁴ Trata-se de um conceito de P. Bange (1992), também utilizado por Gajo (2000).

⁵ "Polylogue" ou pluriálogo, como traduzimos, pode ser entendido por "opposition à 'monologue', 'dialogue' et 'trilogue'; il s'agit d'une interaction qui compte quatre participants ou plus. Les expressions 'plurilogue' ou intereaction 'pluri-locuteurs' sont considérées comme équivalents." (WITKO-COMMEAU: 1995, 303). Pensamos que esta designação pode ser útil para romper o carácter binário da análise da interacção, que tomava como corpus de análise situações de diálogo entre dois sujeitos.

⁶ Situação de comunicação em LE na qual há indivíduos com diferentes competências na língua usada.

descreve o processo em que "l'apprenant prend en main le matériel linguistique qui lui est soumis, en principe par la répétition ou la reformulation. Par la saisie, il intègre ce matériel à son interlangue et le rend par là disponible pour de nouveaux emplois" (Ibidem).

Se tentarmos transferir esses princípios teóricos para o campo da interacção em *chat*, em geral, e para a aquisição de LE através do seu uso, de forma particular, poderemos enunciar algumas características deste instrumento de comunicação que o aproximam da interacção em sala de aula e que o tornam, do mesmo modo, cenário com potencial pedagógico-didáctico. O quadro abaixo apresenta pontos de divergência e de convergência entre os dois ambientes de interacção e aponta já algumas das potencialidades encontradas na comunicação em *chat* com fins didácticos.

Comunicação em sala de aula de LE	Comunicação em <i>chat</i> como tarefa de LE
<p><i>Evento:</i> Contrato didáctico parece sobrepor-se ao contrato comunicativo.</p> <p><i>Código:</i> Elementos linguísticos, para e extra-linguísticos.</p>	<p><i>Evento:</i> Contrato didáctico 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>⁷. 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 se tornam vectores da informação e avaliadores, oferecendo <i>scaffolding</i>⁸ de forma horizontalizada (cf. Tadini: 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 das tarefas. Há singularidade do evento. Cada aula/<i>chat</i> constitui um todo irreproduzível. Fixidez e permanência dos papéis do professor e do aluno, ligados por um projecto didáctico de natureza comunicativa e linguística (cf Gajo, 2000: 56).</p>	

Quadro 1: comunicação em sala de aula e comunicação em *chat*

⁷ A noção de *floor* é dada por Shultz *et al* (1982) 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 interacção e que ocupam nesse momento o papel de ouvintes.

⁸ "(Scaffolding) is help which will enable a learner to accomplish a task which they would not have been able to manage on their own, and it is help which is intended to bring the learner closer to a state of competence which will enable them eventually to complete such a task on their own" (Mercer: 1994, 97)

Os conceitos relacionados com a comunicação em sala de aula foram retirados de Dabène (1984) e Araújo e Sá (1996) e por nós adaptados para a construção do quadro. Assim, por exemplo, o triplo papel do professor de línguas, que Dabène distingue como "vecteur d'information", "meneur de jeu" e "évaluateur" (1984), encontram na sala de aula como em *chat*, toda a sua pertinência e actualidade (ver Peraya & Dumont, 2003 sobre a taxa e as funções de participação do professor e dos aprendentes nas interacções virtuais).

Paralelamente às pesquisas relacionadas à comunicação em sala de aula, múltiplos estudos vieram mostrar algumas potencialidades que decorrem do uso de *chats* com fins didácticos, aplicados ao ensino-aprendizagem de línguas. Tentaremos, pois, de seguida, apresentar, de forma muito resumida, o que nos dizem alguns desses estudos acerca do potencial de aprendizagem de línguas em *chat*.

Segundo Chun (1994), a interacção síncrona pode ser usada com sucesso em grupos de estudantes iniciantes de LE para desenvolver suas habilidades comunicativas tanto na modalidade oral como escrita, nomeadamente pelo desenvolvimento, por parte dos aprendentes, de inúmeras estratégias de tomada da palavra. Não consideramos inadequada a inclusão das duas modalidades de expressão pois, ao dar aos estudantes de LE uma maior autonomia na interacção (Chun, 1994; Kern, 2000; Andrade e Sá & Melo, 2002), as discussões mediadas por computador vão instrumentalizá-lo para outros tipos de interacção independentemente do canal e dos diferentes contextos discursivo-pragmáticos.

Esse comentário pode ser corroborado pelos resultados apresentados por Abrams (2003) que buscava revelar os efeitos que poderiam ter práticas de interacção síncrona (*chat*) e assíncrona (*e-mail* e *fóruns*) na performance oral de alunos de alemão como LE e estabelece fórmulas de medir riqueza lexical e complexidade sintáctica. Esta autora afirma que a complexidade sintáctica, ou seja, o uso progressivo de estruturas de subordinação em detrimento da coordenação por falantes estrangeiros de uma língua, é um importante indicador de fluência e proficiência na língua alvo, sendo que o grupo que se comunicou através de meios assíncronos usou mais estruturas de subordinação, relativas e infinitivas do que na performance oral ou por meios síncronos. A autora termina a observação concluindo que os alunos do grupo de teste percebem os eventos assíncronos como um espaço de interacção que exige um registro mais alto (discurso escrito mais formal) com estruturas mais complexas.

Ainda segundo esse estudo, os estudantes de LE seleccionariam estruturas mais ou menos complexas, não apenas conforme seu nível de fluência na língua estudada, mas também, conforme sua percepção sobre o registro em uso no evento de interacção. Ora, voltamos às nossas afirmações iniciais sobre a atitude a ser suscitada junto aos alunos de consciencialização dos diferentes aspectos da língua estudada como sendo não apenas o objecto de estudo mas também e inseparavelmente um instrumento que se modifica,

enquanto sistema adquirido, no uso e se redefine como objecto de aquisição. No caso do *chat* como tarefa didáctica, os estudantes são levados pela própria tarefa a reflectir sobre o uso e sobre as formas utilizadas e seus significados o que acentua a influência do instrumento e da forma como ele é manipulado pelos estudantes nos produtos obtidos através da interacção.

Um resultado adicional obtido por Abrams refere-se à fluência em LE medida tanto nas tarefas de interacção on-line como nos eventos face-a-face. A sua verificação deu-se pela contagem da quantidade de língua produzida por minuto, revelando que essa quantidade foi maior no grupo de evento síncrono do que no de assíncrono ou nos contextos face-a-face. Verificou-se, além disso, um maior tempo de uso da língua, bem como uma maior quantidade de *output* com maior riqueza e diversidade lexical, em ambos os eventos de Comunicação Mediatizada por Computador (CMC), em comparação com os eventos face-a-face.

Tudini (2003), analisa a interacção em *chat* no que respeita a aprendizagem de Italiano à distância em comparação com a sala de aula e conclui que este meio possui um potencial de “entraînement à l’expression oral pour les apprenants”, devido à presença de diferentes intervenções com potencial aquisitivo: as estratégias de reparação e de integração das formas da língua-alvo (que evidenciam as estratégias de “prise” a que antes nos referimos), a variedade dos actos de fala presentes em *chat* (nomeadamente as questões de pedido de esclarecimento) e a presença de marcadores discursivos.

Kern (2000:241) analisa o uso do *chat* em sala de aula de francês como LE e relaciona a mudança na estrutura de participação. Diferentemente das trocas orais que se dão linearmente, a interacção escrita em um *chat* se dá de forma multilinear e associativa, e a troca e tomada de turnos não se dão de forma consecutiva, modificando as condições de atenção disponibilizada pelos interlocutores uns aos outros. Além disso, a estrutura de participação não é determinada pelo professor mas pelo grupo de forma colaborativa. Mesma característica dos estudos de Darhower (2000) e Sotillo (2000). O primeiro investiga os traços interaccionais e linguísticos na comunicação entre alunos de espanhol como LE e seu professor num contexto síncrono de *chat*; o segundo justifica a importância dessas ferramentas no ensino à distância de línguas estrangeiras.

Griffiths (2003), assim como Sotillo (2000), investiga grupos de estudantes de inglês como LE, só que em uma escola internacional e testa a utilização de estratégias variadas entre estudantes de diferentes línguas em imersão no inglês. As estratégias estudadas podem ser exemplificadas por: tolerância à ambiguidade, recurso aos diferentes sistemas linguísticos em contacto e outros recursos disponíveis.

Dois estudos desenvolvidos no âmbito do projecto Galanet⁹ (www.galanet.be), centram a sua análise em situações de resolução de problemas linguístico-comunicativos decorrentes do carácter plurilingue das interacções.

Assim, num estudo chamado "*Beso em português diz-se beijo....*" - *estratégias de intercompreensão em situação de chat plurilingue*, Ana Isabel Andrade, Helena Araújo e Sá e Sílvia Melo concluem que se trata de um meio que propicia o desenvolvimento da competência plurilingue. Concluem as autoras que se observa nos *chats* plurilingues (em Línguas Românicas)

"a real existência de processos de tratamento de dados verbais que passam pela manipulação da língua/objecto problemática e pela sua integração no discurso; estes processos são reveladores da mobilização de estratégias sócio-afectivas, particularmente em relação às línguas e à situação de comunicação, bem como de repertórios linguístico-comunicativos plurilingues (em LM como em LE) complexos e em construção, e de competências de (auto)aprendizagem conseguidas, nesta situação, através de uma simbiose entre os recursos verbais e não verbais disponíveis no *chat* e os seus próprios conhecimentos relativos às línguas, à situação de comunicação e ao suporte." (2002).

Num outro estudo, *On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness*, Helena Araújo e Sá e Sílvia Melo concluem que se trata de um meio com potencialidades de desenvolvimento da Language Awareness dos participantes, ao nível afectivo, social, *empowerment*, cognitivo e da *performance* (Garrett & James, 2000). Dizem as autoras que "on-line communication, as a growing scenario of intercultural encounters and of on-line mobility, can play a great role in the improvement of *chatters'* LA, particularly in the so-called social and empowerment dimensions, related to the political goal of language education" e que "from a language learning point of view, plurilingual *chats* are meant to be a context for the development of learning strategies, on two levels: verbal and cognitive (metalinguistic reflections about languages and the relationships between them as well as metacommunicative thoughts about the communicative situation) and procedural strategies (comparisons between languages and transfer, for example)" (no prelo).

Acerca dos *chats* como instrumento metodológico de recolha de dados e de observação do comportamento dos alunos, Blake (2000), investigando a aprendizagem de Espanhol como LE em discussões síncronas entre estudantes, mostra a importância que esse material levantado em gravações de *chat* pode ter como uma janela para investigar a interlíngua. Esse traço metodológico constitui uma razão a mais para buscarmos respostas para problemas do ensino-aprendizagem de LE no uso didáctico de *chats*. Por se tratar de

⁹ GALANET (plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas) é um projecto Socrates/Lingua, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com 6 outras instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Italia), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainault (Belgica). Mais informação disponível a partir de www.galanet.be.

um meio relativamente controlável no que diz respeito às observações feitas pelo professor da interação entre os alunos, o *chat* proporciona uma fonte de material confiável, em termos de objectividade na recolha, capaz de revelar aspectos dificilmente observáveis nos tradicionais debates promovidos em sala de aula de LE. A inibição e mudança de comportamento provocados pela presença de um elemento estranho às práticas habituais em sala de aula e a eventual presença de uma câmara ou de um gravador são, como é sabido, factores que modificam a natureza dos dados recolhidos nessas circunstâncias. Neste sentido, a recolha de corpus de análise através de *chat* aproximar-se-ia do que Lee (2003) chama "métodos não interferentes em pesquisa social."

Estes estudos acerca das potencialidade dos *chats* com fins didácticos na aprendizagem de LE bem como os que se desenvolveram acerca das interacções em sala de aula de línguas vêm corroborar as palavras de Tudini quando refere que

"les activités qui développent l'authenticité de l'interaction sont particulièrement adaptées à des participants qui communiquent par clavardage à distance. Ainsi, mettre en place des échanges par courrier électronique ou par "textos", organiser des rencontres virtuelles ou réelles, échanger ou commenter des photographies, faire connaissance avec les autres, décrire son lieu d'origine, discuter sur des thèmes liés à l'apprentissage et utiliser l'outil de clavardage pour collaborer dans des projets utilisant la Toile sont toutes des activités authentiques censées promouvoir l'interaction quasi orale" (2003).

II. O nosso estudo

O nosso estudo desenvolve-se a partir da realização de um inquérito por questionário distribuído a 28 alunos de Mestrado em Didáctica de Línguas (Escola Superior de Educação de Setúbal) e em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico (Universidade de Aveiro), no ano lectivo 2004/2005, licenciados maioritariamente em Educadores de Infância e em Ensino de Línguas.

O questionário, que pretendia fazer o levantamento das crenças dos mestrandos acerca dessa ferramenta comunicativa, nomeadamente no que concerne o seu potencial didáctico (ou a falta dele), incluía um conjunto de questões fechadas de escolha múltipla ("Os *chats* são...") e uma questão aberta ("Avanço uma definição de *chat*.")

Os questionários foram analisados de forma quantitativa em relação às questões fechadas e procedemos à análise de conteúdo da questão aberta. A seguir apresentamos os resultados obtidos, tentando analisar as respostas de acordo com os objectivos que traçámos para esta análise.

III. Apresentação e discussão dos resultados

A análise do conjunto de questões fechadas parece colocar-nos perante um relativo optimismo:

Os chats são...	sim	não	não sei	ind
Desorganizados	4	12	10	1
Pouco coerentes	4	14	9	1
Divertidos	25	1	2	-
Um perigo para o correcto uso da norma linguística	6	14	5	3
Uma forma de comunicação	28	-	-	-
Uma forma de socialização	27	-	1	-
Uma forma de afirmação de identidade(s)	16	2	8	2
Uma forma de inventar nova(s) identidade(s)	22	1	3	2
Um perigo para o envolvimento da vida real, pela alienação que podem provocar	7	10	9	2
Uma perda de tempo	-	22	3	3
Uma confusão	4	14	5	5
Redutores do uso da língua	6	19	3	-
Um potencial de aprendizagem	20	2	6	-
Um vício / um mau hábito	7	17	2	2
Um problema na sala de aula	1	20	6	1
Um estímulo à criatividade	23	2	3	-

Quadro 2: Respostas, por categorias, à questão "os chats são..."

Além das categorias fornecidas à partida, alguns mestrandos sugeriram outras características dos *chats*: "potencial perigo à segurança das crianças", "económico", "pode levar à confusão de objectivos" (em sala de aula, entenda-se), "uma forma de aprender línguas", "uma forma de brincar", "um lugar de liberdade", "um lugar de imaginação", "um novo tipo de linguagem", "uma mistura entre o registo oral e escrito" e "um vício bom".

Na nossa opinião, estas respostas parecem indiciar alguma ambivalência e incerteza (veja-se o número de indecisos e de "não sei"), bastante desconhecimento em relação a alguns aspectos (a organização dos *chats*, a criação/afirmação de identidades e o "perigo de alienação"), mas um aparente consenso em relação à ludicidade e potencial de aprendizagem nos *chats* e até optimismo em relação ao uso da língua sem ameaças e restrições. Todavia, quando questionadas (oralmente) acerca da sua frequência de utilização deste instrumento de comunicação, verificou-se que a maioria das mestrandas não tinha hábitos de conversação em *chat* (ao contrário do que acontecia com o *e-mail* e com as SMS). Daqui resulta que as respostas obtidas são representações acerca desse instrumento de comunicação e verdadeiros *a priori* não fundamentados e não testados em situações reais... *Ora, só se pode amar aquilo que se conhece...*

A análise dos dados obtidos através da questão aberta (sobre uma definição de *chat*) aponta para uma abertura teórico-metodológica que não pode ser detectada nas questões fechadas. Os mestrandos mostram uma excessiva preocupação com a perda de controlo sobre o uso do canal e suas consequências tanto em termos pedagógicos como em termos sociais e de formação do indivíduo. Todavia, parece haver uma aparente sensibilização às possibilidades ligadas à expressão da criatividade do aluno e às possibilidades de interacção: "lugar de liberdade", "porta para a imaginação onde a palavra é o ingrediente", "espaço de comunicação intensa", "estimula a criatividade", "facilitadora da comunicação", "conversar escrevendo", "número de falantes ilimitado e de experiências", "local de interacção", "local de convívio", "local onde um grupo de pessoas se exprime de forma livre" e "meio de socialização". Estas respostas mostram o potencial comunicativo que os sujeitos apresentam no uso dos *chats*, faltando a transformação desse pressentimento em acção didáctica com direcção, foco e intenção, isto é, o seu entendimento como espaço de cognição situada.

O interessante, na leitura destas respostas, é o que elas não dizem: o potencial de aprendizagem que pode advir do uso dos *chats* com finalidades comunicativas de aquisição linguística e pragmática em línguas é ignorado e parece haver um tabu originado nas crenças sobre o carácter "subversivo" das ferramentas de comunicação usadas na Internet que bloqueia considerações mais desenvolvidas, por parte dos sujeitos, sobre a utilização do *chat* com fins didácticos.

Na verdade, em posterior discussão face-a-face, quando interrogados acerca das possibilidades dos *chats* como tarefa em sala de aula de língua, os sujeitos revelaram, mais uma vez, não estar sensibilizados para a sua integração didáctica, daí a dificuldade evidenciada em prever aplicações práticas com foco no ensino-aprendizagem. De facto, nenhuma actividade de inserção dos *chats* foi avançada.

Tendo-se observado que um dos argumentos mais frequentemente usados para travar/evitar o uso dos *chats* em sala de aula de língua era de cariz linguístico e remetiam para a corrupção inconsciente do uso das normas linguística e pragmática, podemos avançar que os sujeitos não vislumbram o uso deste instrumento como recurso gerador práticas, implicando a aprendizagem e desenvolvimento de novas literacias. A falta de familiaridade com ele leva os mestrandos a não o encararem como mais um recurso didáctico e, por isso, a não o compreenderem como um trunfo potenciador de novas ou renovadas práticas e como uma oportunidade de trazer novos eventos comunicativos para a sala de aula de línguas, onde, como vimos, a interacção desempenha um papel essencial nas aprendizagens linguísticas.

IV. Síntese: que futuro para os *chats* em sala de aula de Línguas Estrangeiras?

A partir das observações transcritas acima, concluímos que os professores se mostram aparentemente pouco despertados para a realidade *chat* enquanto recurso potencial para tarefas de interação em sala de aula. Neste sentido, identificámos crenças que associam as TIC e os *chats*, especificamente, a instrumentos potencialmente corruptores da(s) língua(s) e das práticas e dificuldade de assumir, por escrito, posições contrárias às que promovem o uso das TIC e dos *chats* vistos, em documentos oficiais (por exemplo, os programas das disciplinas), como instrumentos de inovação e renovação educativas.

Neste sentido, tendo em conta que os professores e educadores são os vectores da mudança pois deles dependem as práticas, parece-nos essencial o surgimento e desenvolvimento de comportamentos que pulverizem os preconceitos existentes em relação ao *chat*. Nesse sentido, pensamos que se deveria:

- ? *ao nível da formação inicial*, prover formação voltada para a aplicação fundamentada das TIC em sala de aula, em termos de literacia informática, de forma geral, e de CMC, mais particularmente.
- ? *ao nível da formação contínua*, promover sessões de formação com vista à aquisição e desenvolvimento de teorias e práticas relativas à aplicação dos *chats* como tarefa significativa de aprendizagem de língua.

À guisa de conclusão, adoptamos as convicções de Tadini (2003) a propósito do estado actual da pesquisa em CMC que prevê certas vantagens da interacção síncrona em relação às situações de face-a-face, nomeadamente o seu carácter potenciador de habilidades a serem empregues noutros tipos de interacção.

Nas palavras dessa autora:

"ce que l'on peut également relever dans ces études c'est le fait que si les enseignants de langue veulent faire du clavardage une activité à part entière dans leurs cours, à la fois pour les étudiants en présentiel et pour ceux à distance, la conception de la tâche demeure un élément fondamental pour faire en sorte que les apprenants s'impliquent dans le type de négociation propre à la conversation authentique, et pour éviter que le clavardage devienne une fin en soi." (TUDINI)

Esse comentário parece reforçar as necessidades de formação de professores e educadores que atrás identificámos como condição necessária para a integração bem sucedida dos *chats* em sala de aula. Neste sentido, a utilização desse recurso com fins didácticos não deve preceder a formação dos seus utilizadores (alunos/aprendentes e professores/tutores) mas antes decorrer dela.

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.
- ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. In: *Inovação*, 14, 1-2, 149-168.
- ANDRADE, A. I. (1997). Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira : funções e modalidades de recurso ao português língua materna. Universidade de Aveiro: tese de doutoramento (não publicada).
- ANDRADE, A. I.; Araújo e SÁ; M. H. & MELO, S. (2002). Beso em português diz-se Beijo... ;* - Stratégies d'intercompréhension en situation de *chat* plurilingue romanophone. 4^o Seminário do Projecto Galanet, Madrid, 20 – 24 de Novembro de 2002 (Espanha).
- ARAÚJO e SÁ, M. H (2004). Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias. In: II Encontro Nacional da SPDLL: Didáticas e Utopias, 13-15 de Maio, Universidade do Algarve, Faro (texto da conferência).
- 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. Universidade de Aveiro: tese de doutoramento (não publicada).
- ARAÚJO e SÁ, M^a. H. & MELO, S. (no prelo). On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness. In: *Language Awareness, Multilingual Matters*.
- 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).
- BLAKE, R. (2000). Computer mediated communication: a window on L2 Spanish interlanguage. In: *Language Learning & Technology*, V.4, Nr. 1. 120-136.
- BOUCHARD, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. In: *Mélanges, Hommage à Michel Dabène*. Grenoble: ELLUG. URL http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf. (acedido em 12 de Fevereiro de 2005).
- BOUCHARD, R. (1999). Le dialogue pédagogique: unités pragmatiques et procédés énonciatifs. URL http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_2.pdf (acedido em 11 de Março de 2005).
- CASTRO, R. V. (1987). *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico: objetivos ilocutórios, estruturas da interação e tomada da palavra*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- CHAPELLE, C.A. (2001) *Computer applications in second language acquisition : foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: C.U.P.
- CHUN, D.M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, Vol. 22, No.1. 17-31.
- DABÉNE, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In: *Études de linguistique appliquée*, 55. 39-46.
- GAJO, L. (2000). Interaction en classe de langue: spécificités, contraintes, limitations. In: GAJO, L. & MONDADA, L. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes*

- d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés.* Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse, 49-72.
- GAONACH, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: approche cognitive.* FDM.Nr.Spécial. 81-88.
- GRIFFITHS, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. In: *System* Vol.31, 367-383.
- KERN, R. (2000). Computers, language and literacy. In: KERN, R. *Literacy and language teaching.* Oxford: O.U.P. 223-266.
- LEE, R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social.* Lisboa: Gradiva.
- MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale: sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue.* Peter Lang: Bern.
- 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.
- MONDADA, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. In: *Marges Linguistiques*, Mai 2001. URL http://marg.lng.free.fr/documents/artml0007_mondada_/artml0007.hqx (accedido em 12 de Novembro de 2003).
- NONNON, E. (1999). Interactions et apprentissages. In: *Le français aujourd'hui*, 113.
- PERAYA, D., DUMONT, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle: analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. In: *Revue française de pédagogie*. n°145, 51-61.
- PY, B. (2000). Préface. In: GAJO, L. & MONDADA, L. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés.* Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse, 1-12.
- SHULTZ,J.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. & SLATTHORN,A.(Eds.) *Children in and out of school.* Center for applied linguistics.
- SOTILLO, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. In: *Language Learning & Technology*, V.4, n° 1. 82-119.
- TUDINI, V. (2003). Éléments conversationnels du clavardage: un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance?. In: *Alsic-Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol 6, 2. Disponível em <http://alsic.org/>.
- VIEIRA, F. (1988). *Interacção Verbal e Negociação do Saber na Aula de Língua Estrangeira.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro (não publicada).
- WITKO-COMMEAU, A. (1995). Du trilogue dans le polylogue. In: KERBRAT-ORECCHIONI, C. & PLANTIN, C. (dir) (1995), *Le trilogue.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 284-305.