



**VERA MENEZES**

*Organizadora*

**INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM  
AMBIENTE VIRTUAL**

**FALE-UFMG**

**Belo Horizonte**

**2001**

Série Estudos Lingüísticos: volume 1

Realização: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos (FALE-UFMG)

Apoio: Departamento de Letras Anglo-Germânicas (FALE-UFMG)

Conselho Editorial

Adriana S. Pagano  
Célia Maria Magalhães  
Edson Nascimento Campos  
Fábio Alves da Silva Júnior  
Hugo Mari  
Ida Lúcia Machado  
José Olímpio Magalhães  
Maria Antonieta Cohen  
Maria Cristina Magro  
Vera Lúcia Menezes  
Yara Goulart Liberato

Ficha Catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias da FALE/UFMG

I61      Interação e aprendizagem em ambiente virtual /  
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (org.). –  
Belo Horizonte : Faculdade de Letras, UFMG, 2001.  
p.334: il. - ( Estudos lingüísticos; 1)

ISBN : 85-87470-24-8

1. Ensino auxiliado por computador. 2. Internet (Redes de computação) na educação. 3. Ensino à distância. 4. Tecnologia educacional. 5. Interação professor-alunos. 6. Língua inglesa – Métodos de ensino. I. Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. II.Série.

CDD : 418

# SUMÁRIO

	<b>Página</b>
Apresentação .....	05
Introdução .....	07
 <b>PARTE 1: INTERAÇÃO ELETRÔNICA</b>	
O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico .....	15
Ricardo Augusto de Souza	
Interação online: análise de interações em salas de chat .....	37
Gilda Maria Monteiro Chaves	
Alocação de turnos em salas de chat e em salas de aula .....	74
Lorena Fonseca	
Interações online: correções e reparações como processos de reformulação textual nas trocas conversacionais via email ....	86
José Antônio Marques Pereira	
Interação online e oralidade .....	126
Sônia Célia de Oliveira Alves	
Coerência e conversação: a construção do sentido no texto conversacional .....	146
Izabel Cristina Rodrigues Soares	
 <b>Parte 2: APRENDIZAGEM ON-LINE</b>	
Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem .....	179
Vicente Aguiar Parreiras	
Estratégias de aprendizagem online e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica? .....	192
Vicente Aguiar Parreiras	

Discutindo a interação em sala de aula via internet: análise de interações por correio eletrônico ..... 207  
Renato Caixeta da Silva

De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras ..... 230  
Désirée Motta-Roth

Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via internet ..... 249  
Christiane Heemann Faustini

Aprendendo inglês no ciberespaço ..... 270  
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

### Parte 3: RESENHAS

AHMAD, Khurshid, et al. Computers, language learning and language teaching de ..... 309  
Edléa Félix Corrêa

WHITE, Ken W. & WEIGHT, Bob H. The online teaching guide: a handbook of attitudes, strategies and techniques for the virtual classroom ..... 312  
Erik Fleisher

LEVY, Mike. Computer-assisted language learning: context and conceptualization ..... 318  
Vicente Aguiar Parreira

DEBSKI, Robert & GASSIN, June (Org.) Language learning through social computing ..... 323  
Ricardo Augusto de Souza

LEVY, Mike & LEVY, Mike (Org.) Worldcall; global perspectives on computer-assisted language learning ..... 328  
Izabel Maria da Silva

## APRESENTAÇÃO

Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual é um trabalho pioneiro e inovador dirigido a leitores interessados em pesquisas e reflexões sobre interação e aprendizagem mediadas por computador.

O livro apresenta uma proposta interdisciplinar envolvendo a Análise do Discurso e a Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e preenche uma lacuna no mercado editorial brasileiro ao colocar em discussão a interação mediada por computador, sua constituição enquanto uma nova modalidade discursiva e suas aplicações, repercussões e conseqüências sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras.

O livro reúne trabalhos de onze pesquisadores e apresenta o resultado dos esforços de um Grupo de Pesquisa, envolvendo profissionais de diferentes regiões do país, coordenados pela professora Vera Lúcia Menezes de Olivera e Paiva do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os diferentes capítulos da primeira parte do livro apresentam discussões teóricas sobre o tema em pauta, revisões sobre novas modalidades de comunicação decorrentes do advento da internet, observações empíricas de características próprias do *chat* enquanto prática discursiva, análises descritivas sobre reparo e correção nas interações por *e-mail*, análises sobre coesão e coerência no texto eletrônico e sobre as interfaces entre letramento e oralidade neste tipo de interação. A essas reflexões, seguem-se, na segunda parte do livro, discussões sobre questões correlatas ao seu impacto na

aprendizagem *on-line*. Finalmente, em sua terceira e última parte, o livro divulga, através de cinco resenhas, obras sobre ensino mediado por computador, com foco predominante na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual é, sem dúvida, um trabalho de impacto e merece destaque no contexto das reflexões que se tecem sobre a interação eletrônica, sua constituição enquanto prática discursiva, e suas conseqüências em processos de aprendizagem.

*Prof. Dr. Fábio Alves*

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos  
(Coordenador)  
FALE-UFMG

## INTRODUÇÃO

**Interação e aprendizagem em ambiente virtual** reúne trabalhos sobre interação mediada por computador e sobre aprendizagem de línguas mediada por computador. Trata-se de uma proposta interdisciplinar, reunindo trabalhos das linhas de pesquisa em Análise do Discurso e em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. Todos os capítulos e resenhas, escritos por pesquisadores de diversos estados brasileiros, têm como referência a interação on-line em listas de discussão, fóruns ou salas de *chat*. Alguns capítulos têm como foco a análise do discurso eletrônico e outros enfatizam a aprendizagem *on-line*. Alguns textos trazem uma reflexão sobre as interações ocorridas durante os primeiros cursos mediados por computador oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG (PosLin/UFMG). Esses textos constituem um documento histórico, já que o PosLin/UFMG foi pioneiro no uso dessa metodologia no Brasil. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual** é, provavelmente, um dos primeiros registros sobre interação e aprendizagem eletrônica e constitui um primeiro passo para o amadurecimento de uma área emergente na pesquisa e no ensino de línguas.

Este livro divide-se em três partes. A primeira parte, **Interação eletrônica**, é composta por seis capítulos. **Ricardo Augusto de Souza**, doutorando na UFMG, no seu texto **O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico**, demonstra que, do ponto de vista linguístico, um dos aspectos mais interessantes sobre o discurso eletrônico é que ele representa um tipo de comunicação que vale-se da escrita, sem entretanto limitar-se às características normalmente

atribuídas a essa modalidade. O autor faz uma revisão de autores da Sociolinguística Interacional e da Análise do Discurso que representam subsídios teóricos para possíveis descrições e diferenciações dos traços marcadores das modalidades do discurso escrito e do discurso oral. Uma revisão histórica da Internet e das modalidades de comunicação por ela proporcionadas precede a apresentação de trabalhos de autores que têm investigado as formas de discurso eletrônico e salientado sua relação com a oralidade.

**Gilda Maria Monteiro Chaves**, professora da UFPA e doutoranda na UFMG, escreve sobre **Interação on-line: análise de interações em salas de chat**. Recorrendo ao arcabouço teórico da Análise da Conversação, a pesquisadora identifica, por meio de observação empírica, algumas características do *chat*, mais especificamente do Internet Relay Chat, ou IRC. Essas características são confrontadas com as de outro gênero textual muito próximo, a conversa informal face a face. O texto apresenta alguns símbolos freqüentemente utilizados em transcrições de conversações face a face em canais de *chat*, procurando relacionar esses três tipos de interação para identificar como os participantes produzem efeitos de sentido nos textos. Em seguida, a autora faz um breve resumo das características básicas da conversação, das unidades de conversação e dos marcadores conversacionais, sempre estabelecendo um paralelo entre essas duas modalidades interativas, a face a face e a on-line.

**Lorena Fonseca**, doutoranda da UFMG, discute a **Alocação de turnos em salas de chat e em salas de aula**, analisando os recursos comunicativos empregados por internautas em salas de bate-papo em contraste com a interação face a face. Vários exemplos são fornecidos para descrever as características próprias do *chat*. São feitas também reflexões sobre o potencial desse novo gênero para a aquisição de língua estrangeira.

**José Antônio Marques Pereira**, professor na UFMT e doutorando na UFMG, no seu texto, **Interações on-line: correções e reparações como processos de reformulação textual nas trocas conversacionais via email**, apresenta uma análise descritiva do fenômeno do reparo e correção nas interações através de correio eletrônico. Os dados foram coletados durante o curso Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: a interação, ministrado no

PosLin-UFMG no primeiro semestre de 1999. O autor comenta alguns tipos de erros e reparos a partir de categorias baseadas em Schegloff, Jefferson e Sacks(1978) e Barros (1997)

**Sônia Célia de Oliveira Alves**, professora da UFPA, retoma, em seu capítulo **Interação on-line e oralidade**, uma das características importantes do gênero discursivo virtual – a semelhança com o discurso oral e, através da análise de um corpus constituído por **emails**, observa mais nitidamente em que consistem essas semelhanças e quais as estratégias que o escritor/falante utiliza para recuperar ainda que parcialmente os traços específicos à situação em que a fala é produzida.

Finalizando a parte I, **Izabel Cristina Rodrigues Soares**, professora da UFPA e doutoranda na UFMG, no texto **Coerência e conversação: a construção do sentido no texto conversacional**, faz uma reflexão sobre o fenômeno da coerência no texto conversacional a partir de uma conversação *on-line* realizada em uma sala de *chat* na *web*. A autora procura demonstrar que repetições, dizeres paralelos, inserções, tópicos cruzados ou inconclusos, concatenação com dados implícitos – tão característicos da conversação – não perturbam a coerência do texto.

## **Segunda Parte**

A segunda parte deste livro, **Aprendizagem on-line**, cujo foco principal é a aprendizagem mediada por computador, é formada de sete capítulos.

**Vicente Aguiar Parreiras**, professor do CEFET-MG e doutorando na UFMG, contribui com dois trabalhos. No primeiro, discute a **Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem**, analisando alguns exemplos de interações mediadas por computador produzidas durante o Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: a interação, ministrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG no primeiro semestre de 1999. O autor demonstra que o princípio da construção do conhecimento através da interação parece perpassar o planejamento dos recursos didáticos utilizados no curso. Parreiras enfatiza que as tecnologias de comunicação tornaram possíveis as interações aprendiz/ aprendiz e aprendiz/professor no ambiente virtual e, sinalizam novas

perspectivas de abordagens para ensino e aprendizagem baseadas na interação assíncrona. A segunda contribuição de Parreiras tenta responder a pergunta **Estratégias de aprendizagem ‘on-line e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica?**, refletindo sobre possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes on-line e os níveis de autonomia declarados pelos informantes. Partindo da literatura sobre estratégias de aprendizagem e autonomia, o estudo analisa uma amostra de mensagens coletadas no Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada: estratégias de aprendizagem, também ministrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, no segundo semestre de 1999.

**Renato Caixeta da Silva**, professor do CEFET-MG, é o autor de **Discutindo a interação em sala de aula via internet: análise de interações por correio eletrônico**, onde analisa 66 mensagens eletrônicas produzidas por pós-graduandos e pela professora de uma disciplina on-line do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG durante a discussão do tópico “interação em sala de aula”. O corpus revela alguns aspectos desse tipo de interação, tais como participação de alunos, conteúdo das mensagens, formalidade acadêmica, semelhanças com o discurso oral, etc. O autor conclui que a interação mediada por computador representa uma inovação e uma mudança na comunicação humana e que análises semelhantes podem ajudar a compreender melhor a comunicação não-acadêmica mediada por computador.

**Désirée Motta-Roth**, professora da UFSM, relata, no texto **De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras**, uma proposta de ensino reflexivo e comunicativo, utilizando interação através de *chats*. Ao tentar responder a pergunta “Como criar um contexto comunicativo, reflexivo e crítico para aprendizagem de língua estrangeira no Curso de Letras”, a autora elege ‘aprendizagem’, ‘criticidade’, ‘autonomia’ e ‘tecnologia’ como palavras chaves para conduzir sua argumentação.

**Christiane Heemann Faustini**, professora da UCPel, apresenta uma síntese de sua pesquisa de mestrado **Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via internet**. A autora pontua que as instituições de ensino estão investindo em programas de Educação a Distância (EaD) como uma

forma de atender à demanda pela capacitação profissional e a educação continuada. A EaD é uma forma de educação em que professor e aluno estão separados fisicamente e a interação entre eles é feita por meio de ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação. A tecnologia do computador, a Internet e a Web têm o potencial de transformar a educação convencional por meio de programas a distância. O capítulo apresenta a experiência do desenvolvimento de um curso de leitura instrumental em língua Inglesa para alunos de Informática, utilizando os recursos da Web baseado no Modelo Sistemático de Projetos de Web-Based Training proposto por Driscoll (1998).

A segunda parte se encerra com meu texto, **Aprendendo inglês no ciberespaço**, onde descrevo minha experiência com a disciplina optativa da graduação em Letras da UFMG, Reading and writing through the Internet. Defendo a idéia de que o ambiente virtual é propício para se aprender uma língua através de seu uso, dentro de uma modalidade de curso que supera limites de tempo e espaço e amplia as possibilidades de interação antes restritas ao professor e aos colegas.

### **Terceira Parte**

Cinco resenhas de livros sobre ensino mediado por computador, com foco predominante no ensino de língua, compõem a terceira parte deste livro. **Edléa Félix Corrêa**, professora do CEFET-ES e mestranda da UFMG, resenhou **Computers, language learning and language teaching** de Khurshid AHMAD, et al. **Erik Fleisher**, professor da Cultura Inglesa de BH, avalia o livro **The on-line teaching guide: a handbook of attitudes, strategies and techniques for the virtual classroom** de Ken W. White e Bob H. Weight. Vicente Aguiar Parreira, professor do CEFET-MG e doutorando na UFMG, contribui com a resenha do livro de Mike Levy, **Computer-assisted language learning: context and conceptualization**. **Ricardo Augusto de Souza**, doutorando na UFMG, apresenta aos leitores **Language learning through social computing**, organizado por Robert Debski e June Gassin. **Izabel Maria da Silva**, professora da UFPA e doutoranda na UFMG, resenha **Worldcal; global perspectives on computer-asisted language learning**, organizado por Robert Debski e Mike Levy.

Os trabalhos aqui reunidos retratam experiências pioneiras em uma nova modalidade de ensino e aprendizagem e esperamos que sirvam de estímulo àqueles que pretendem se iniciar no ensino *on-line*.

Belo Horizonte, março de 2001.

*Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva*

**PRIMEIRA PARTE**  
**INTERAÇÃO ELETRÔNICA**

---

# O DISCURSO ORAL, O DISCURSO ESCRITO E O DISCURSO ELETRÔNICO

*Ricardo Augusto de Souza*  
*Doutorando na UFMG*

A internet coloca à disposição de seus usuários uma ampla gama de recursos para a comunicação. Graças a eles, a comunicação mediada por computador tem possibilitado o contato entre membros de diferentes culturas a despeito das mais significativas distâncias geográficas. O possível impacto da comunicação mediada por computador sobre a cultura, sociedade e educação contemporâneas tem despertado bastante interesse e começa a ser alvo de investigação acadêmica (BERGE & COLLINS, 1995 e JONES, 1997).

A comunicação mediada pelo computador tem como principal característica a velocidade com que mensagens podem ser trocadas. Com ela abrem-se possibilidades de novas práticas discursivas, que começam a receber a denominação de *discurso eletrônico* (JONSSON, 1997 e DAVIS & BREWER, 1998). Neste trabalho veremos que, do ponto de vista lingüístico, um dos elementos mais interessantes sobre o discurso eletrônico é que ele representa um tipo de comunicação que vale-se da escrita, sem entretanto limitar-se às características normalmente atribuídas à essa modalidade. O discurso eletrônico pode assumir formas que guardam extrema semelhança com o discurso oral, sendo portanto uma modalidade de uso da linguagem que freqüentemente escapa a um enquadramento que se sustente em noções convencionais sobre a escrita e a oralidade.

Iniciaremos com uma revisão de autores da Sociolingüística Interacional e da Análise do Discurso que apresentam subsídios teóricos para possíveis descrições e diferenciações dos traços marcadores das modalidades do discurso escrito e do discurso oral. Em seguida, faremos uma revisão histórica da internet e das modalidades de comunicação por ela proporcionadas, para logo após apresentarmos o trabalho de

autores que têm investigado as formas do discurso eletrônico e salientado sua relação com a oralidade.

## 1 - O DISCURSO ORAL E O DISCURSO ESCRITO

A escrita acadêmica é tomada como modelo prototípico do discurso escrito, ao passo que a conversação face a face é tomada como modelo do discurso oral (BROWN & YULE, 1983; CHAFE, 1982)<sup>1</sup>. A noção de *conversação natural* é proposta por STUBBS (1983) para essa modalidade de prática discursiva. Segundo esse autor, essa noção se aplica à conversação face a face por nesta ocorrer um uso espontâneo e não planejado da linguagem, no sentido de que tal uso se dá em tempo real e em resposta a exigências situacionais imediatas, em contraste com o discurso delibera-damente planejado, premeditado e alterado. OCHS (1979), citada em STUBBS (1983), sugere que grande parte do discurso esteja situado entre os extremos planejado/espontâneo. Entretanto, STUBBS (1983) salienta que, na conversação, mesmo a fala que já tenha sido produzida em outras ocasiões, portanto premeditada ou ensaiada, não terá sido possivelmente planejada em todos os seus detalhes. Esse autor salienta que toda conversação natural é comandada localmente, enunciado a enunciado, e que ela é influenciada pelas exigências da interação social.

O caráter de comando local da conversação remete-nos, ainda segundo STUBBS (1983), a uma relativização da noção de espontaneidade da interação face a face: a espontaneidade, ou não preparação prévia da conversação natural, não implica a ausência de uma organização subliminar a esse evento, organização essa geralmente não percebida por seus participantes.

---

<sup>1</sup> *É importante notar que esses modelos prototípicos têm sido tomados como extremos de um contínuo tipológico de produção textual que leva em consideração estratégias de formulação específicas, e não como pólos de uma relação dicotômica. Assim, entre diversos gêneros de textos falados e de textos escritos ocorrem sobreposições que não se adequam a um modelo de distinção absoluta entre fala e escrita. Haverá menos diferenças, por exemplo, entre uma carta pessoal em estilo descontraído e uma narrativa oral espontânea do que entre essa última e um texto acadêmico, assim como uma conferência universitária cuidadosamente preparada terá mais semelhanças com textos escritos do que com conversações espontâneas (Cf. MARCHUSCHI, 1994).*

Um modelo abstrato que se propõem a contemplar a organização da conversação em diferentes contextos de sua ocorrência é o sistema de troca de turnos, tal como delineado por SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON (1974). Partindo da observação de que os interlocutores em uma conversação se intercalam em seus turnos (cada um tem uma vez de falar), os autores sistematizam o seguinte conjunto de características universais da conversação:

- 1 - A troca de falantes ocorre, ou pelo menos ocorre.
- 2 - Na maioria das vezes, um falante fala por vez.
- 3 - Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- 4 - A transição de um turno ao outro sem lacunas e sobreposições são comuns, e formam a maior parte das transições juntamente com aquelas em que ocorrem pequenas lacunas e sobreposições.
- 5 - A ordem dos turnos é variável.
- 6 - O tamanho dos turnos é variável.
- 7 - A duração de uma conversação não é especificada *a priori*.
- 8 - O que cada participante diz não é especificado *a priori*.
- 9 - A distribuição relativa de turnos não é especificada *a priori*.
- 10 - O número de participantes é variável.
- 11 - A fala pode ser contínua ou descontínua.
- 12 - Existem técnicas de alocação de turnos. O falante atual poderá selecionar o próximo falante (como quando uma pergunta é feita ao próximo falante), ou os participantes podem se auto-selecionar.
- 13 - Várias “unidades de construção de turnos” são empregadas. Assim, os turnos podem variar de um lexema a uma sentença.
- 14 - Existem mecanismos de reparação para erros e violações do sistema de tomada de turnos. Assim, se dois participantes iniciam suas falas ao mesmo tempo, um deles parará prematuramente, portanto reparando o problema.

O sistema de troca de turnos como organização elementar da conversação coloca em evidência sua dimensão interativa, sendo o discurso conversacional uma construção conjunta dos participantes, onde ocorre uma interdependência de suas falas. Essa interdependência revela-se na própria sucessão dos turnos, pois nela, segundo SCHEGLOFF (1979), uma série de turnos tem o potencial de estabelecer-se como seqüência ou parte de uma seqüência não apenas pelos turnos sucederem-

se no tempo, mas também pelos turnos usualmente ocorrerem em referência ao anterior. Assim, uma pergunta do tipo sim/não projeta a possibilidade de que o próximo turno seja uma resposta negativa ou afirmativa, ou um convite projeta a possibilidade de que o próximo turno seja uma aceitação ou rejeição do convite<sup>2</sup>.

Um outro aspecto da conversação face a face que deve ser notado é que nela os participantes valem-se de sistemas comunicativos paralingüísticos e não-verbais como componentes da construção e interpretação de significados. GOODWIN (1981) salienta que na conversação elementos entonacionais e cinésicos, tais como a gesticulação e o olhar, atuam juntamente com elementos sintáticos no estabelecimento de unidades de turno e em sua transição. GUMPERZ (1982) sugere que no estabelecimento de pressupostos contextuais nas interações conversacionais atuam não apenas o uso de expressões formulaicas e elementos lexicais, sintáticos e prosódicos, mas também significados atribuídos à componentes de gesticulação e distância proxêmica ocorrentes na cena da interação.

CHAFE (1982) e BROWN & YULE (1983) sugerem que as distinções entre o discurso oral e o discurso escrito podem ser atribuídas a fatores que atuam distintamente no processo de produção de cada uma das duas modalidades, e que resultam em produtos textuais específicos. Esses autores salientam a influência das restrições temporais sobre a produção de cada uma das modalidades, uma vez que o discurso oral se dá nitidamente sob limites de tempo mais restritos que o discurso escrito; e a interatividade imediata do discurso oral, onde o falante interage diretamente com sua audiência, em contraposição à distância espacial e cronológica entre o produtor e o receptor do discurso tornada possível pela escrita.

BROWN & YULE (1983) salientam que o falante, justamente por operar sistemas comunicativos que incluem pistas paralingüísticas e não-verbais, tem a seu dispor recursos expressivos não disponíveis na

---

<sup>2</sup> *A mesma interdependência dos turnos é revelada no conceito de pares adjacentes, entendidos como padrões automatizados e relativamente fixos nas conversações (ex.: pergunta-resposta, convite-aceitação/recusa, etc), onde a ocorrência de uma primeira parte implica a ocorrência de uma segunda parte. A ausência da segunda parte é tratada como também produtora de significado, o que pode ser verificado, por exemplo, no embarço causado por uma pergunta que não encontra resposta (YULE, 1996).*

escrita. Contudo, as condições de produção da fala são, para esses autores, mais exigentes. Cabe ao falante monitorar a adequação do que é dito a seus pensamentos e intenções, devendo expressar-se de maneira tão bem sucedida quanto possível dentro dos limites de tempo de seu turno na interação. Obviamente, não é possível ao falante rever, refinar e editar sua fala anteriormente à sua recepção pela audiência, possibilidades disponíveis na escrita. Por outro lado, o falante tem a seu dispor o *feedback* instantâneo de seu(s) interlocutor(es), sendo que este poderá levá-lo a reconstruir e reparar sua fala.

BROWN & YULE (1983) sugerem uma descrição tipológica de ocorrências típicas do discurso oral, sendo, segundo esses autores, as seguintes características proeminentes nessa modalidade:

- 1- A sintaxe da língua oral é, comparativamente à escrita, mais simples:
  - a - No discurso oral orações incompletas são freqüentes.
  - b - No discurso oral ocorrem poucas orações subordinadas.
  - c - No discurso conversacional onde a sintaxe sentencial pode ser identificada, formas declarativas na voz ativa são mais freqüentes que na voz passiva.
- 2 - O uso das conjunções ordenadas *and*, *but* e *then* é freqüente.
- 3 - É freqüente a ocorrência de estruturas de topicalização.  
Ex.: *the cats + did you let them out*
- 4 - É infreqüente a ocorrência de orações na voz passiva, sendo comum a ocorrência de construções ativas com agente grupal indeterminado.  
Ex.: *Oh everything they do in Edinburgh + they do it far too slowly*
- 6 - No discurso sobre o ambiente imediato é comum o recurso ao olhar para o estabelecimento do referente.  
Ex.: (olhando para a chuva) *frightful isn't it*
- 7 - É freqüente o uso de vocabulário genérico.  
Ex.: *a lot of , stuff, things like that.*
- 8 - É freqüente a repetição da mesma estrutura sintática.  
Ex.: *I look at fire extinguishers + I look at fire exits + I look at what gangways are available what + are they properly earthed + are they properly covered*
- 9 - É freqüente o uso de expressões coloquiais.  
Ex.: *well, you know, if you see what I mean, of course.*

As observações de BROWN & YULE (1983) são consonantes com a descrição de alguns traços gramaticais da fala espontânea sugerida

em LEECH & SVARTVIK (1994), para quem são também comuns à fala em língua inglesa as seguintes ocorrências:

1 - *Tag questions*.

Ex.: *We've met before, haven't we?*

2 - Elipse das partes iniciais da sentença, tais como auxiliares e pronomes retos.

Ex.: *Hope she's coming.* (I hope she's coming.)

*Want a drink?* (Do you want a drink?)

*Sounds fine to me.* (That sounds fine to me.)

3 - Formas contractas dos auxiliares.

Ex.: *don't, haven't, aren't, etc.*

Uma outra diferenciação interessante dos traços do discurso oral e do discurso escrito é a proposta por CHAFE (1982). O autor sustenta-se na análise de dados coletados de 14 informantes de nível universitário (professores e estudantes). Os dados representavam amostras de quatro estilos discursivos: 1- discurso oral informal (conversações à mesa), 2- discurso oral formal (aulas), 3- discurso escrito informal (cartas) e 4- discurso escrito formal (trabalhos acadêmicos). Em seu estudo, CHAFE (1982) dá grande ênfase às diferenças processuais na produção da escrita e da fala mencionadas acima, ou seja, a fala é mais rápida que a escrita (porém mais lenta que a leitura), e o falante interage diretamente com sua audiência, ao passo que os escritores não.

CHAFE (1982) argumenta que a velocidade média no inglês falado seja de aproximadamente 180 palavras por minuto, incluindo-se as pausas<sup>3</sup>. A velocidade da escrita está condicionada a variáveis tais como se essa se dá a mão ou por meio mecânico, ou se trata-se de cópia ou criação textual original. Contudo, CHAFE (1982) sustenta que mesmo a cópia em meio mecânico se dá em cerca de um terço da velocidade da fala, concluindo que qualquer tipo de escrita é mais lento que a produção de fala, sendo essas duas mais lentas que a leitura. O autor propõe que a fala espontânea seja produzida em “jorros”, ou unidades ideacionais (*idea units*) cuja média de duração é de seis palavras, ou dois segundos. Essas unidades têm um contorno entonacional coerente, usualmente limitado por pausas, geralmente exibindo um conjunto simples de estruturas sintáticas. Cada unidade representaria uma única idéia. Assim

---

<sup>3</sup> O trabalho de CHAFE (1982), assim como os demais trabalhos aqui citados sobre o discurso oral e o discurso escrito têm como objeto o desempenho de falantes nativos.

sendo, o uso da língua na fala estaria condicionado ao ritmo da sucessão de idéias no pensamento, o que resulta na expressão de uma única idéia por vez pelo falante.

CHAFE (1982) sugere que, por sua vez, o ato da escrita esteja bem menos condicionado ao ritmo do pensamento<sup>4</sup>. A relativa lentidão da escrita sugere que nela a sucessão de idéias esteja sempre à frente de sua expressão textual, ou seja, provavelmente ao escrevermos uma idéia, nosso pensamento já tenha se movido para outras. Segundo o autor, o resultado seria que há tempo para o escritor sintetizar uma sucessão de idéias em uma única unidade lingüística mais complexa, coerente e integrada de uma maneira não disponível ao falante. O produto desses processos distintos é o que CHAFE (1982) denomina a qualidade *fragmentada* da fala, em contraposição à qualidade *integrada* da escrita.

CHAFE (1982) sugere uma descrição dos traços tipológicos associados à qualidade fragmentada da fala e à qualidade integrada da escrita. Esses traços encontram-se enumerados nos quadros abaixo:

<b>QUALIDADE</b>	<b>TRAÇO TIPOLÓGICO</b>
<i>Fragmentação (Discurso Oral)</i>	1- Sequências de unidades ideacionais sem o uso de conectivos  2- Introdução de unidades ideacionais através de conjunções coordenadas.
<i>Integração (Discurso Escrito)</i>	1- Nominalizações (substituição de verbos pelos substantivos correspondentes) . 2-Particípios com a função de substantivos e adjetivos 3-Alta frequência de modificadores pré-nominais. 4- Conjunção de sintagmas nominais, verbais e adjetivais. 5- Ocorrência de itens ideacionais dispostos em série. 6- Sequências de sintagmas preposicionais.

*Caracterização tipológica da escrita e da fala segundo CHAFE (1982).*

<sup>4</sup> O autor refere-se aqui à pouca sobrecarga cognitiva colocada pelo ato mecânico de escrever. Sua referência é o escritor maduro, uma vez que no processo de aquisição da habilidade da escrita o aprendiz provavelmente envolve-se cognitivamente com o ato de escrever em si.

Quanto à dimensão da interatividade entre falante e audiência no discurso oral, CHAFE (1982) toma como modelo a conversação face a face, salientando que tanto o falante quanto o ouvinte compartilham conhecimento sobre o ambiente e o contexto da conversação. Ao falante é possível monitorar o efeito gerado no ouvinte pelo que é dito. Ao ouvinte, por sua vez, é possível sinalizar instantaneamente sua compreensão ou não da mensagem. Segundo esse autor, na escrita a situação é fundamentalmente diferente, pois os leitores de um texto poderão estar distantes no espaço e no tempo, podendo até mesmo o escritor não ter qualquer conhecimento sobre sua futura audiência. CHAFE (1982) propõem o *envolvimento* com a audiência como típico do discurso oral, e o *distanciamento* como típico da escrita.

A qualidade de distanciamento manifesta-se na baixa ocorrência em textos escritos do uso de dispositivos lingüísticos que produzam descrições de estados e eventos concretos como experiência direta do autor. Segundo CHAFE (1982), essa qualidade também traz influências sobre os traços tipológicos próprios do discurso escrito, sendo especificamente típica dessa modalidade a ocorrência de construções passivas sem agente e, mais uma vez, alta frequência de ocorrências de nominalizações (uma vez que através delas há a supressão da idéia de envolvimento com ações específicas em detrimento da sugestão de noções abstratas).

Por outro lado, a qualidade de envolvimento da fala manifesta-se justamente pela alta frequência de ocorrências de dispositivos através dos quais o falante insere-se no conteúdo de sua fala. CHAFE (1982) salienta especificamente as ocorrências de referências à primeira pessoa, referências aos processos mentais do falante (tal como em “and I had no idea how I had gotten there.”), monitoramento do canal de comunicação (usualmente através de expressões coloquiais tais como “well”, “I mean” e “you know”), ocorrência de partículas enfáticas (tais como “really” e “just”), ocorrências de linguagem vaga (expressões tais como “something like” e “sort of”) e de citações através do uso de discurso direto.

A descrição dos traços do discurso oral e do discurso escrito proposta por CHAFE (1982) parece-nos bastante elucidativa no que diz respeito à proposta de uma hipótese teórica que estabeleça a relação desses traços e as condições nas quais as duas modalidades de discurso são produzidas. Além disso, as observações feitas por CHAFE (1982)

para uma caracterização tipológica da fala e da escrita coincidem em diversos aspectos com os parâmetros descritos por BROWN & YULE (1983) e por LEECH & SVARTIVIK (1994), formando com eles um quadro bastante coeso das possíveis marcas diferenciadoras de textos orais e textos escritos.

A interatividade entre o falante e sua audiência parece ter influência não apenas sobre os aspectos formais de uso da língua, mas também sobre o tipo de função comunicativa tipicamente desempenhada em eventos conversacionais.

STENSTRÖM (1994) sugere que a interação oral possa ser analisada em unidades ou níveis constituintes. O “turno” é um desses níveis. A menor unidade interativa constituída de no mínimo dois turnos é denominada “troca”. A unidade formada por uma ou mais trocas tratando de um dado tópico é denominada “transação”. Uma ou mais transações constituem uma conversação. A conversação implica no mínimo uma sucessão de dois turnos e no mínimo um dado tópico.

Essa autora sugere ainda que em uma conversação os interagentes desempenhem estratégias específicas para sua condução. No evento conversacional, são freqüentes as ocorrências de trocas de turnos com o objetivo de iniciar a conversação, de estabelecer uma atmosfera adequada para ela, para introduzir, terminar ou mudar os tópicos conversacionais e para fechar as interações. STENSTRÖM (1994) explicita que essas estratégias sofrem influências do contexto no qual as conversações se dão e dos papéis sociais dos interagentes. Segundo essa autora, cada uma dessas estratégias costuma ser desempenhada através de itens lexicais e expressões formulaicas bastante típicas de cada uma dessas funções comunicativas.

NATTINGER & DeCARRICO (1992) também chamam a atenção para a existência de marcadores tipicamente associados às funções comunicativas características de interações sociais em contextos conversacionais. Para esses autores, os marcadores de interações sociais enfileiram-se em dois grandes grupos de funções comunicativas: 1)- manutenção da conversação, e 2)- expressão do propósito conversacional.

No primeiro grupo, os autores mencionam funções como cumprimentos iniciais, respostas a cumprimentos iniciais, nomeação de tópicos, pedidos de esclarecimento, checagem de compreensão, mudanças de tópico, mudanças de turno, fechamento de interação e

despedidas. No segundo grupo são mencionadas funções como perguntas, respostas, pedidos, ofertas, respostas a pedidos, recusas, elogios, expressão de agradecimento e expressão de solidariedade.

NATTINGER & DeCARRICO (1992) e STENSTRÖM (1994) apontam para a presença na interação conversacional de funções comunicativas cujo escopo é a própria gestão do evento conversacional, e que parecem estar intimamente relacionadas com a sucessão de turnos e o caráter local e co-construído desse evento.

As circunstâncias de produção da fala e da escrita e suas possíveis implicações sobre os produtos alcançados são noções que, como veremos, tornam-se bastante úteis para uma análise do tipo de discurso gerado no uso dos computadores como meio de comunicação, com todas as possibilidades por ele abertas quanto à velocidade de troca de mensagens e de interação entre produtor e receptor do discurso.

## 2. A INTERNET E A COMUNICAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR

Historicamente, as origens da internet remontam a um empreendimento conjunto entre o Departamento de Defesa dos Estados Unidos e algumas universidades norte-americanas voltadas à pesquisa acadêmica nas décadas de 60 e 70. Essa junção resultou na criação de uma agência, o DARPA (Defense Advanced Research Program Agency), cujos esforços resultaram no estabelecimento de uma primeira rede, a ARPANET<sup>5</sup>, que interligava computadores do Pentágono e computadores naquelaS universidades (HAFNER & LYON, 1996; JONES, 1998). Já em seus primórdios essa rede de computadores viabilizou o intercâmbio de comunicações entre pesquisadores das áreas de ciências exatas e tecnologia das instituições envolvidas através de mensagens eletrônicas. Tratava-se do início do correio eletrônico, ou e-mail.

Dois desenvolvimentos das primeiras redes de computadores ocorridos na década de 90 conferem à internet sua caracterização atual. Um deles é o surgimento da *World Wide Web*, ou WWW. Segundo LEIRIA & PORTELLA (1998), a WWW teve seu protótipo em um

---

<sup>5</sup> Fundada em 1968 (Cf. LEIRIA & PORTELLA, 1998).

sistema de associação universal de documentos desenvolvido pelo engenheiro inglês Tim Berners-Lee no Laboratório Europeu de Física de Partículas, na Suíça, sistema esse aprimorado por ele e transformado em um mecanismo de partilha universal de documentos pela internet. O outro desdobramento significativo foi o desenvolvimento de sistemas que permitem troca de mensagens em tempo real entre dois ou mais interagentes, oportunamente chamados de sistemas de *chat* (bate-papo). JONES (1998), assim como JONSSON (1997), salientam o papel dos sistemas de *chat* no estabelecimento de comunidades virtuais, onde pessoas se encontram e interagem em função de interesses comuns.

A internet traz, principalmente através do e-mail e dos sistemas de *chat*, a possibilidade do uso dos computadores como meio de comunicação, inaugurando assim o território da comunicação mediada pelo computador, ou CMC. Segundo SANTORO (1995), a CMC, pode ser entendida em sentido estrito como referindo-se às aplicações dos computadores para a comunicação direta pessoa a pessoa. Nela o computador tem como papel principal o de mediador e veículo, ficando em plano principal a existência de interlocutores humanos.

### **3. COMUNICAÇÃO MEDIADA PELO COMPUTADOR ASSÍNCRONA E SINCRÔNICA**

É interessante notar, seguindo o argumento sugerido por JONES (1998), que seja tratando-se do e-mail, dos sistemas de *chat*, ou da WWW, na maioria das vezes as possibilidades trazidas pela internet colocam seus usuários diante de objetos textuais, onde a modalidade do uso escrito da linguagem prepondera<sup>6</sup>.

Dos vários dispositivos de CMC, são o e-mail e o *chat* os que mais explicitamente viabilizam a comunicação interpessoal e interativa. Para o tipo de comunicação proporcionada por esses dispositivos tem

---

<sup>6</sup> *O desenvolvimento de tecnologias multimídia que permitem a CMC com imagem e som já é uma realidade. Entretanto essa constatação não invalida o argumento de JONES, pois, tal como sugerido por JONSSON (1997), esses mecanismos não suplantam a popularidade das formas escritas de CMC. Muito provavelmente essa situação se deva a não serem ainda disponíveis meios eficazes e baratos de transmissão de dados que fizessem a CMC por áudio e vídeo tão eficiente e rápida quanto a CMC na modalidade escrita.*

sido sugerida a distinção entre *comunicação assíncrona* e *comunicação síncrona* (SANTORO, 1996 e JONSSON, 1997).

O e-mail é um dispositivo que permite a comunicação assíncrona, ou seja, a despeito da velocidade de troca de mensagens por ele possibilitada, o intercâmbio entre interagentes por e-mail pode também estender-se por períodos de tempo bastante longos.

A comunicação por e-mail abre um contínuo de possibilidades estilísticas, variando de mensagens extremamente curtas e informais, muito próximas à conversação espontânea ou a escrita telegráfica, até textos bastante elaborados, semelhantes à escrita formal. Essa amplitude parece estar ligada à variedade de contextos e situações comunicativas possibilitada pelo e-mail, que contempla tanto trocas de mensagens casuais quanto negociações formais.

A comunicação síncrona é exemplificada pelos diversos sistemas de *chat*. Ela é caracterizada por um tipo de comunicação no qual os participantes trocam mensagens em tempo real, ou seja, o que é digitado na tela é visto simultaneamente por todos os participantes (LUNDSTROM, 1995). Trata-se da forma mais interativa de CMC, uma vez que a interação por elas proporcionada é na maiorias das vezes espontânea e comandada localmente, ou seja, com os participantes alternando-se em turnos. As mensagens trocadas na comunicação síncrona são usualmente bastante curtas e recebem feedback imediato dos demais interagentes. Para JONSSON (1997), a comunicação síncrona é a modalidade de CMC na qual o discurso produzido é mais explicitamente comparável à interação face a face.

Para LEIRIA & PORTELLA, provavelmente o recurso de *chat* mais popular da internet seja o *Internet Relay Chat* (IRC). Criado na Finlândia em 1988, trata-se de um sistema de troca de mensagens em tempo real para múltiplos usuários, no qual a interação se dá em canais ou salas de *chat* geralmente organizadas em torno de um tópico. Através de programas específicos (ex.: mIRC), os usuários conectam-se a um servidor de IRC na internet, e uma vez feita a conexão, escolhem um dos diversos canais disponíveis naquele servidor. Nos canais são listados os usuários conectados naquele momento (geralmente identificados por pseudônimos), e as mensagens enviadas pelos usuários ao canal são lidas por todos os participantes. Os usuários devem operar uma série de comandos pelos quais podem obter informações adicionais sobre outros usuários ou modificar a formatação das mensagens por eles digitadas.

## 4. O DISCURSO ELETRÔNICO

DAVIS & BREWER(1997), JONSSON (1997) e LUNDSTROM (1995) apresentam considerações bastante interessantes sobre o discurso eletrônico, tanto no tocante à suas manifestações na comunicação assíncrona quanto na comunicação sincrônica.

### 4.1- *O discurso eletrônico na comunicação assíncrona.*

No tocante à comunicação através do e-mail, JONSSON (1997) aponta para a amplitude de possibilidades estilísticas ofertadas por esse meio. Por tratar-se de um dispositivo de comunicação assíncrona, ou seja, que não implica a simultaneidade de composição, envio e recepção, as mensagens por e-mail podem ter sido geradas nas mesmas condições de elaboração que um texto altamente formal, com razoável nível de planejamento e elaboração. Assim, JONSSON (1997) parece sugerir que, a princípio, o e-mail não necessariamente delimita qualquer alteração entre a produção textual por ele proporcionada e outras modalidades do discurso escrito.

Não obstante, JONSSON (1997) vê no mecanismo do e-mail a abertura de possibilidades que podem resultar em um estilo de escrita bastante marcado por traços de oralidade. A troca de mensagens por e-mail se dá com extrema rapidez, bastando alguns segundos para que uma mensagem enviada pelo usuário local esteja disponível para seu destinatário. Essa característica da tecnologia do e-mail permite que seus usuários estabeleçam a troca de mensagens instantânea (*instant messaging*), ou seja, a reação a uma mensagem poderá ocorrer muito rapidamente, podendo estabelecer-se uma seqüência de várias trocas de mensagens. Para JONSSON (1997), essa organização da comunicação assemelha-se à estrutura de troca de turnos de uma conversação face a face<sup>7</sup>.

Uma modalidade de comunicação mediada pelo computador através do e-mail que parece fornecer amostras exemplares do tipo de

---

<sup>7</sup> *Trata-se de uma analogia que não encontra correspondência com os argumentos de DAVIS & BREWER (1997), para quem a comunicação assíncrona, justamente por permitir que a interatividade se estenda por bastante tempo, faz com que as interrupções e sobreposições características do sistema de tomada de turnos da conversação estejam ausentes da comunicação por e-mail.*

interação por ele proporcionado é a lista de discussão. Nas listas de discussão, uma mensagem enviada por um dos membros usualmente desencadeia respostas de outros membros, que por sua vez geram mais respostas, levando à formação de seqüências de mensagens em torno de um tópico denominadas linhas de discussão (*discussion threads*).

Nas linhas de discussão, o texto de um dado autor tem o potencial de receber a reação direta de outros participantes, o que faz com que, para JONSSON (1997), a comunicação em uma lista de discussão tenha uma organização bastante semelhante ao sistema de troca de turnos das discussões orais. Para essa autora, um dispositivo dos programas de e-mail que parece atender à necessidade de organização da comunicação de seus usuários é o fato de que eles tendem a organizar as mensagens logicamente em função de seus tópicos. Uma resposta a uma mensagem, por exemplo, é precedida do prefixo Re: (*reply*). Esse tipo de classificação permite que os interagentes de uma lista de discussão saibam a quem uma resposta se dirige a despeito da ausência de pistas extra-lingüísticas que explicitem o direcionamento das mensagens.

Uma outra característica da organização da comunicação através do e-mail salientada por JONSSON (1997) é o uso de fragmentos de uma mensagem recebida na réplica a ela dada. Trata-se de um recurso pelo qual é possível que o autor de uma mensagem teça comentários sobre uma dada mensagem de maneira breve, ao mesmo tempo possibilitando aos demais participantes saberem a que exatamente o comentário desse autor se refere.

JONSSON (1997), assim como DAVIS & BREWER (1997), salientam que uma característica do discurso na comunicação através do e-mail que o aproxima significativamente da conversação é que na comunicação por e-mail podem ser verificados comportamentos característicos de eventos comunicativos face a face. Esses comportamentos provavelmente têm papel comparável aos componentes não verbais e paralingüísticos apontados por GOODWIN (1981) e GUMPERZ (1982) como sistemas comunicativos auxiliares ao estabelecimento de turnos, contextualização e construção de significados no discurso conversacional. Na comunicação por e-mail, esses componentes da conversação são marcados semioticamente, através de recursos ortográficos e de pontuação. São freqüentes nas mensagens de e-mail, por exemplo, o uso de *emoticons*, símbolos compostos através

de caracteres, vistos da esquerda para a direita, e que visam a reprodução de expressões faciais tendo em vista a indicação da atitude emocional do autor da mensagem<sup>8</sup>. Os *emoticons* mais comuns, segundo JONSSON (1998), são os indicadores de sorriso, :) ou :-), e os indicadores de cenho franzido, :( ou :-(. Esses símbolos possibilitam ao escritor da mensagem diminuir possíveis ambigüidades quanto ao sentido do que é comunicado através do estabelecimento direto de um contexto afetivo, evitando assim a necessidade de fazê-lo através de explicitação textual e contribuindo para a brevidade e simplificação da mensagem escrita.

Além dos *emoticons*, são comuns o uso de repetição de sinais de pontuação tais como pontos de exclamação, a marcação de palavras ou fragmentos de texto através do uso de asteriscos, e a digitação de palavras ou fragmentos de texto em caixa alta. Tanto JONSSON (1997) quanto DAVIS & BREWER (1997) sugerem que entre os usuários experientes do e-mail tornou-se convencional interpretar o uso desses recursos como equivalente à ocorrência de alterações entonacionais e prosódicas na fala. É interessante notar que o uso da caixa alta é interpretado pelos usuários da rede como grito, sendo portanto considerado uma marca de agressividade ou até mesmo uma violação das regras de etiqueta para mensagens de e-mail.

DAVIS & BREWER (1997) sugerem que um outro aspecto de aproximação entre o discurso escrito do e-mail e o discurso oral diz respeito à ocorrência, nas mensagens eletrônicas, de traços de desempenho lingüístico tais como repetição de itens lexicais e estruturas sintáticas, endereçamento direto, marcadores de hesitação e de envolvimento pessoal, traços esses que, de acordo com BIBER (1988), citado em DAVIS & BREWER (1997), refletem a interatividade dos eventos comunicativos face a face.

#### 4.2- O discurso eletrônico na comunicação sincrônica.

Se a comunicação assíncrona mediada pelo computador tem como possibilidade a aproximação com o discurso oral face a face, a comunicação sincrônica tem essa aproximação como sua característica mais saliente.

---

<sup>8</sup> Os *emoticons* ocorrem freqüentemente ao fim de uma sentença, parecendo portanto ter como função o direcionamento da interpretação do contexto afetivo dessa sentença em particular (Cf. LUNDSTROM, 1995).

No *chat*, os participantes têm limites de tempo para a elaboração das mensagens semelhantes àqueles encontrados pelos interagentes no encontro face a face. O fluxo da comunicação, por essa se dar em tempo real, é contínuo. A economia na escrita torna-se portanto um fator de extrema relevância para esse tipo de comunicação, principalmente nas salas de *chat* do tipo IRC e nos ambientes de MUD (*Multi-User Domains*)<sup>9</sup>, onde muitos interagentes participam simultaneamente, e o surgimento e mudança de tópicos são bastante rápidos (cf. LUNDSTORM, 1995). Segundo JONSSON (1997), a comunicação sincrônica tende a ser extremamente informal.

Para JONSSON (1997), uma característica que salienta a natureza conversacional do estilo das mensagens trocadas na comunicação sincrônica é o fato de nela podermos verificar a ocorrência freqüente de atos de fala bastante típicos da interação face a face. A entrada de um participante em uma sala de *chat* ou o início de uma conversação por esse meio, por exemplo, será freqüentemente acompanhada pela troca de expressões formulaicas de cumprimento entre interagentes, assim como a saída de uma sala ou finalização da interação é freqüentemente precedida da troca de fórmulas de despedida. Esses tipos de função comunicativa são característicos de convenções sociais da gestão interativa e local do evento conversacional, tal como sugerido em NATTINGER & DeCARRICO (1992) e STENSTRÖM (1994).

Por ser um tipo de comunicação que sugere uma analogia estrita com a fala, os usuários dos sistemas de *chat* tendem a desenvolver alguns dispositivos que corroboram a economia da escrita e resultam no efetivo aumento da velocidade de comunicação. Segundo JONSSON (1997), um desses dispositivos é o uso freqüente de reduções ortográficas de palavras tendo em vista uma preservação de sua semelhança fonética com padrões informais de fala. Os falantes do inglês, por exemplo, tendem a substituir a digitação integral de sintagmas como “What’s up?” pela digitação de aproximações fonéticas como “wassup” ou “sup”. São também freqüentes a utilização de letras isoladas representando

---

<sup>9</sup> Os *Multi-User Domains* são ambientes de realidade virtual totalmente baseados em descrições textuais, com forte apelo à imaginação dos leitores (Cf. JONSSON, 1997).

palavras inteiras, tais como, por exemplo, a digitação de “how r u?” no lugar de “How are you?”, e a utilização de letras e até números na representação de expressões e frases formulaicas cuja interpretação só pode ser feita tomando-se em consideração o efeito de homofonia gerado pela leitura dos símbolos utilizados, tal como em CU (“see you”), U2 (“you too”) e CUL8R (“see you later”). Ainda seguindo o princípio de economia da escrita, é comum a substituição de expressões inteiras por abreviações, tais como BTW (“by the way”), M/F (“male or female?”) e BRB (“be right back”). JONSSON (1997) sugere que esse uso da ortografia implique não apenas a simplificação da escrita, mas também a diminuição do tempo de decodificação na leitura, fazendo com que os usuários familiarizados aproximem-se ainda mais da velocidade da fala.

Segundo LUNDSTROM (1995) e JONSSON (1997), na comunicação sincrônica, as opções semânticas e sintáticas em nível textual dos interagentes são responsáveis pela maior parte de suas interações. Eles obviamente não contam com canais de comunicação paralingüísticos e não verbais que se somem aos componentes verbais de suas mensagens no estabelecimento de sentido. À semelhança do que pode ocorrer na comunicação assíncrona, vários dispositivos são utilizados como compensadores dessa deficiência. Esses dispositivos são bastante frequentes na comunicação sincrônica, talvez principalmente por ser típico dela a simplificação do uso da linguagem.

Assim, além da ocorrência de *emoticons*, é comum o uso de abreviações que representam ações e linguagem corporal, tais como “lol” (laughing out loud) e “rotfl” (rolling on the floor laughing)<sup>10</sup>, e a transcrição de vocalizações, tais como “hehehe” ou “argh”. Algumas vezes essas abreviaturas e transcrições constituem um turno inteiro, o que vem ao encontro da posição de GOODWIN (1981) exposta acima, segundo a qual comportamentos cinésicos e elementos entonacionais podem constituir unidades de turno. As ocorrências de repetições de sinais de pontuação e de caixa alta como simbolizadores de alterações entonacionais e prosódicas são também frequentes na interação no *chat*.

De acordo com JONSSON (1997), vários programas de *chat* reconhecem a necessidade de contextualização pela evocação de

---

<sup>10</sup> Tal como os *emoticons*, essas abreviações também tendem a ocorrer ao fim de uma sentença.

comportamentos não verbais encontrada por seus usuários. É comum a esses programas a incorporação de *scripts*, ou seja, informações sobre comportamentos não verbais que surgem na tela através da digitação de comandos específicos por parte dos usuários. Os *scripts* indicam ações do tipo “sorri”, “boceja”, etc., que completam ou substituem as verbalizações digitadas pelos interagentes<sup>11</sup>.

LUNDSTROM (1995) oferece uma descrição bastante detalhada de desvios da escrita em inglês no *chat* em relação ao padrão culto. O trabalho de LUNDSTROM (1995) tem como base a análise de 24,5 horas de discurso produzido no *Crossroads*, um ambiente de *chat* que comportava até 80 usuários simultaneamente, administrado por 19 usuários experientes em um computador na University of New Mexico. O *Crossroads* era um ambiente de *chat* neutro no tocante aos tópicos de discussão, sendo sua única regra a manutenção de um padrão de comportamento razoável. A maior parte dos usuários do *Crossroads* durante o período da pesquisa estava conectada à rede através de provedores universitários (78,73%), sendo que a maioria se encontrava concentrada nos Estados Unidos (69,29%).

LUNDSTROM (1995) chega a conclusões semelhantes às de JONSSON (1997) sobre a comunicação mediada por computador sincrônica como contexto de uso da linguagem, uma vez que para ele a prática do discurso nela engendrada não se conforma às definições convencionais de escrita ou oralidade, sendo seu sucesso dependente da habilidade do interagente em reunir velocidade e clareza na comunicação. Essa reunião só é possível a partir de várias adaptações do código convencional a esse contexto de comunicação. Para LUNDSTROM (1995), além das adaptações que resultam no uso de estratégias de reconstrução do contexto afetivo e da comunicação não verbal, ocorrem também adaptações decorrentes do pouco tempo de elaboração das mensagens, que resultam em estratégias de simplificação sintática e de violação das regras ortográficas do texto escrito convencional. Essas adaptações são apresentadas no quadro abaixo:

---

<sup>11</sup> Um tipo de sistema de chat atualmente disponível que explora ao extremo aspectos não verbais de comunicação é denominado *avatar chat*, que incorpora graficamente gestos e permite até a construção gráfica de um personagem (Cf. JONSSON, 1997).

ADAPTAÇÃO DO CÓDIGO GERADA PELO CHAT	ESTRATÉGIA UTILIZADA	EXEMPLOS
Reconstrução do contexto afetivo e da comunicação não verbal.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Uso de "emojicons" ao fim de uma sentença</li> <li>2- Uso de maiúsculas como marcador de alteração prosódica</li> <li>3-</li> <li>4- Transcrição de vocalizações</li> <li>5- Repetição da pontuação como recurso de ênfase</li> </ol>	:-) (sorriso) :--( (tristeza / aborrecimento) I REALLY like you.  Argh HEHEHE Hello ! ! ! !
Necessidade de rapidez na comunicação:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Uso de abreviações</li> <li>2- Simplificação sintática (supressão do sujeito e de auxiliares)</li> <li>3- Supressão da pontuação convencional</li> <li>4- Supressão do uso de letras maiúsculas</li> </ol>	btw (by the way) lol (laughing out loud) yeah <i>gotta</i> support the home team Where <i>u</i> from are you there  i almost feel guilty

*Modificações observadas no uso da linguagem escrita no chat (LUNDSTORM, 1995)*

As observações de JONSSON (1997) e de LUNDSTROM (1995) sobre as características da comunicação no *chat* parecem sugerir que a comunicação mediada pelo computador, especialmente a variante sincrônica, seja um tipo de prática discursiva que no mínimo subverte as noções tradicionais de oralidade e escrita. Ela é escrita por valer-se de grafemas e ser passível de registro e armazenamento, possuindo potencialmente a permanência que caracteriza toda comunicação escrita. Ao mesmo tempo, ela aproxima-se do discurso oral por suas possibilidades quanto à interatividade, por nela podermos identificar traços de organização de troca de turnos, pelo discurso ser construído conjuntamente e localmente pelos interagentes, e por ele ter sua forma influenciada pela pressão do tempo, tal como acontece na conversação. Ela assemelha-se à conversação também por recorrer, ainda que semioticamente, à contextualização paralingüística, por seus usuários parecerem necessitar tão insistentemente transportar para a tela do computador suas risadas, tons de voz e expressões faciais.

## 5. CONCLUSÃO

Acreditamos que o que os trabalhos que discutem a natureza do discurso eletrônico têm de mais interessante é a possibilidade de comparação entre os “desvios” produzidos em relação à norma escrita e

a língua falada. Os argumentos de CHAFE (1982) sugerem que as restrições temporais de produção discursiva na fala, somada à presença imediata de uma audiência receptora, sejam fatores cruciais na diferenciação entre fala e escrita. Os mecanismos de *chat* parecem gerar essas mesmas circunstâncias de produção do discurso.

CLARK (1998) propõem que em salas de *chat* freqüentadas por adolescentes, a escolha de tópicos conversacionais e a dinâmica de comportamento no tocante ao flerte e ao namoro sejam em diversos aspectos um reflexo do que poderia ser observado em uma festa de adolescentes no “mundo real”. A autora sugere que a possibilidade das novas tecnologias de comunicação subverterem os sistemas sociais seja limitada, havendo mais evidência de que componentes do ambiente da vida real sejam reproduzidos nas salas de *chat*.

As caracterizações do assim chamado “discurso eletrônico” revistas neste capítulo, quando comparadas com trabalhos anteriores cujo escopo era a descrição das circunstâncias de produção da fala e da escrita e das diferenças dos produtos de cada modalidade, talvez apontem para uma conclusão semelhante à de CLARK (1998) quanto ao namoro na rede. O discurso eletrônico, longe de ser uma subversão radical das convenções de uso da língua, talvez seja na verdade um composto de reproduções em um meio ainda predominantemente escrito de elementos comunicativos normais no discurso oral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGE, Zane L. & COLLINS, Mauri P. (Orgs.) *Computer Mediated Communication and the On-line Classroom. Volume One: Overview and Perspectives*. Cresskill: Hampton Press, 1995.

BROWN, Gillian & YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CHAFE, Wallace. “Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature” In: TANNEN, Deborah (Org.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1982. p. 35 - 53

- CLARK, Lynn S. "Dating on the Net: Teens and the Rise of 'Pure' Relationships" In: JONES, Steven G. (Org.) *Cybersociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. p. 159 - 183.
- DAVIS, Boyd H. & BREWER, Jeutonne P. *Electronic Discourse. Linguistic Individuals in Virtual Space*. Albany: State University of New York Press, 1997.
- GOODWIN, Charles. (1981) *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- GUMPERZ, John J. (1982) "Convenções de Contextualização" (trad. de José Luiz Meurer e Viviane Heberle) In: RIBEIRO, Branca T. & GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998. p. 98 - 119.
- HAFNER, Katie & LYON, Matthew. *Where Wizards Stay Up Late: The Origins of the Internet*. New York: Simon & Schuster, 1996.
- JONES, Steven G. (Org.) *Cybersociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- JONSSON, Ewa. "Electronic Discourse: On Speech and Writing on the Internet" Disponível na WWW em: <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>, 1997.
- LEECH, Geoffrey & SVARTVIK, Jan. *A Communicative Grammar of English*. Harlow: Longman Group Limited, 1994.
- LEIRIA, Luis & PORTELLA, Cristina. *Enciclopédia da Rede Vol. 1 e 2*. Parte integrante da revista Guia da Internet.br, nos. 32 e 33. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- LUNDSTROM, Phoenix. "Synchronous Computer-Mediated Communication: Will Internet Talkers Improve the Communicative Competence of ESL/EFL Students?" Disponível em FTP: <<ftp.hawaii.edu/outgoing/phxrsng/masters/paper>>, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz A. "Fala e Escrita: Relações Vistas num Continuum Tipológico com Especial Atenção para os Dêiticos Discursivos". 2º. Encontro Nacional sobre Fala e Escrita. Maceió (manuscrito), 1994.
- NATTINGER, J. R. e DeCARRICO, J. S. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A. & JEFFERSON, Gail.

“A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation”. *Language*, Vol. 50, p. 696-735, 1974.

SANTORO, Gerald M. “What is Computer Mediated Communication” in: BERGE, Zane L. & COLLINS, Mauri P. (Orgs.) *Computer Mediated Communication and the On-line Classroom. Volume One: Overview and Perspectives*. Cresskill: Hampton Press, 1995. p. 11- 27.

SCHEGLOFF, Emanuel A. “The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation” in: GIVÓN, Talmy (Org.) *Syntax and Semantics. Volume 12: Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 1979. p.261-286.

STENSTRÖM, Anna-Brita. *An Introduction to Spoken Interaction*. Harlow: Longman Group Limited, 1994.

STUBBS, Michael. *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

YULE, George. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

# INTERAÇÃO ON-LINE: ANÁLISE DE INTERAÇÕES EM SALAS DE CHAT

Gilda Maria Monteiro Chaves (UFPA)  
Doutoranda na UFMG

## INTRODUÇÃO

A principal motivação da comunicação humana se manteve inalterada através da história – o que mudou foi o contexto e o modo de transmitir informação<sup>1</sup>.  
Jonsson

A Análise da Conversação (AC) é um ramo da lingüística moderna que muito tem contribuído para a compreensão do significado da elocução. Para Nunan (1993:84), a preocupação principal dos analistas da conversação é saber como os participantes são capazes de produzir elocuições compreensíveis e de interpretar as elocuições dos outros participantes. Levinson (1987:284) diz ser a conversação o gênero básico da interação humana, a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e da qual não abdicamos durante toda a nossa existência. Goffman (apud Marcuschi, 1986:14) complementa essa observação apontando o fato de a linguagem ser de natureza dialógica. Desde muito cedo as crianças aprendem a utilizar a linguagem de forma culturalmente determinada, mas é a conversa casual, provavelmente, o tipo de fala mais utilizado pela maioria das pessoas, entre as várias formas de utilização da língua oral, tais como telefonemas, compras e negociações em geral,

---

<sup>1</sup> *No original: "The core motivation for human communication has remained constant throughout history – what has changed is the context and the media for our transfer of information." As traduções livres apresentadas neste trabalho são de autoria de Gilda Chaves.*

entrevistas, aulas, palestras, monólogos, ritos religiosos, comandos e orientações profissionais etc..

Por ser uma área em desenvolvimento, a AC recebe influência de outras áreas também voltadas para a interação verbal, tais como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Etnometodologia, a Linguística de Texto e a Pragmática. Todas investigam a linguagem em contextos naturais, embora haja diferenças sutis entre elas no que se refere ao objeto de sua análise, a sua teoria e a sua metodologia.

Os estudos na área da AC tiveram início na década de 60, liderados por um grupo de sociólogos dissidentes – os etnometodologistas – *que se opunham às técnicas quantitativas e à imposição arbitrária sobre os dados de categorias supostamente objetivas que eram típicas da principal corrente americana* (Levinson, 1987:295). Os etnometodólogos consideram a conversação “uma instância de base da vida social, uma instituição genuína que penetra todas as relações sociais” (Vion, 1992:53). O conhecimento, segundo a etnometodologia, está ligado ao contexto e à ação; o enunciado tem um objetivo e um significado dentro de um determinado contexto. A AC investiga os enunciados que evidenciam eventos específicos da conversação, refletindo e produzindo o conhecimento prático.

Atualmente os analistas da conversação não descrevem somente os mecanismos e as estruturas organizacionais da conversação, preocupam-se também com os elementos paralingüísticos e socioculturais presentes nas interações. Levando em consideração o fato de que a comunicação mediada pelo computador (CMC) veio para ficar, este trabalho tem como tema uma das modalidades interativas mais populares no *cyberspace*, o bate-papo virtual *on-line* – o *Internet Relay Chat*<sup>2</sup>, ou IRC, como é conhecido nos EUA esse tipo de interação, que se desenrola em tempo real. Ele é um produto da cultura eletrônica e é utilizado numa nova era da comunicação humana, que se desenvolveu graças ao advento da *Internet* e de computadores e programas cada vez mais sofisticados

---

<sup>2</sup> A palavra *chat*, para o brasileiro, significa bate-papo virtual, não estando ligada a uma simples conversa ou ato de conversar, como originalmente é conhecida nos Estados Unidos.

e evoluídos, mas, ao mesmo tempo, de fácil utilização e cada vez mais acessíveis. O mundo rendeu-se ao fascínio da informação globalizada, e estima-se que no ano 2000 serão quase 200 milhões os usuários de computadores pessoais interligados nos mais diversos pontos da terra, através da *Internet*.

Embora grande parte da comunicação lingüística efetuada através de computadores ocorra no idioma inglês, que se transformou numa espécie de língua franca no mundo, nos canais de *chat* regionais, e mesmo nos nacionais, a língua utilizada é o português. A partir dessa constatação, determinamos como objetivo de nossa pesquisa identificar algumas características desse tipo de interação e compará-las com aspectos da interação face a face (IFF)<sup>3</sup>.

O IRC é apenas um tipo entre as várias possibilidades de comunicação mediada por computador disponíveis para o atual nível de tecnologia de que dispomos.

Antes de nos determos em sua análise, a título de ilustração, faremos uma rápida descrição de outras modalidades de transferência de informação via *Internet*. Segundo Jonsson (1997:3), há dois tipos básicos de utilização dessa rede mundial de comunicação, que variam de acordo com o grau de interatividade desejado: o primeiro permite que os usuários efetuem uma troca de idéias imediata, incluindo os *e-mails*, os IRCs, o ICQ (I seek you) e os MUDs (*Multiple User Domains*); o segundo tem como fim facilitar a coleta e o registro da informação, incluindo serviços de transferência de arquivos, *newsgroups*, servidores de *gopher* e a *World Wide Web* (www), que se está tornando cada dia mais interativa. Em conjunto, essas formas de comunicação colocam ao alcance do homem moderno meios audio-orais e visuais cada vez mais atraentes que estão exercendo enorme influência no comportamento das pessoas e na sua maneira de ver o mundo e relacionar-se. A seguir comentaremos alguns desses recursos.

O *e-mail*, correio eletrônico, como é conhecido no Brasil, é um modo de interação eletrônica assíncronica, que pode ter o formato

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, a interação face a face abrangerá apenas a conversação informal entre amigos.

de um documento formal, de uma carta ou de um bilhete (Jonsson, 1997:6). Esse tipo de interação processa-se de um participante para muitos, de muitos para um ou de muitos para muitos, em transmissão instantânea, sem, necessariamente, ter uma reciprocidade imediata, posto que a “correspondência” poderá ser aberta quando o receptor assim o desejar.

O acesso a esse programa é garantido no momento do contrato entre o usuário e o provedor, que fornece imediatamente ao seu cliente um e-mail (endereço eletrônico) que lhe possibilita viajar pelo mundo. Esse endereço estará impresso em toda a sua correspondência, fornecendo ao receptor a origem da mensagem e permitindo a sua resposta, por exemplo, *gilda@amazon.com.br*.

Um recurso interessante, que garante economia de tempo e eficiência na interação por *e-mail*, consiste em encaixar na mensagem que se está enviando fragmentos extraídos da mensagem recebida, como se fossem turnos conversacionais. São chamados de *snips* por Winiecki (1999:8) e de *quoting* por Jonsson (1997:3). Recortando e colando pequenos fragmentos de mensagem, o leitor tem uma idéia exata do que está sendo respondido; é uma estratégia que o ajuda a recuperar o fio condutor da mensagem.

Um outro tipo de programa muito popular é o ICQ. Os usuários do IRC foram contemplados pelos cientistas da computação com um programa que permite uma interação mais íntima, mais pessoal. Trata-se de um programa semelhante a uma “conversa telefônica virtual”, na qual os participantes são solicitados e aceitam iniciar um bate-papo *on-line*. O usuário cadastra em seu computador apenas as pessoas com quem deseja manter esse tipo de contato e o programa informa-lhe quando os seus associados estão “no ar”.

O ICQ, além de ser bastante pessoal, pois aproxima mais os usuários, tem um objetivo bem definido, ao permitir que eles escolham apenas duas ou três pessoas para conversar. Há, inclusive, sobreposição de “falas” pela simultaneidade da digitação. Essa sobreposição, ao contrário do que ocorre na IFF, não chega a ser tomada como negativa, grosseira ou desagradável, mas como uma forma de agilizar a interação. Esse programa permite uma série de

funções que não estão disponíveis no *chat* (IRC), como, por exemplo, a transferência de arquivos, de documentos e até de imagens, possibilitando que as pessoas, ao mesmo tempo, visualizem e trabalhem no documento.

Segundo Jonsson, cabe notar que, no ICQ, as pessoas utilizam um número menor de emoticons<sup>4</sup> do que no *chat*, e um número maior de abreviaturas. Isso ocorre, possivelmente, porque os interlocutores têm intimidade e não estão tão preocupados com a possibilidade de sua mensagem ser mal interpretada pela falta de conhecimento compartilhado.

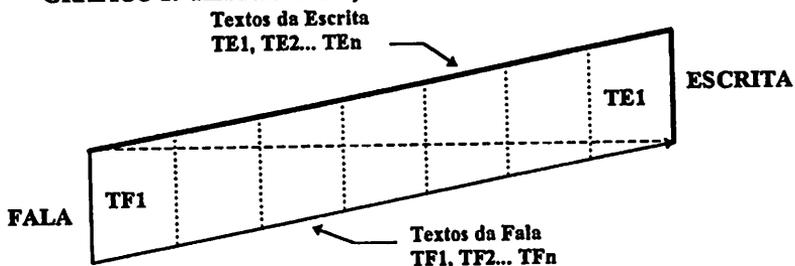
O IRC, tema deste trabalho, é um tipo de conversação virtual, um bate-papo que se desenrola em tempo real, mediado por computador. É a modalidade mais interativa de comunicação *on-line* praticada atualmente. Recorrendo ao conceito de *contínuo tipológico* da produção textual (Marcuschi, 1998:1) que “distingue e correlaciona textos de cada modalidade quanto a características, estratégias de formulação e traços lingüísticos que determinam as variações e diferenças inter- e intra- modalidade”, podemos aproximar os textos produzidos durante uma sessão de *chat* dos textos de uma conversação espontânea face a face, protótipo do texto falado.

Conforme argumenta Marcuschi (loc.cit.), “a análise das relações entre a fala e a escrita (F/E), quando baseada na observação dicotômica entre as duas modalidades, está fadada ao fracasso”, mesmo que muitos ainda insistam em opor as duas em pólos, numa simples variação linear. O gráfico abaixo ilustra o conceito de contínuo fala-escrita. Considerando as características de um bate-papo através da Internet, notamos que o IRC está mais próximo de TF1, uma conversa informal face a face, o protótipo da fala, do que de TE1, o protótipo da escrita, que pode ser exemplificado por um documento oficial ou um texto acadêmico, como uma tese de doutoramento, mesmo que o registro desse tipo de interação se dê de forma escrita.

---

<sup>4</sup> *Emoticons* são símbolos utilizados para exprimir emoções, sensações e representar expressões faciais e modalizações

**GRÁFICO 1: REPRESENTAÇÃO DO CONTÍNUO FALA-ESCRITA**



São as práticas sociais que moldam as diversas maneiras de transmissão de informação, de acordo com as várias culturas e possibilidades de produção textuais. Para Marcuschi (id., p.5), ao falarmos em gêneros textuais, devemos tomá-los como *exemplares de situações discursivas*, concebendo ele a *tipologia de texto como uma gradação de realizações textuais de acordo com certos critérios, que podem ter variações mais ou menos sensíveis da fala para a escrita*. Tanto a fala quanto a escrita são manifestações de língua, que se realizam de modo heterogêneo e sofrem variação, ou seja, possuem múltiplas formas, além de serem suscetíveis a mudanças. Não podemos dissociar a língua de fatores históricos e sociais, nem tampouco tratá-la como um sistema determinado do ponto de vista semântico e sintático, pelo fato de ser submetido às condições de produção. A língua só se manifesta em situações de uso concreto e, através da observação empírica, procuraremos identificar as características do *chat* como gênero textual emergente, fruto de uma sociedade informatizada, confrontando-o com outro gênero textual a ele muito próximo, por muitos tomado como equivalente — a conversa informal entre amigos. É nossa intenção mostrar que as diferenças entre eles não se reduzem à utilização de um canal diferente, mas só podem ser notadas por quem se detém a observar de perto os dois gêneros, atento às variações, por vezes até sutis, de utilização da língua.

Uma das razões que nos levaram a escolher o IRC como objeto de estudo, além do fato de podermos lançar mão do arcabouço

teórico da Análise da Conversação e poder aplicá-lo a textos de bate-papo, foi o fato de que, historicamente, trata-se de uma das primeiras modalidades a surgir no universo *on-line*, sendo hoje uma das mais populares.

Abraçamos também esse tema porque ele pertence a uma área nova da investigação lingüística, esperando contribuir para os estudos sobre interação em língua portuguesa, da mesma maneira que, no início dos anos 80, colegas pesquisadores deram início aos estudos sistemáticos sobre a gramática da língua falada, tendo como suporte estudos efetuados em países pioneiros como os Estados Unidos, França e Alemanha. Hoje, esses estudos vulgarizaram-se e deram origem a muitas pesquisas interessantes, que estão espalhadas por vários centros acadêmicos, à disposição de professores e estudantes, orientando-os em seus trajetos por novos caminhos de investigação.

Ainda não são muitas as fontes bibliográficas às quais podemos recorrer, mas a experiência adquirida em trabalhos de análise lingüística de metodologia empírico-indutiva animou-nos a levar adiante esta tarefa.

## **1. SIMBOLOGIA**

Um primeiro passo a ser considerado aquando de uma análise lingüística é a simbologia a ser utilizada na pesquisa. As conversações analisadas dentro da teoria da AC são, geralmente, gravadas em fita K-7 ou em vídeo e transcritas segundo os objetivos buscados pelas pesquisas, não havendo um modelo único. Entretanto, por mais complexas que sejam, as transcrições devem ser claras e legíveis.

Na AC, a transcrição das conversas é parte fundamental do trabalho de pesquisa; é a representação gravada do fenômeno da conversação. Ela faz uso essencialmente do código lingüístico, mas, muitas vezes, o pesquisador estabelece códigos distintos e/ou adicionais para simbolizar aspectos que considera significativos. Os símbolos são convencionais, mas não obedecem a um padrão universal e, por ser a transcrição a representação de um fenômeno observado por quem a realizou, está sujeita a falhas, devendo sempre

ser comparada, pelos que a ela recorrerem, às gravações originais, que, em si, não são o fenômeno da conversação.

Neste trabalho, analisaremos empírica e indutivamente conversas *on-line*, adotando um *corpus* que reúne interações entre dois tipos de participantes bem diferentes quanto à maturidade, aos interesses e à procedência: de um lado, adultos (entre 40 e 50 anos), a maior parte com grau de escolaridade superior e grande interesse por literatura e humanidades em geral, freqüentadores de uma sala de bate-papo da Folha de São Paulo; de outro, adolescentes residentes em Belém, membros de um clube social que possui um canal de *chat* próprio. Escolhemos dois tipos diferentes de participantes para mostrar que, apesar das variáveis envolvidas, a maneira de se comunicarem apresenta semelhanças que nos permitem classificá-la como uma nova espécie de gênero textual.

As conversações *on-line*, por serem digitadas pelos participantes no monitor do computador e obedecerem a critérios específicos dos programas, não precisam de qualquer outro tipo de transcrição, são tomadas como um produto acabado, embora também sejam passíveis de erros e de inadequações. A exemplo do que ocorre na conversação face a face, o código essencial é o lingüístico e, por ser a intencionalidade revelada pelo próprio falante, no momento de fala, ele é complementado com símbolos variados. Por isso, é importante que o analista esteja familiarizado com esses códigos para que os aspectos significativos da análise possam ser observados.

A seguir, apresentamos alguns símbolos freqüentemente utilizados em transcrições de conversações e em canais de *chat*, procurando relacioná-los para identificar como os participantes produzem efeitos de sentido nos textos.

## 1.1. SÍMBOLOS MAIS UTILIZADOS NAS INTERAÇÕES

### 1.1.1. Escrita-padrão

Na transcrição de conversações face a face é usada a escrita-padrão, exceto quando se reproduzem palavras não lexicalizadas ou se tenta transcrever palavras pronunciadas de modo peculiar, incompleto, duplicado ou até mesmo truncado. Nesses casos, é

considerada a produção real e a transcrição é feita de maneira aproximada, inclusive com a eliminação e a repetição de letras ou de sílabas.

[1]

pra, num, tava, ta...talvez

Na IOL<sup>5</sup> também é utilizada a escrita-padrão, mas, dependendo da função da linguagem, e, provavelmente devido à velocidade que os participantes desejam imprimir à sua produção e/ou à informalidade desse tipo de interação, muitas são as palavras abreviadas ou grafadas de forma a reproduzir uma pronúncia peculiar. Em muitas ocasiões, os não “iniciados” têm a impressão de tratar-se até de uma outra modalidade de linguagem, tão afastada ela se encontra da escrita-padrão.

[2]

[23:45] <BONAPARTE> perai

[23:45] <BONAPARTE> eu tenho aki

[3]

[00:05] <PLASMA> eguaaaaaa

[00:05] <PLASMA> isso aqui ta horrivel

[00:05] <Romulo\_M> heheh

[00:05] <NayZinha> Mentira

[00:05] <Romulo\_M> PLASMA

[00:05] <NayZinha> hahahh

[00:05] <Romulo\_M> bora fazer o panico ;)

[00:05] <Romulo\_M> HEH

[00:05] <NayZinha> hun hun hun

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, a interação on-line (IOL) abrangerá apenas a conversação nas salas de bate-papo virtual, os chats.

[4]

(00:06:05 p.56) Augusto fala para Preto\*: Quecouve?

[5]

(00:01:16 p.54) the Rei 98: vixi..... só tem gente nova

### 1.1.2. Identificação dos participantes

Nas transcrições de conversas face a face, os falantes são geralmente indicados através de siglas, para manter-se um sigilo ético. Na sua composição, podem ser utilizadas letras maiúsculas dos nomes ou sobrenomes dos mesmos, como no exemplo abaixo.

[6]

M: eu MOro na praia, L.

L: [é?]

M: [eu] moro na baía do sol BEM na praia.

Nas IOL, a identificação dos participantes faz-se a cada entrada na sala de bate-papo, através de um apelido, ou *nick*, palavra do léxico inglês, mas não necessariamente, pois em muitos casos as pessoas que participam de uma interação desse tipo conhecem-se fora do mundo virtual e não se incomodam em usar o próprio nome.

Um caso curioso ocorreu com o filho de uma amiga, que era conhecido pelo seu *nick* – PLASMA – e não pelo seu próprio nome, dentro e fora do mundo virtual. O inusitado é que seus pais conheciam alguns pais de seus amigos e falavam sobre ele sem saber ser a mesma pessoa, pois uns conheciam o menino pelo *nick* e outros pelo nome.

[7]

<PLASMA> fala romulo

<Romulo\_M> fala plasma

[8]

(18:54:03 p.2) Índio sorri para .yasmin: a noite goza parindo a madrugada  
(18:54:54 p.2) .yasmin fala para Índio: Como a última das mulheres virgens do asfalto ...

(18:55:15 p.2) Índio sorri para lucerita: viu que bonitinho escrever poesia a 4 mãos? A Cris no Ceará e eu aqui

(18:55:30 p.2) .yasmin fala para Índio: Que desponta num remanso de dor.

(18:55:34 p.2) \*gata mansa: :: virgem do asfalto? Óia que título!<sup>6</sup>

Algumas vezes os interactantes entram no *chat* com *nicks* diferentes, ou por quererem participar da conversa sem serem reconhecidos, ou apenas por brincadeira. Entretanto, não é fácil manter-se incógnito entre amigos acostumados com o seu jeito de conversar, o seu modo de escrever. No exemplo a seguir, Castro obtém de lili o verdadeiro *nick* da Brastemp, que já estava “na sala” há muito tempo.

[9]

(23:57:21 p.52) Castro fala reservadamente com lili: Quem é Brastemp?

(23:57:37 p.52) Veja se você advinha.

(00:04:32 p.54) lili fala reservadamente com Castro: Eu conto, mas você não conta que sabe, tá?

(00:06:26 p.56) lili fala reservadamente com Castro: É a gata mansa.

É interessante notar que o próprio Castro estava com o *nick* trocado e não foi reconhecido por Brastemp! Vejamos:

[10]

(00:38:29 p.71) lili fala reservadamente com Brastemp: Conversou com o Ros??

(00:39:16 p.71) Brastemp fala reservadamente com lili: ele tá aí ??????  
Nem vi! É quem?

---

<sup>6</sup> Em todas as intervenções desse tipo (“sala de bate-papo” da UOL) nos exemplos aqui usados, foram retiradas todas as intervenções de outros participantes que não se relacionavam com a ilustração desejada.

<sup>7</sup> Ros é abreviatura do *nick* de um amigo comum.

(00:41:01 p.72) lili fala reservadamente com Brastemp: Disse que já ia...o Castro.

[11]

(22:45:35 p. 14) spider: todo mundo trocou de *nick* hoje, é???

Na IFF, antes da sigla identificadora do participante da conversa, é comum haver a indicação da linha do texto transcrito, para auxiliar o analista e o leitor a localizar trechos aquando da referência feita à sua análise:

[12]

124 AL: oi, tia.

125 AL: nós demos os parabéns ontem à noite

126 AL: pra ele.

127 LU: é:.

128 AL: oi, tudo bem, tia?

129 GI: tudo bem, querido?

Na IOL, as linhas de texto são precedidas de uma indicação do horário em que ocorre a produção. Essa indicação pode ter formas diferentes conforme o programa utilizado (seja MIRC, seja sala de bate-papo da UOL), como nos exemplos a seguir. Para identificar alguns textos no *corpus*, incluímos os números das páginas, quando necessário.

[13]

[23:41] <BONAPARTE> q q eh navy?

[23:42] <PLASMA> navy (marinha americana)

[14]

(22:59:56) Lady Marion sorri para Peste: Oi, tá bom?

[15]

[22:59:57] \*ST@R grita com TODOS: puxa já tem uns 10 minutos que estou aqui e nada... é melhor mudar de sala.

### 1.1.3. Sobreposição de falas

A sobreposição de falas, na transcrição da IFF, é indicada através de colchetes [ ], que marcam o início e o final da ocorrência. Quando a sobreposição ocorre de maneira localizada, sem constituir em si um turno, a marcação pode ser feita abaixo da produção que foi sobreposta. O conceito de turno é fundamental para esse tipo de marcação, visto que a sua definição pode interferir no tipo de marca a ser utilizado pelo transcritor. Cabe lembrar que ainda não há um conceito definitivo para o turno conversacional e muitos teóricos consideram as produções do tipo *backchannel* como turnos, mas outros não.

[16]

L: é, também tem ISso.

M: sabe, eu [não sei]

L: [todo mundo] animado!

[17]

M: porque a casa fica muito chei/

M: mas não só por isso.

M: sabe, [ L.]

L: [hm]

Na IOL não existe a possibilidade da sobreposição, a não ser no ICQ, como já foi dito anteriormente, posto que cada participante deve digitar as suas falas e enviá-las, e esperar que elas apareçam, cronologicamente, no monitor. Um aspecto interessante a ser observado é a “aparente” falta de coesão/coerência do texto, gerada pelo fato de que muitos participantes tomam parte na conversa ao mesmo tempo. Quase nunca os turnos acontecem como na IFF, na qual uma pergunta, geralmente, é seguida de uma resposta, com os pares adjacentes podendo ser identificados mais prontamente.

[18]

(22:49:10 p.16) spider fala para Lady Marion: por que essa inconstancia de nick?

(22:49:17 p.16) Guta\* sorri para ...Bruma: lily tá me levando prá descobrir as maravilhas de um outro mundo .....tô morrendo de medo na escuridão por isso tô no fundo do barco quietinha .....lily leva a canoa .....vou ficar olhando pros jacarés acho que de boca mas aberta do que eles.....

(22:49:21 p.16) Infenso surpreende-se com Bianca J.: Estou conversando com voce há exatos 50 minutos.....à propósito.....assistiu o carteiro e o poeta?????

(22:49:23 p.16) Stepjan volta-se para Bô, o Vespa: Que assim seja!

(22:49:32 p.16) Bô ,o Vespa fala reservadamente com .lily: Está

(22:49:41 p.16) .lily fala para spider: On s'endormira / Puisque tout sera le grand sommeil / Dis, t'en fais surtout pas, /Si je vois déjà / Le premier oiseau d'un après-guerre / Sur un fil de fer, / Qui sait pardonner Au coeur des années..

(22:49:48 p.16) Lady Marion sorri para Bijou: Como diria Julieta, “o que é um nick?”

(22:49:49 p.16) Bianca J. fala para Infenso: claro que chorei também. Vi 2 vezes.

(22:49:50 p.16) ...Brisa fala para Guta\*: Eles são tão bonitinhos com aquela bocarra aberta....dentes reluzentes..

(22:50:06 p.16) Bô ,o Vespa fala para Guta\*: Está em boas mãos, Guta...

(22:50:10 p.16) Guta\* sorri para Bijou: pois é mas de uma determinada maneira nem aqui nos libertamos de nós.....hehehe.....

(22:50:11 p.16) Adolfo Dido : Bom, já que ninguém fala com um pobre Adolfo, eu vou embora.

(22:50:19 p.16) .lily fala reservadamente com Adolfo Dido: Só um minutinho, tá?

(22:50:29 p.16) Lady Marion sorri para spider: Devo ter problemas psicologicos de identidade que se refletem na troca de nicks

O exemplo acima foi retirado da sala de *chat* da Folha de São Paulo. Ele representa apenas 1’19” de um corpus impresso de mais de duas horas de interação *on-line*, havendo, portanto, nesse excerto, turnos que se referem a tópicos de outros turnos que estavam em desenvolvimento, mas que aqui não aparecem. O objetivo do exemplo é assinalar que, apesar do aparente caos, ele é, para os que da conversa participam, perfeitamente coeso e coerente. Há um par adjacente claro em (22:49:10 p.16) e (22:50:29 p.16) e entre (22:49:21

p.16) e (22:49:49 p.16). A adjacência *on-line* é entrecortada por turnos não tão adjacentes. Observamos, também, que a primeira parte de um par geralmente recebe mais de uma segunda parte, como em (22:49:49 p. 16).

#### 1.1.4. Letras maiúsculas

Na transcrição da IFF, as letras maiúsculas são utilizadas para indicar maior tonicidade que o padrão natural da fala. Elas não aparecem no início dos turnos para não serem confundidas com a produção enfática de certos segmentos.

[19]

M: eu MOro na praia, L.

L: [é?]

M: [eu] moro na baia do sol BEM na praia.

No *chat* é facultado ao interactante o uso ou não de letras maiúsculas no seu *nick* e no início de sentença:

[20]

(23:09:53 p.25) lili fala para Brastemp: Morna, acho.

[21]

(23:10:52 p.25) spider fala para lili: palavras não bastam para expressar o contentamento.

O “falante” recorre a letras maiúsculas ao procurar transmitir os seus sentimentos e intenções, tentando compensar a impossibilidade, nesse tipo de interação, de utilizar certos recursos lingüísticos e paralingüísticos existentes na IFF. Dessa maneira, as maiúsculas indicam uma elevação entonacional <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> “*upper-case letters convey a certain amplitude of intonation*” (Jonsson, 1997:11).

[22]

(23:13:20 p.27) Mr.'X murmura para lili: MAGOEIIII

(23:23:01 p.31) Brastemp fala para Preto\*: ONLY me, dear!

(23:26:58 p.34) Brastemp fala para lili: A senhora continua embarcado em canoa furada e ainda leva a fumacinha junto! ÔOOOOO sonsa!

(23:29:19 p.30) lili sorri para Brastemp:  
LINDOO (que carinha zangadinha linda!)

### 1.1.5. Pontuação

As vírgulas, pontos, pontos de interrogação e pontos de exclamação, tanto na transcrição da IFF, quanto na produção da IOL, seguem as normas da gramática tradicional, mas, por serem interações informais, a elas, analistas e interactantes, não se atêm tão rigidamente.

[23]

C: eu vou contigo, pra lá. pronto.

L: quer ir C?

C: eu vou!

[24]

[23:41] <BONAPARTE> ei po

Estes instrumentos sintáticos — vírgula, ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências — marcadores da entonação, são recursos imprescindíveis tanto para a transcrição na AC quanto na produção da IOL, em que as situações da oralidade devem ser repassadas, respectivamente, para o analista e para os demais interactantes: “A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada” (Cunha, Cintra, 1985:625). Algumas vezes, nessas interações, recursos diferentes



[30]

(00:48:44 p.74) Aline\* sorri para Carla: Oi, Carla!!! Que bom que vc chegou... beijão!!!

### A interjeição

*é uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções. A mesma reação emotiva pode ser expressa por mais de uma interjeição. Inversamente, uma interjeição pode corresponder a sentimentos variados e, até, opostos. O valor de cada forma interjectiva depende fundamentalmente do contexto e da entoação (Cunha; Cintra, 1985:577).*

É importante observar que, na escrita, a interjeição vem, normalmente, seguida do ponto de exclamação, mas, algumas vezes, é substituída, na IOL, pela repetição da letra final:

[31]

(01:04:13 p.80) Radical Chic: oiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii

A forma interrogativa, que, na língua inglesa, está, via de regra, morfossintaticamente explicitada na superfície do texto, no português requer o uso do ponto de interrogação. Na sala dos adolescentes, ela, a exemplo dos demais sinais de pontuação, é muitas vezes “esquecida”:

[32]

A: Is he a student?

[33]

A: Ele é um estudante?

[34]

[23:40] <PLASMA> que foi roberta

Nas transcrições da IFF, uma das maneiras de indicar as pausas é através de sinais de menos (-) e de mais (+) ou em número de segundos, aproximadamente, de acordo com a duração:

[35]

MH: é varig. + t[á?]

GI: [ o]kay.

As reticências indicam, na IFF, que houve uma suspensão momentânea da fala. Essa suspensão tem por função permitir que o falante organize melhor as suas idéias e, embora se torne um ponto de relevância para a tomada de turno, é um indicador de retenção de turno. Em geral, vem seguida de *hã*, *eh*, *aí*, sinais emitidos pelo falante para garantir a posse do turno. Na IOL, o interactante faz uso, indistintamente, das reticências e/ou de uma série de pontinhos que significam a pausa que a vírgula não consegue preencher neste tipo de linguagem:

[36]

LE: conta!

LE: mostra no ... hã::

LE: qua:tro!

[37]

(23:35:16 p.40) lili fala para...Brisa: É mesmo...mas não se preocupe...ele errou...e o jacaré fugiu...

[38]

(00:02:25 p.55) Guta\* ri de Ex.: cansou e vai fazer o quê?

Dormir.....hehehheh...na vida num dá prá pegar um travesseirinho e dormir tão facil.....

[39]

(00:28:31 p.68) Guta\* fala para lili: beijos adorei a viagem.....apesar do medo dos jacarés.....

[40]

(00:27:43 p.67) Guta\*: beijos a todos.....tô despencando de sono.....inté.....

No exemplo [40], os pontinhos, além de indicarem a suspensão da fala, dão idéia de “eco”: é como se todos fossem “beijados”. Quando Guta diz: “tô despencando de sono.....”, os pontinhos ecoam um espreguiçar, um bocejar; o “inté.....” nos faz visualizar um aceno de mão. São pontinhos mágicos que dão o tom da fala.

Na transcrição da IFF, parênteses simples indicam produções incompreensíveis ou suposições; parênteses duplos contêm indicações paralingüísticas.

[41]

MH: O:I, queRI:da!

MA: oba. ( ) tudo bom?

MH: bem. você: ? ((beijo))

Na IOL, os parênteses, como em qualquer texto escrito, servem de acessório, intercalando a fala com explicações, comentários, reflexões, etc.:

[42]

(23:50:04 p.48) zucca suspira por nina: Meninas...calma...calma...Não briguem...há sobras no imenso espaço do meu coração...(orgulhoso, se mira no espelho perto do micro)

Na transcrição da IFF, as observações do analista sobre o texto são colocadas na margem esquerda do papel, ao lado das falas. Elas são indicadas também no texto através de sinais <>, que marcam o seu início e o seu final.

[43]

M: reunimos até seis da tarde. fizemos churrasco.

Rindo M: <comemos até seis da tarde. foi horrível!>

Na IOL, geralmente, o próprio programa fornece as opções para o usuário, como pudemos ver nos exemplos. Na falta destes, os

“internautas” lançam mão de uma série de símbolos, conhecidos como *emoticons*, que pertencem a um outro sistema semiótico. São desenhos elaborados com pontos, vírgulas, parênteses e outros sinais que representam expressões faciais e modalizações e que servem também para dar rapidez à conversação:

[44]

:) representa o sorriso, assim como o desenho ☺

:))))))))) representa a gargalhada

A palavra na sua essência é plural. É por isso que a literatura é a arte da palavra escrita e abrange as outras artes: pintura, música, etc. Em um texto escrito, ao ler as palavras, você ouve música, canta, vê cores, tudo através da imaginação. O escritor usa uma gama variada de signos lingüísticos para transmitir os elementos supra-segmentais e paralingüísticos que ele quer. Os internautas, em geral, preocupam-se menos com o aspecto gramatical do texto, e mais em transmitir sensações, em gritar, em falar baixinho, em sorrir, em aceitar uma “lambida de sorvete”.

## 2. CARACTERÍSTICAS DA CONVERSAÇÃO

Marcuschi (1986:15) aponta cinco características básicas constitutivas da conversação:

*1) Interação entre pelo menos dois falantes. A conversação é uma forma social, portanto, não indivi-dualizada de interação, na qual a linguagem é usada de modo sistemático e recíproco.*

*2) Ocorrência de pelo menos uma troca de falantes. A conversação é uma atividade localmente ordenada, organizada passo a passo, turno a turno.*

*3) Presença de uma seqüência de ações coordenadas. As ações são geradas e organizadas na seqüência em andamento e não prévia e abstratamente.*

*4) Execução numa identidade temporal. A conversação é duplamente contextualizada: a) situa-se em um dado contexto e b) gera parte desse contexto. Portanto é uma atividade situada em um contexto reflexo.*

5) *Envolvimento numa “interação centrada”. Os interlocutores falam e desenvolvem um tópico; a interação centrada é auto-determinada. Dittmann (apud Marcuschi, 1986:15) diz que ela “se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum”.*

## 2.1. INTERAÇÃO E CONVERSAÇÃO

Os termos *interação* e *conversaço* em muitos trabalhos de AC são tomados indistintamente como sinônimos, entretanto, (Marcuschi, 1998:3) enfatiza que

*a interação diz respeito à natureza das atividades realizadas na conversaço, sendo a conversaço uma atividade de fala na forma dialogada. A arquitetura da conversaço consiste de elementos tais como: abertura, desenvolvimento, fecho, turnos, trocas, seqüências, etc. A atividade interacional se dá como negociação, cooperaço, compreensõ, interpretaço, etc.”*

Fazendo uma análise do que ocorre no IRC, podemos perfeitamente classificá-lo como um tipo de conversaço, apesar de ser uma modalidade textual escrita. O fato de o *chat*, assim como as conversas telefônicas, não ocorrer em um mesmo espaço, não invalida a sua inclusão entre os tipos de conversaço, pois estão atendidas as características básicas, ou seja, participam dois ou mais interactantes, geralmente vários, há trocas de turnos, nas quais são desempenhadas ações coordenadas e centradas, um texto vai sendo criado com a cooperaço dos participantes em tempo real, sobre temas que surgem e que se esgotam, sucessivamente. O grande diferencial é que a voz é substituída pela digitação de palavras e símbolos no monitor do computador.

A cooperaço é um elemento importantíssimo no *chat*, visto que ninguém entra em uma sala ou canal “por acaso”. Há uma intenção clara dos participantes de interagir, levados por motivos os mais variados, e o tipo de interação que observamos é aquele desenvolvido nos diálogos simétricos, nas conversas diárias e naturais, protótipo da fala, *em que os vários participantes têm*

*supostamente o mesmo direito à auto-escolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo* (Marcuschi, 1998:16). O advérbio *supostamente*, utilizado pelo autor, indica a possibilidade de que isso não se dê exatamente dessa forma, pois existem limitações de ordem social e cultural entre os indivíduos. Observamos esse tipo de ocorrência quando um participante é ignorado pelos membros de um grupo que se considera relativamente fechado. Retaliações, insultos e agressões também são freqüentes e podem gerar conflitos entre os participantes.

[45]

(23:46:12 p.46) Bia. fala para . charm: boa noite

(23:46:39 p.46) charm responde para Bia: não teclo com desconhecidos

(23:48:50 p.47) Bia fala para charm: Eu também tenho essa mania, mas resolvi tentar falar com vc, pq vc chegou agora e ninguém falou comigo.

(23:49:54 p.48) charm discorda de Bia: isto não é mania, é bom senso.

(23:50:29 p.48) Bia fala para charm: pq evita confusão, desentendimentos? Eu só queria conversar.

(23:51:18 p.48) charm surpreende-se com Bia: logo comigo?

(23:51:57 p.49) Bia fala para charm: Pq não? Você não gosta?

(23:52:31 p.49) charm responde para Bia: repito: não com pessoas que não conheço.

(23:54:15 p.50) charm responde para Bia: estou conversando apenas com as pessoas que conheço.

(23:56:01 p. 51) charm grita com Bia: vá à merda!

(23:56:21 p. 51) Bia fala para charm: vai vc.

## 2.2. UNIDADES DA CONVERSAÇÃO

A literatura especializada apresenta vários modelos que tentam dar conta das unidades constitutivas da conversação. Não raro são criadas terminologias que, salvo pequenos detalhes, designam basicamente os mesmos fenômenos. Os modelos são mais ou menos expandidos e mostram os diferentes níveis hierárquicos que constituem a conversação. São classificações feitas a partir das atividades interacionais praticadas pelos participantes da conversação, que estão divididas em unidades dialógicas e

monológicas, como por exemplo no modelo de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990:213):

UNITÉS DIALOGALES	Interaction Séquence Échange
UNITÉS MONOLOGALES	Intervention Actes de langage

### 2.2.1. Conversação

O que Kerbrat-Orecchioni (id.) classifica como *interaction*, neste trabalho, podemos entender como *conversação*. Roulet et al. (apud Vion, 1992:145) definem o termo da seguinte maneira: *nós situamos o ponto de partida de nossa análise ao nível da incursion, definida como uma interaction verbal delimitada pelo encontro e separação de dois locutores*. A conversação (*interaction, incursion*) é a maior unidade do modelo, na qual estão inseridas todas as outras, de forma hierarquizada, e o ato de fala (*acte de langage*) é a menor de todas elas.

Roulet et al. (apud Vion, op. cit., p.150) apresentam uma subdivisão da conversação em três unidades: a) uma troca (*échange*) subordinada com função de *abertura* da conversação; b) uma troca principal com função de *transaction*; c) uma troca subordinada com a função de fecho. Para eles, a *transaction* seria uma espécie de nível intermediário entre a conversação e a troca.

Considerando o IRC, seria muito difícil identificar o início e o fim de uma conversação, posto que o canal/sala muitas vezes fica no ar ininterruptamente. O que acontece é que as pessoas que já se conhecem fora ou mesmo só no mundo virtual, geralmente entram no papo mais ou menos nos mesmos horários porque sabem que vão encontrar seus “cyberamigos” por lá. Chegam até a marcar encontros para determinados horários. Uma unidade possível de análise poderia

ser delimitada pela entrada e saída da sala de alguns participantes, uma outra poderia ser o desenvolvimento de um tópico, desde a sua abertura até o seu fechamento. A delimitação, portanto, pode ficar a critério do analista, de acordo com o seu objetivo de pesquisa.

Na IOL, é possível participar de uma multiplicidade de tópicos que se desenvolvem ao mesmo tempo. Um interactante pode apenas ouvir e entrar na conversa quando ela lhe interessar, ou pode dar a sua opinião em tópicos que estão em desenvolvimento como falante principal ou secundário. Por exemplo, se numa sala estão presentes 10 internautas, podemos ter um esquema de conversação com a seguinte estrutura:

Participantes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Tópicos em desenvolvimento: A, B, C, D.

TA P1, P3, P4	TB P1, P2, P10	TC P2, P9, P8	TD P3, P6, P7, P9
------------------	-------------------	------------------	----------------------

### 2.2.2. Seqüência

A *seqüência (séquence)*, segundo definição de Kerbrat-Orecchioni (1990:218), é *um bloco de trocas ligadas por um forte grau de coerência semântica e/ou pragmática*. Vion (1992:154) observa que há ocasiões em que uma seqüência pode ser tanto funcional como temática, mas que parece ser mais fácil definir a seqüência como uma unidade temática.

A noção de seqüência é um pouco problemática e pode ter mais de uma interpretação, inclusive com subdivisões. Marcuschi (1986:43-48) apresenta as noções de *pré-seqüência* e *seqüência inserida*, com base em estudos desenvolvidos por Levinson (1987) e Sinclair e Coulthard (1975). Ele define a pré-seqüência como unidade

*cuja motivação é ou estabelecer a coesão discursiva ou preparar o terreno para outra seqüência, ou unidades que contenham uma asserção, como no caso de uma informação. (...) Ela representa um quadro preparatório para um evento lingüístico posterior.*

A seqüência inserida é uma seqüência que se encaixa no interior de uma outra seqüência. Ela pode *servir tanto para esclarecimentos, como para manipulação da pergunta, orientando-a de algum modo.*

Um analista que esteja observando a estrutura do IRC pode identificar uma seqüência em função da sua coerência semântica/temática ou da sua função pragmática. Como já observamos, ele deve estudar com cuidado as várias produções, posto que, nesse tipo de conversação, é possível acompanharmos o desenvolvimento concomitante de tópicos, para poder identificar as seqüências.

### 2.2.3. Troca

A *troca (échange)*, de maneira geral, é definida como a menor unidade dialógica da conversação e é, normalmente, constituída de duas ou três *interventions* (turnos). A noção de troca que adotaremos aqui limita-se ao que Vion (1992:165) classifica como *troca-mínima*, e pode ser analisada como um *par adjacente* (Schegloff, Sacks, 1973) de dependência condicional. Como define Kerbrat-Orecchioni (1990:252), *a existência das trocas repousa, portanto, sobre uma relação de determinação unilateral entre seus constituintes: o primeiro é condicionante, o segundo é condicionado; o primeiro cria obrigações que o segundo deve cumprir.*

Em uma conversação, é possível, em determinadas circunstâncias, prever o que virá a seguir, em termos daquilo que é esperado como resposta, e o que certas respostas pressupõem. Isso é possível pelo fato de que certos pares conversacionais são mutuamente dependentes, como no caso bastante evidente das perguntas e respostas, pois geralmente uma pergunta leva a uma resposta e uma resposta pressupõe uma pergunta. Exemplos de pares adjacentes são:

- a) *felicitação - agradecimento;*
- b) *saudação - saudação;*
- c) *convite - aceitação/recusa;*
- d) *pedido de desculpa - perdão;*
- e) *despedida - despedida;*
- f) *acusação - defesa/revide;*

- g) *xingamento - defesa/revide;*  
h) *elogio - negação/evasiva/agradecimento.*

A padronização estrutural é um fator relevante na formulação desses pares, mas isso não exclui formas de realização bem variadas em diversas ocasiões. É importante ressaltar, também, que a ocorrência da primeira parte de um par adjacente não é garantia da execução da sua segunda parte, pois o contexto tem um papel preponderante nas condições de produção. Podemos apenas falar de certas regularidades ou probabilidades.

No IRC também existem trocas claras e trocas menos claras. Muitas vezes os pares não são adjacentes pela inserção de falas que foram enviadas antes da segunda parte do par ir para o ar. Nesse caso o analista deve ter em mente que se trata de um efeito da limitação do canal de comunicação utilizado. Os interactantes acostumados a esse tipo de mídia não se importam e parecem acompanhar sem problemas o desenvolvimento dos assuntos.

Num bate-papo em uma sala virtual freqüentada por pessoas que já se conhecem, é comum uma primeira parte de um par receber várias segundas partes, como, por exemplo, a resposta à saudação de lili ao entrar na sala.

[46]

(22:40:10 p.11) lili: Boa noite.

(22:40:53 p.11) .spider sorri para lili: bem-vinda, aguardada poetisa!

(22:40:57 p.11) .Brisa fala para lili: Olá lilarts... estou com saudade... tudo bem?

(22:41:13 p.11) .Vespa fala para lili: Oi, lili...

(22:43:03 p.12) .Guta\* sorri para lili: noite.....

#### 2.2.4. Turno

Podemos considerar a *intervention*, de modo abrangente, como um turno, que é a participação de um interactante enquanto ele está com a palavra. Vion (1992:162), entretanto, propõe que os dois termos sejam dissociados e que uma intervenção só seja

considerada um turno quando não for do tipo reativo, como, por exemplo, a segunda parte de um par pergunta-resposta:

[47]

A: que horas são?

B: cinco.

A tomada de turno é uma operação básica na conversação. De maneira geral, um turno pode ser concluído a qualquer momento, logo que se apresente um lugar relevante para a transição ou mesmo através de uma interrupção produzida por um co-participante da conversação. O final de uma sentença não implica uma troca de turnos, e são freqüentes falas simultâneas ou sobrepostas, especialmente entre os brasileiros. A regra geral básica da conversação é *fala um de cada vez*, contudo, ela é violada muitas vezes durante um bate-papo informal; isso é um reflexo do nosso modelo cultural.

Geralmente, as pessoas tomam o turno em uma conversação ao serem selecionadas pelo seu co-participante, entretanto, quando isso não ocorre, elas podem se auto-selecionar ou mesmo fazer uso das várias estratégias específicas para esse fim. Uma conversação é construída localmente com a participação de todos os interactantes e, enquanto o falante corrente está com a palavra, os outros participantes estão atentos às suas contribuições, para serem capazes de identificar quando poderão interagir. Para deixar claro que o ouvinte está em sintonia com o falante principal, são produzidos enunciados breves, que consistem em pequenas palavras, expressões e produções curtas tais como: *sim, tá bom, é, ahã, claro*, etc. Metodologicamente essas interferências, conhecidas como *backchannel*, não são consideradas tomadas de turno, nem tampouco tentativas nesse sentido, são simplesmente modos como o ouvinte indica que concorda, discorda, endossa ou apenas mostra que está seguindo aquilo que seu interlocutor está dizendo. Esse tipo de enunciação é chamado de *sobreposição de vozes*. O outro tipo possível é a *fala simultânea*, que consiste em produções um pouco mais longas que as anteriores, no início ou no final dos turnos, numa

espécie de distribuição complementar com as sobreposições de falas, que, por sua vez, ocorrem ao longo dos turnos. Como o desejável em uma conversação não é que todos falem ao mesmo tempo, o tempo todo, Marcuschi (1986:26) observa que, no momento em que ocorre a fala simultânea, que na realidade é um turno simultâneo, alguns mecanismos reparadores de tomada de turno entram em ação. Entre eles são citados:

- a) *os marcadores metalingüísticos* (pera aí, deixa eu falar, é a minha vez, licença, depois você fala, etc.);
- b) *a parada prematura de um dos falantes;*
- c) *os marcadores paralingüísticos* (olhar, gesto, etc.).

Utilizamos o termo turno, também para a interação no *chat*, adotando uma definição simplificada, para identificar a produção de um participante, limitada, em seu início e seu fim, pela produção de outro interlocutor. Essa manifestação pode ser bem curta e constituir-se de apenas uma palavra ou mesmo símbolo, ou pode ser mais longa e ocupar várias linhas, numa seqüência de unidades comunicativas, a exemplo do que ocorre na IFF.

Como a comunicação mediada pelo computador não possibilita que os seus participantes vejam seus interlocutores, é necessário haver uma indicação, por parte de quem produz o texto, fazendo referência ao destinatário da mensagem. É bem verdade que, tanto na IFF quanto na IOL, os produtores dos enunciados têm conhecimento da prática comunicativa e sabem que uma mensagem endereçada a alguém, numa conversa com a participação de muitas pessoas, é ouvida/vista, em regra, por todos os participantes e pode vir a ser respondida por alguém que não o interlocutor selecionado – mas essa não é a regra. Na literatura especializada há vários trabalhos que se ocupam em esclarecer como ocorre esse tipo de indicação em conversas entre dois, entre três e entre muitos participantes.

Na IOL, o canal exerce limitações que determinam, em parte, essa sistemática e, como os programas de MIRC são diferentes, conseqüentemente, os grupos adotam práticas diferentes. Alguns inclusive têm uma espécie de menu das possibilidades de endereçamento a alguém dentro de uma sala de bate-papo.

Na sala de *chat* da Folha de São Paulo que estamos analisando, os participantes indicam, a cada intervenção, o(s) seu(s) interlocutor(es). Além dessa orientação, também indicam de que forma desejam que a mensagem seja recebida, ao selecionar no menu uma das várias possibilidades de ação disponíveis. Você pode *murmurar*, simplesmente *falar*, ou até mesmo *gritar* com um, com mais de um ou com todos os participantes do bate-papo virtual. É possível também *sorrir*, *rir*, *flertar*, *surpreender-se*, etc. Entretanto, não são todos os interactantes que utilizam esses procedimentos indicativos de como desejam que suas mensagens sejam recebidas, também não são todos os canais/salas que dispõem deles (ver exemplos [8], [9] e [15]).

Voltando ao tema da seqüenciação, cabe aqui uma explicação a respeito do que ocorre na IOL. Como já dissemos, um não “iniciado”, à primeira vista, pode pensar que esse tipo de interação é praticada por pessoas que não dizem coisa com coisa, que é completamente sem nexos. Essa observação é motivada pela falta de seqüenciação adjacente, mas nunca pela falta de seqüenciação/coesão discursiva. O que dá essa idéia é a inserção de produções entre uma e outra parte de um par adjacente ou de uma seqüência. Na IFF observamos o uso de inserções, mas elas são de um outro tipo, e à exceção das digressões circunstanciais, não deixam de ser coerentes com o desenvolvimento dos tópicos em pauta. Na IOL, para que a coerência seja evidenciada, os participantes/leitores devem abstrair aquelas produções que ocorrem paralelamente e lê-las, como outras seqüências em desenvolvimento, concomitantemente, mas dentro de uma mesma conversação. Isso ocorre pelo fato de ser uma interação produzida “a muitas mãos” — uns digitam, enquanto outros observam, mas, caso sejam explicitamente solicitados ou “motivados”, entram no “papo”, ou melhor, escrevem uma mensagem e a enviam para seus interlocutores. Como as mensagens são enviadas por vários participantes de diferentes lugares, nem sempre elas se encaixam exatamente após os turnos que as provocaram, e é possível encontrarmos respostas para indagações após muitos turnos terem sido enviados. O participante de uma sala de *chat* precisa ser hábil na identificação do que liga um turno a outro em uma teia que se expande em muitas direções. Deve ser também, de certa forma,

paciente, pois o ritmo é tanto mais lento quanto mais pessoas estão participando da interação.

A todo instante participantes “entram” e “deixam” o canal. E isso é indicado na tela, quase como um “ruído” na comunicação, pois essas indicações não são elementos integrantes das conversas. Observamos que, em salas freqüentadas por pessoas maduras que se encontram no mundo virtual para trocar idéias, fazer contatos, “passar o tempo”, driblar a solidão, compartilhar problemas, etc., o “entra e sai” é menor do que em um canal aberto, no qual jovens entram mais para “marcar presença”.

O universo *on-line* tem seus “mundinhos” e não mascara a discriminação contra elementos estranhos, novos no ambiente. Um exemplo deste tipo de atitude pode ser observado através dos “jogos de interesse”, ou seja, membros de um grupo não dirigem a palavra a quem não lhes interessa, enviam mensagens apenas aos participantes “referendados” do seu grupo. Muitas vezes o “abandonado” revolta-se e solicita a atenção dos interactantes, que podem simplesmente ignorá-lo ou trocar alguns comentários. O resultado disso, geralmente, é a saída do visitante do canal:

[48]

(00:42:32 p.73) Raquel surpreende-se com Augusto: Uai....quem és tu, cara de tatu?

[49]

(22:54:53 p.18) estrel@ fala para lili: oi lindinhaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa.

(22:55:24 p.18) estrel@ fala para Bijou: olá...você mora no norte?

(22:58:12 p.20) estrel@ fala para L E O N: olá.

(22:59:57 p.21) estrel@ grita com TODOS: puxa já tem uns 10 minutos que estou aqui e nada. é melhor mudar de sala.

(23:00:10 p.21) L E O N sorri para estrel@: Olah!!!!!!!!!!!! Como vai?????????

(23:00:34 p.21)lili sorri para estrel@: Lindinhaaaaaaaaaaaaaa, não consigo responder... estou cantando

(23:00:57 p.21) estrel@ fala para L E O N: já estava desistindo.. ninguém fala comigo. ia vagar por ai.

(23:01:26 p.21) estrel@ fala para lili: cantando? qual música?

(23:03:09 p.22) L E O N grita com estrel@ Nunca desista!!!!!!!!!!!! acredite.....que as coisas acontecem.....

(23:03:25 p.22) estrel@ grita com todos: xau para voces...não aguento mais ficar somente lendo... xau xau  
(23:03:27 p.22) lili fala para estrel@: Um parfun de fin de monde, lembra?  
(23:06:15 p.23) lili fala para estrel@: Mas você tá falando, fale conosco...venha.  
(23:06:22 p.23) Mágico grita com estrel@: É porque todos aqui são humildes...não gostamos de estrel@s... eh eh eh ...  
(23:12:34 p.26) estrel@: fala para L E O N: se acontecer mais alguma coisa aqui eu enlouqueço.  
(23:25:18 p.33) Mágico responde para estrel@: CTRL - ALT - DEL  
(23:25:27 p.33) zucca fala para estrel@: Dá umas porradas no micro, mermão, que funciona, viu o chapinha?  
(23:26:45 p.34) estrel@ fala para Mágico: ctrl - alt - del .. eu saio é de tudo  
(23:27:31 p.34) lili fala reservadamente com estrel@: Querida... eu sei o que é isso, tem que fazer força.

[50]

(22:45:40 p.14) Adolfo Dido: entra na sala ...  
(22:47:21 p.15) Adolfo Dido fala reservadamente com lili: Boa noite, mestra. Que era que você queria me falar hoje de tarde?  
(22:50:11 p.16) Adolfo Dido: Bom, já que ninguém fala com o pobre Adolfo, eu vou embora.

## 2.2.5. Ato de Fala

O *ato de fala* é a menor unidade monológica do modelo de Kerbrat-Orecchioni (1990). Apesar de ser uma noção bastante utilizada, o ato de fala (expressão oriunda da Filosofia da Linguagem), de maneira geral, é visto como uma produção voluntária e intencional do locutor. Alguns problemas da adoção dessa unidade dizem respeito aos seguintes fatos:

- a) *atos de fala não são produzidos apenas de forma lingüística e direta;*
- b) *eles podem ser confundidos com interventions (turnos) em determinadas circunstâncias;*
- c) *é difícil estabelecer uma delimitação precisa, posto que os atos são unidades funcionais e não formais;*
- d) *um único enunciado pode expressar mais de um ato de fala.*

O ato de fala pode ser o único componente de um turno, tanto na IFF quanto na IOL, mas também é possível que um turno compreenda mais de um desses elementos mínimos constitutivos da conversação.

A indicação do ato de fala não é uma unanimidade no estabelecimento da unidade conversacional mínima para os estudos da AC. Cada pesquisador acaba por adotar a noção que melhor se encaixe nos propósitos de seu trabalho.

Gostamos de utilizar como elemento mínimo em nossas análises o conceito de unidade comunicativa, cunhado por Marcuschi (1998:62), e acreditamos que ele também possa ser aplicado às conversas virtuais.

As unidades acima apresentadas dão uma idéia geral das atividades interativas desenvolvidas durante a conversação, entretanto, lembramos que elas não são conceitos fechados e definitivos e que, ao longo dos anos de desenvolvimento de trabalhos sobre a interação verbal, têm sofrido diversas adaptações e correções feitas por pesquisadores que adotam pontos de vista diferentes.

### **3. MARCADORES CONVERSACIONAIS**

O estudo dos marcadores, nas duas últimas décadas, tem alcançado o respeito merecido nas investigações lingüísticas. A maior parte dos trabalhos mais recentes sobre marcadores não faz muita diferença entre marcadores discursivos e marcadores pragmáticos, devido ao reconhecimento da função básica que esses elementos exercem no discurso.

Os marcadores lingüísticos são unidades que ocorrem tanto na fala, como na escrita e podem ser lexicalizados ou não. O fato de serem tratados por unidades não significa, entretanto, que sejam formados por um só elemento. A localização dos marcadores no discurso é um outro aspecto bastante interessante, que dá margem a muitas classificações, sendo, geralmente, o objetivo da análise que delimita ou estabelece o tipo de localização relevante para cada estudo.

O papel dos marcadores no discurso *on-line* é pragmático. Sua contribuição não se dá no nível de conteúdo proposicional, mas

em uma espécie de sinalização interpretativa. O produtor das expressões dá a entender ao seu interlocutor como ele deve interpretar o texto. Portanto, o tipo de informação veiculado pelos marcadores pragmáticos é extraproposicional. Quando não são totalmente vazios de conteúdo semântico, como, por exemplo, os marcadores prosódicos e certas partículas do tipo *eh* e *ahn*, entre outras, são parcialmente esvaziados de conteúdo semântico. Não devemos esquecer que muitas partículas “possuem significado simbólico, em virtude do qual denotam idéias” (Fraser, 1996:170).

A cristalização das expressões que passam a ser utilizadas como marcadores não é um processo instantâneo nem automático, as mudanças ocorrem aos poucos e, mesmo quando já é possível ser detectado o seu uso pragmático, na prática, encontra-se, ainda, a sua produção original. Em certos casos, ela não chega a desaparecer completamente, o que acontece é apenas uma espécie de utilização paralela das expressões, com funções gramaticais diferentes.

No *chat*, a utilização de marcadores lingüísticos é relativamente menor do que a que ocorre na IFF, talvez pelo tipo de canal da comunicação, pois na IFF há muitas possibilidades de uso, inclusive de outras formas de marcadores, como os não-verbais, por exemplo. Devemos ressaltar, aqui, que alguns símbolos utilizados no *chat* assumem, assim como acontece com os marcadores não-verbais da IFF, o papel de marcadores pragmáticos, pois têm a função de orientar o interlocutor quanto à maneira de interpretar o que foi dito.

Neste trabalho não faremos uma análise mais profunda dos marcadores, apenas gostaríamos de ressaltar que o seu uso na IOL segue o que os falantes utilizam em seus bate-papos não-virtuais. Alguns marcadores da fala pontuam a interação *on-line* e desempenham, aparentemente, as mesmas funções que apresentam na IFF. Por exemplo, o marcador *né*, que é o mais produtivo dos marcadores da conversação, é também bastante freqüente no *chat*. Nos exemplos a seguir, observamos que são utilizados em enunciados de forma [51] e conteúdo [52] negativo, exatamente como foi observado por Duque-Estrada (1992) sobre os marcadores interativos presentes na conversa informal entre amigos. Em [53] temos o *tá*, um marcador menos utilizado, que também aparece com a mesma

função pragmática, tanto na IFF como na IOL. Não nos estenderemos nas exemplificações, pois são inúmeras, mas não poderíamos deixar de pelo menos fazer uma rápida abordagem desse tópico.

[51]

(22:58:46 p.20) Bola fala reservadamente com Degas: Já viu que não esqueço, né ...

[52]

(23:00:10 p.21) Degas sorri para Diva: Fica tudo embaçado ... né?

[53]

(23:08:53 p.24) Marina ri de Cafu: Nem desconfio como seja. Quando puder, me explica, ta?

## CONCLUSÃO

O conhecimento do modo como as pessoas interagem **on-line** merece ser mais pesquisado, visto que a posse desse conhecimento possibilitará uma melhor compreensão entre os homens e, conseqüentemente, um melhor relacionamento entre eles. Seria difícil fazer uma abordagem completa, já que a IOL pode ser estudada de pontos de vista variados, entretanto, podemos dizer, seguramente, que o seu estudo é muito relevante para a área da Linguística, pois esclarece aspectos importantes ligados à seqüencialidade, à interatividade e à interpretabilidade, entre outros pontos. Seguindo a tendência atual da interdisciplinaridade, uma parceria entre sociólogos, psicólogos e lingüistas seria de inestimável valor para uma melhor compreensão de reações, impulsos e escolhas de estratégias dos “falantes” nas suas intervenções e viria complementar esses estudos.

É impossível negar que o computador assumiu o papel que por longos anos foi exercido pela rádio, substituindo, com enormes vantagens, a figura do rádioamador pela do internauta. Temos, agora, uma comunicação “falada pelas pontas dos dedos”, contextualmente livre, mas sensível ao contexto. No processo de digitação e de

transmissão/recepção, não só devido às inúmeras estratégias criadas pelos usuários como também ao avanço da tecnologia, a interação tem se tornado mais veloz e, dependendo da modalidade adotada, aproxima-se do discurso falado. A organização frasal no *chat* é bastante informal; a sua gramática identifica-se com a gramática da língua falada.

O internauta, no processo de produção do seu texto, é um pouco personagem e muitas vezes mostra a alma em carta aberta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

DUQUE-ESTRADA, Megan. *O marcador interativo né na fala urbana culta paraense*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1992 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

FRASER, Bruce. Pragmatic markers. *Pragmatics*, v.6, n.2, Boston, EUA, 1996.

JONSSON, Ewa. *On Speech and Writing on the Internet*. Luleå University of Technology – Discourse of English, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. tome I, Paris, A. Colin, 1990.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo, Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. In: Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. CASTILHO, A. T. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas, Editora da Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. *Análise da Conversação: conceituação e relevância*. Texto apresentado em conferência no Seminário de Atualização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - UNICAP, Recife - PE, maio/98.

NUNAN, David. *Introducing Discourse Analysis*. London, Penguin, 1993.

SCHEGLOFF, E., SACKS, H. Openings up closings. *Semiotica* VIII, n.4, p.289-327, 1973.

WINIECKI, Donald J. *Keeping the thread: adapting conversational practice to help distance students and instructors manage discussions in an asynchronous learning network*, 1999.

VION, Robert. *La Communication Verbale: Analyse des Interactions*. Hachette Supérieur - HU Communication, Paris, 1992.

# **ALOCAÇÃO DE TURNOS EM SALAS DE CHAT E EM SALAS DE AULA**

*Lorena Fonseca  
Doutoranda na UFMG*

Uma interação verbal bem sucedida depende da organização da fala dos participantes segundo sistema de turnos estruturados e alocados entre os interlocutores. Os recursos utilizados, no entanto, diferem em função das restrições e propósitos do meio. Neste artigo, vamos contrastar o modelo de alocação de turnos em interações face a face elaborado por Sacks, Schegloff e Jefferson, em 1974, com o que é praticado em salas virtuais de conversação e em salas de aula de língua estrangeira, sugerindo que os falantes adaptam suas práticas conversacionais às demandas do meio e que o modelo desenvolvido nas salas de chat pode complementar o modelo típico das salas de aula.

A proposta do artigo será desenvolvida a partir da análise da diversidade lingüística dos recursos comunicativos empregados por internautas para alocar turnos em salas de bate-papo virtuais, tendo em vista as limitações tecnológicas impostas pelo meio. Em seguida, demonstro como este modelo, ainda que diverso daquele face a face, pode ser útil se praticado por aprendizes de língua estrangeira expostos essencialmente a um modelo pedagógico instrumental de alocação de turnos. O texto será ilustrado com exemplos de conversas coletadas em salas de chat. O número que precede os enunciados corresponde à posição do enunciado dentro do encontro conversacional coletado ou à hora em que o enunciado aparece na tela.

## **DEFINIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA DE SALAS VIRTUAIS**

CHERNY (1999:153) distingue diferentes sistemas de comunicação usando o seguinte conjunto de traços: granularidade da

mensagem, possibilidade de estoque de mensagem, estrutura temporal da comunicação, canais disponíveis e características de interface relacionadas.

Granularidade da mensagem refere-se ao tamanho da mensagem transmitida. Quanto menor a mensagem, mais espontânea e menos revisada ela será, resultando em maior interatividade. A possibilidade de estoque de mensagem está ligada à comunicação assíncrona. Grande Granularidade combinada a estoque da mensagem, como em mailing lists, tende a reduzir o montante de interatividade, uma vez que mais tópicos são cobertos em uma única mensagem e muito tempo tende a passar entre as trocas. A estrutura temporal da comunicação pode ser síncrona ou assíncrona. Já a simultaneidade depende do canal disponível que pode seguir em via simples ou dupla. Sincronicidade e via dupla aumentam a interatividade. Finalmente, as características do canal devem ser explicadas quanto às diferentes interfaces que conectam os usuários. A tecnologia moderna tem potencial para oferecer mais que simples áudio e vídeo através de sistemas gráficos. A tecnologia gráfica é capaz de criar efeitos de interação espacial, isto é, interação relacionada ao espaço físico criando sensação de engajamento e imersão.

Das características explicadas, as que se aplicam aos chats são:

- A estrutura temporal da comunicação é síncrona com uma via, isto é, só é mostrada uma fala de cada vez, mediante teclagem de 'enter';
- Granularidade da mensagem: em geral, os enunciados contêm de 5 a 13 palavras;
- Canal: visual (somente texto).
- Não estocagem de mensagem: a conversação não é salva pelo sistema;

## **ALOCAÇÃO DE TURNOS EM SALAS DE CHAT**

A noção de turno provém de um modelo conversacional onde todos os interlocutores querem acesso ao turno de fala. Portanto, é comum, em interações face a face, momentos em que há mais de um falante ao mesmo tempo. Por razões de processamento, entretanto, estes momentos são breves e devem ser negociados para que, idealmente, cada um fale por vez.

Em função da primeira característica - via única - não há, nos chats, sobreposição de textos já que somente uma pessoa tem acesso ao canal a cada vez mesmo que vários falantes estejam digitando ao mesmo tempo. É uma imposição tecnológica que ordena a disposição dos enunciados na tela segundo a ordem cronológica da entrada. Neste artigo, vamos considerar cada entrada como um enunciado e cada conjunto de entradas enunciadas pelo mesmo participante antes de outro como um turno. Assim, no exemplo 1, enunciados 20 a 23 formam um turno, enunciado 24 outro turno e 25 a 28, outro turno.

- 20. chambordcastle: I see, I am a teacher
- 21. chambordcastle: skiing, reading, music, swimming, is that. I love beer too, and smoking.
- 22. chambordcastle: are we talking about the same movie! it's very romantic.
- 23. chambordcastle: sorry??
- 24. punit\_joshi: i didn't get ur last question
- 25. chambordcastle: do you live with your family in the states.?
- 26. chambordcastle: I didn't get it!!
- 27. chambordcastle: can you repeat that??
- 28. chambordcastle: you prefer being single!!

### Exemplo 1

A segunda característica dos chats - Granularidade da mensagem – é posta em prática no exemplo 1 onde Chambordcastle utiliza a estratégia de desmembramento do enunciado em pontos de transição. Esta estratégia de decomposição de um enunciado longo em vários enunciados curtos tem dois objetivos em interações virtuais, sobretudo em interações um a um. O primeiro é evitar gaps que são silêncios entre turnos. Quando o enunciado é longo, gasta-se algum tempo na sua digitação. Este tempo figuraria um gap o que é indesejável nas interações. A intolerância ao silêncio decorre da impressão de inércia que ele causa. Um tempo longo de espera reduz o ritmo da conversação o que a torna menos interativa. A segunda função da decomposição do enunciado seria o de manutenção do território ou turno. Novamente, se o locutor gasta muito tempo digitando um enunciado longo, seu parceiro conversacional possivelmente lhe tomará o turno enviando um novo enunciado à tela o que pode, inclusive, tornar o enunciado que o locutor está digitando obsoleto.

Em função da terceira característica dos chats - Canal visual (somente texto) -, os enunciados são enviados usando-se comandos comunicativos que procuram reproduzir sinais prosódicos, paraverbais e não verbais presentes nas interações face a face. O chat do *multimania* ([www.multimania.fr](http://www.multimania.fr)) disponibiliza três comandos comunicativos: *parle*, *chuchote* e *crie* (fala, cochicha e grita). No chat do *cadê* (<http://aqui.cade.com.br/>), os comandos são muitos: *fala para*, *pergunta para*, *responde para*, *murmura para*, *sorri para*, *flerta com*, *ri de*, *manda para casa*, *namora com*, *surpreende-se com*, *grita com*, *fala reservadamente para*, *ignora*, *NÃO ignora mais*. Frequentemente, os internautas empregam em suas enunciações atos que nada tem a ver com a intenção do enunciado. No par adjacente 32 e 38 do exemplo 2, deveríamos ter ‘*pergunta para*’ na intervenção iniciativa e ‘*fala*’, ‘*responde*’, ‘*sorri para*’ ou ‘*flerta com*’, na segunda parte do par adjacente e, em 52, houve um problema de coerência em ‘*falar reservadamente*’ com ‘*TODOS*’:

32. (15:38:35) tigrão *fala para Todos*: quem quer tc comigo ?!?

38. (15:39:20) baby *pergunta para tigrão*: eu quero.

52.(16:16:14) Mateu *fala reservadamente com TODOS*: oi alguma gatinha afim de tc?

### Exemplo 2

Cherny (1999: 199) categoriza cinco tipos de comandos comunicativos: ações convencionais, canais de retorno, *byplay*, narração e exposição. O primeiro tipo é usado quando se entra e sai da sala, para chamar a atenção de alguém ou cumprimentar:

(15:33:51) santinha entra na sala...

(15:33:56) fode-todas *fala para c@rinhozinh@*: quer tc gatinha

(15:33:57) 20comer *fala para Todos*: quem quer tc

(15:34:15) 20comer sai da sala...

### Exemplo 3

O segundo tipo inclui reações durante a conversa que comunicam atenção ou compreensão sobre o que o falante está enunciando. O terceiro tipo compreende brincadeiras durante a conversa de caráter, frequentemente, metacognitivo:

(16:45:25) Lori *tira sarro de fudedor*: Precisava repetir tantas vezes?

#### Exemplo 4

O quarto inclui comandos que descrevem ações ocorrendo na vida real:

18:01:22 DIONISIO PRESSIONANDO CTRL ALT DEL, RESOLVE FICAR.

#### Exemplo 5

Finalmente, o quinto tipo consiste em comandos de fundo interno ou factual que representam estados mentais. A categorização de Cherny não me parece muito produtiva pela dificuldade de se classificar os comandos dentro da tipologia sugerida. Além disso, na grande maioria dos chats, os usuários apenas utilizam os comandos disponibilizados pela sala sem criar novos e os utilizam basicamente para selecionar o seu interlocutor, isso é, alocar turnos.

A função básica dos comandos é alocar turnos em salas com três ou mais participantes oficiais. Em tais salas, o falante poderá dirigir suas observações para todos os que se encontram na sala usando o chamado *com TODOS*, “conferindo-lhes algo como uma condição de igualdade” (Goffman, 1998:78):

(17:10:37) M@ry *grita com TODOS*: Oi!!! Alguém quer tc??

#### Exemplo 6

ou, o falante endereçará suas observações, ao menos durante alguns momentos de sua fala, a um ouvinte especial, de tal forma que é preciso diferenciar o interlocutor endereçado dos “não-endereçados” entre os ouvintes oficiais. Goffman (1998:78) observa que esta distinção estruturalmente importante entre os interlocutores oficiais é, com frequência, obtida exclusivamente através de pistas visuais, nas interações face a face. Como o canal de comunicação dos chats é textual, somente, a seleção do interlocutor não há como ser canalizada através de sinais não verbais como direcionamento do olhar, expressões faciais, gestos ou postura do corpo. A seleção do interlocutor se dá, basicamente, pelo vocativo, como no exemplo 7:

5. Frei Cláudio Van Balen pergunta para Carlos:  
6. Cristã fala para Frei Cláudio Van Balen: Boa tarde!

### Exemplo 7

Birdwhistell (1970 apud Gumperz, 1998:109) demonstrou que “no ato de falar, os olhos, o rosto, os membros e o torso, todas essas partes do corpo emitem sinais produzidos automaticamente que em geral passam despercebidos, mas que transmitem informação”. Goffman (1998:76) aconselha que para uma eficaz condução da conversa, “é melhor que falante e ouvinte estejam em posição tal que possam se observar mutuamente”. Como o espírito da comunicação virtual é exatamente a distância dos interactantes, Cherny (1999:160) conclui que é a persistência do texto na tela que possibilita as conversas paralelas e que a potencial confusão de múltiplas conversas paralelas em um mesmo canal é resolvida pelo chamado do interlocutor pelo seu nome ou codinome.

Além da seleção do interlocutor por vocativo, outra técnica de alocação de turno em chats com múltiplos participantes é seguir a pista da segunda parte do par adjacente. Toda intervenção iniciativa conta com uma segunda intervenção que é esperada pelo interlocutor. A não completude do par é uma violação das regras conversacionais desaconselhada pela netiqueta:

“Não ignore as mensagens que lhe são endereçadas ‘en privé’ (pv) ou no canal público. Se alguém o cumprimentar, se dê ao trabalho de responder”.  
(<http://www.multimania.com.fr>).

No exemplo 8, a violação desta regra foi, de fato, mal recebida por ROSANY em 163 que cobra sua resposta. Por outro lado, em 68, JEAN LUIS está muito satisfeito com sua interlocutora Lori que se mostra atenciosa em relação a ele. O mesmo acontece com BACANA, mas que já está cobrando a resposta que demora a chegar:

163. ROSANY pergunta para Pacheco: VC Não vai me responder?  
68. (12:48:04) JEAN LUIS *en particulier parle avec* Lori: MERCI POUR VOUS PARLE AVEC MOI. TU ES TRÈS GENTILLE !!!!GENTILLE.  
42. (16:31:44) BACANA *fala reservadamente com* Lori: VC É UMA GAROTA MUITO EDUCADA POR TER ME RESPONDIDO, MAS SERÁ Q VAI RESPONDER OUTRA VEZ?

### Exemplo 8

Problemas de alocação de turno não existem em chats um a um e são menos contundentes em chats especiais cuja natureza da interação é bem diferente dos chats abertos. Nos Chats especiais, uma personalidade é convidada pelo provedor para ser entrevistado on-line por internautas. Os chats especial e livre diferenciam-se quanto à forma e função comunicativa. O chat livre possui forma mais telegráfica, com maior ocorrência de elipses, anacolutos, lexicalizações e neologismos. A perspectiva é liberal quanto ao léxico, pontuação e ortografia. A filosofia do chat livre é espontaneidade, comunicação rápida, diálogo em pequenas doses, submetido a constante mudança de registros estilísticos e códigos, como no exemplo 9:

22. krika: Aninha Flávia??? Vc ainda está around?

#### Exemplo 9

A função dos chats livres é sobretudo a de comunhão fática com o objetivo de estabelecer relação e intimidade entre as pessoas mediante “um tipo de fala/discurso em que laços de união são criados por mera troca de palavras” (Malinowski, 1923). Já o chat especial se aproxima de outros gêneros que aparecem na mídia, como a entrevista, confronto face a face, debate, fóruns de discussão, etc. Todos estes gêneros pertencem a um tipo de texto cuja finalidade situacional é de “responder perguntas e/ou ser confrontado com um parceiro, a propósito de um ou vários temas de discussão, na presença ou não de um público, mas sempre se dirigindo a um público destinatário ausente, não visível” (CHARAUDEAU, 1991:20). É natural, portanto, que o chat especial, de função mais conotativa, seja melhor elaborado, sintática e semanticamente, que os chats livres, uma vez que, no primeiro, os participantes compartilham um foco de interesse cognitivo – assunto em comum – e dirigem-se sempre ao entrevistado, como ilustra o exemplo 10:

Cristã pergunta para Frei Cláudio Van Balen: Li que o tema do chat é ética, religião e cidadania. O que o senhor pensa da CPI do Narcotráfico?

#### Exemplo 10

Este gênero de interação virtual não caracteriza um ambiente de conversa, mas de investigação. Portanto, a ocorrência de conversas paralelas em salas especiais para entrevistas é repreendida. O exemplo 11, coletado a partir de uma entrevista virtual com o professor Pachecão, podemos observar a persistência de um jogo paralelo que, finalmente, foi repreendido pelo entrevistado:

20. Sambarilove/BH@ fala para EASY RIDER: Grande Easy !!! Beleza ?  
23. Chiquinha@ pergunta para Sambarilove/BH@: Oi Samba ... sumidinho !!! hehehehe  
26. Chiquinha@ fala para Sambarilove/BH@: Oi Sambaaaaa ... sumidinho !!! joinha ??? é a Sheila ... vc tá sem ICQ ???  
43. Sambarilove/BH@ responde para Chiquinha@: Ei Lindinha !!! Smacks !!! Tô sem ICQ... Tudo ótimo e com vc ???  
44. Sambarilove/BH@ responde para EASY RIDER: Tudo Ótimo !!!  
50. Pachecao responde para Sambarilove/BH@: Boa pergunta. Assim os vestibulando estudarão com maior disposição e conseqüentemente aprofundarão nas matérias que eles mais gostam. Acho uma boa. Pena que física vai ficar muito fora dessa. Pô, essa galera, a chiquinha, easy rider tem que falar é comigo, me ajuda aí!!  
73. Chiquinha@ fala para Sambarilove/BH@: Te espero lá ... Vou nessa , senão ele xinga denovo \*risos\* ... Bjocas!!!

### Exemplo 11

Apesar de reproduzir alguns aspectos do sistema de alocação de turnos em interações face a face, as diferentes modalidades de interações sincrônicas virtuais possuem características interativas próprias adaptadas em função das limitações tecnológicas. Vamos ver, agora, quais são as características interativas quanto à alocação de turnos em sala de aula de língua estrangeira e em que ponto estes dois sistemas podem se complementar para que aprendizes experimentem uma vivência a mais próxima possível de interações face a face.

## **ALOCAÇÃO DE TURNOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Inúmeros são os aspectos positivos citados na literatura sobre aquisição de língua estrangeira que incentivam o uso do

computador como instrumento didático-pedagógico. Um estudo desenvolvido com alunos adolescentes de francês, citado por Warschauer (1997), por exemplo, demonstrou que a comunicação sincrônica permite que os alunos desenvolvam prática em formas rápidas de interação, além de desenvolverem maior atenção, concentração e capacidade de reflexão durante a interação. Ou seja, os chats on-line servem como mecanismos pensantes, de grande importância na construção do conhecimento colaborativo. A interação on-line facilitaria a aprendizagem de maneira construtiva e colaborativa e a construção de novas idéias valendo-se de conhecimento partilhados. Warschauer (1996a, 1996c) assegura que, ao testar hipóteses, para muitos aprendizes a interação eletrônica é um meio menos ameaçador que a interação face-a-face, pela razão de encorajá-los a se arriscar mais.

Dentre estes e outros aspectos positivos do uso de comunicação mediada pelo computador na aprendizagem e aquisição de língua estrangeira, vou focalizar sobre aquele que motivou este artigo: características do sistema de alocação de turnos das salas de chat. Vamos ver como o sistema praticado nas interações on-line pode levar o aluno a praticar formas de alocação de turno deficientes na sala de aula e porque estas formas são deficientes no contexto educacional.

A figura de autoridade do professor motiva metáforas criativas: o professor como arquiteto, como Atlas, etc. Estas metáforas indicam que o professor é a figura central que toma decisões. Uma das características da sala de aula decorrente desta posição do professor mais ativo que os alunos, é que os turnos são alocados sobretudo pelo professor. Ao invés de termos turnos tomados e negociados entre os componentes do encontro, como nas interações virtuais e face a face, na sala de aula é o professor que determina quem tem o direito de falar e quando e ocupa a maior parte dos turnos, dando forma a um modelo de interação de sala de aula tipo 'professor pergunta - aluno responde - professor dá retorno'.

Pode-se formular uma explicação para este fenômeno, valendo-se da análise que Goffman (1990:85) faz sobre consultas médicas e transferindo-a para o contexto de sala de aula. Em uma consulta médica, diz Goffman, "o que está acontecendo é uma

atividade não-conversacional. É a execução deste trabalho e não as elocuições que será normalmente a maior preocupação dos participantes”. Ora, Tsui (1995:1) define sala de aula como “um local onde mais de duas pessoas se encontram com o propósito de aprendizagem, com uma delas tendo o papel do professor”. O ambiente de sala de aula, então, tanto quanto do consultório médico, não se caracterizaria, prioritariamente, como um ambiente de conversa mas, antes, como um ambiente de trabalho e comercial, onde existe um contrato entre as partes – alunos e professor – segundo a percepção que estes se fazem sobre seu papel. A sala de aula seria um local onde os aprendizes se instrumentalizariam para o uso da língua estrangeira mas, não a usariam propriamente nos mesmos moldes que ela é praticada em situações reais face a face.

Da mesma forma que a sala de aula procura, mas não reproduz a realidade da interação face a face, vimos, na parte precedente deste artigo, que tampouco a reproduz as salas de chat. Demonstramos que a dinâmica social das discussões mediadas por computador é diferente daquela existente na interação face a face, no que diz respeito a tomadas de turno, interrupções, sobreposições de fala, consenso, tomada de decisões e equilíbrio. Cada um destes contextos – a sala de aula, a sala de chat e o encontro face a face – encerram características interacionais particulares. Não obstante, sugiro a prática de interações on-line como forma de dar aos estudantes a oportunidade de interagirem em um ambiente onde, semelhantemente às interações face a face, os turnos são alocados pelos próprios participantes. Assim, além de outros vários pontos favoráveis ao uso da comunicação on-line por aprendizes de língua estrangeira, saliento o aspecto da prática de um tipo de interação na qual, diversamente à sala de aula, os aprendizes deverão ter a iniciativa de tomar o turno se quiserem participar da conversa. Outro fator que corrobora para essa prática é a vantagem de não ocorrer interrupções de outros participantes durante a elaboração do discurso, graças à característica via única dos chats.

Um ponto de fragilidade dos chats a ser considerado é o grau de dificuldade envolvido nesta atividade que pode ser um

inibidor para os aprendizes, caso o professor que se proponha a trabalhar com chats não faça uma pesquisa prévia sobre a natureza das salas. Cherny (1999:182) acredita que conversações em salas de chat “podem parecer caóticas para novos usuários, especialmente quando mais de seis pessoas estão falando ao mesmo tempo e a tela rola para cima rapidamente”. De fato, aprender a se defender neste ambiente é uma questão de hábito e tempo. Mas, tudo depende muito da sala escolhida. Há salas abordando temas específicos e moderadas enquanto outras são totalmente livres; há salas para crianças, adolescentes e adultos e, naturalmente, salas em todas as línguas que se queira.

A primeira decisão antes de se precipitar para uma sala com o intuito de praticar língua estrangeira é escolhê-la segundo os objetivos do aprendiz e, sobretudo, seu nível. Há salas específicas para aprendizes de línguas estrangeiras. Pode-se, ainda, facilmente se criar uma sala unicamente para uso da classe, onde os colegas estarão interagindo muito mais entre si do que em contexto comum de sala de aula.

## CONCLUSÃO

O modelo de alocação de turnos em interações face a face é adaptado às interações em salas de chat onde, na falta de canais visual e áudio, falantes fazem uso de vários dispositivos textuais para chamar a atenção do seu interlocutor no meio de tantos outros, todos engajados em conversas paralelas. O contrato da sala de aula demanda ainda uma nova adaptação do modelo de alocação de turnos idealizado por Sacks, Schegloff e Jefferson, em 1974, para interações face a face. A principal característica do modelo encontrado na sala de aula é o professor alocando os turnos, não raramente, aos alunos mais talentosos. Apesar das limitações e particularidades da interação on-line, foram apreciados os pontos relevantes do uso destas salas por aprendizes de língua estrangeira que estariam expostos a um sistema onde os turnos são assumidos por todos e não apenas pelo professor, ou alguns poucos indivíduos, e onde o acesso à palavra é livre sem contudo haver sobreposições de fala.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHERNY, Lynn. Conversation and Community. Chat in a Virtual World. *Standfork, California: CSLI Publications, 1999, Capítulo 4 (pp.149-199).*
- CHARAUDEAU, Patrick. *Le contrat de communication de l'information médiatique.* Paris, Nathan, 1991.
- GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca & GARCEZ, Pedro (org.) Sociolinguística interacional. Porto Alegre: Editora Age, 1998. (Capítulo 5)
- GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca & GARCEZ, Pedro (org.) Sociolinguística interacional. Porto Alegre: Editora Age, 1998. (Capítulo 6)
- SACKS, H., E. SCHEGLOFF e G. JEFFERSON. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, pp. 696-735, 1974.
- TSUI, Amy. *Introducing classroom interaction.* London: Penguin English, 1995.
- WARSCHAUER, M. "Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice". In: *Modern Language Journal*, 81(3), p.470-481, 1996a. (<http://www.egroups.com/group/interagir> ).
- WARCHAUER, Mark. Interaction, negotiation, and computer mediated learning. University of Hawaii. 1996c <http://insa-lyon.fr/Departments/CDRL/interaction.html>

# **INTERAÇÃO ON-LINE: CORREÇÕES E REPARAÇÕES COMO PROCESSOS DE REFORMULAÇÃO TEXTUAL NAS TROCAS CONVERSACIONAIS VIA E-MAIL**

*José Antonio Marques Pereira (UFMT)*

*Doutorando na UFMG*

## **1. INTRODUÇÃO**

Meu objetivo neste trabalho é apresentar resultados preliminares de uma investigação do fenômeno das reparações e correções de mal-entendidos, gafes, “erros deslizes, enganos, “bolas foras”, etc., na interação via e-mail, valendo-me de adaptação da tipologia estabelecida por Schegloff, Jefferson & Sacks (1977), complementado por Barros (1997).

### **1.1. A CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE**

O corpus analisado refere-se ao conjunto de e-mails trocados no curso sobre ‘*Interação*’, realizado através de lista de discussão na Web (<http://www.egroups.com/group/interacao>), ministrado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, realizado entre os meses de abril a agosto de 1999. O curso foi concluído por 25 alunos regularmente matriculados, os quais trocaram entre si, incluindo a professora-moderadora do grupo, 1258 mensagens eletrônicas.

### **1.2. A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA**

Apesar de as comunicações via e-mail serem escritas, e embora se diga que quando se trata de textos escritos tenhamos mais tempo para editar ou reeditar antes do envio, é comum a presença,

na interação via e-mail, de uma série de *reparações e correções* que vão desde uma simples correção gramatical-lexical até correções e reparações semântico-pragmáticas, ou seja, correções e reparações que extrapolam a simples seqüência de palavras e frases em uma mensagem. Neste caso, podem acontecer reparações até mesmo de mensagens ou solicitações de correção não recebidas, como no exemplo da aluna abaixo que se justifica por não conseguir participar das discussões do curso por problemas de acesso à provedora de Internet:

Exemplo 1:

Subject: Tsui  
From: Alcinda  
03/07/1999 - 20:28 h - (e-mail 1022)

Ola pessoal,

Espero que estejam todos bem. Somente agora consegui participar da discussão, pois a provedora da ufu esta péssima e todas as minhas mensagens voltavam<sup>1</sup>.

Achei muito interessante como Tsui coloca a questao gramatical, como dito pelos colegas, o aluno sabe o o porque, como e onde usar, pois o que vemos sao aulas estruturalista em que os alunos nao sabem fazer uso das formas que aprendeu, seja em Le ou Lm. Tenho somente uma pergunta: o que fazer com aquele aluno que diz nao aprender sem normas gramticais... Vou contar rapido um caso que aconteceu com um amigo. Ele estava dando aulas para o terceiro ano de ingles em uma universidade privada em um curso de tradutor interprete. Ele fazia questao de trabalhar as quatro habilidades...um belo dia os alunos se reuniram e foram lhe dizer que nao gostavam daquele tipo de aula,, pois aula de ingles era gramatica... eles disseram ainda que nao havia sentido perder tempo com listening, reading, speaking... Fiquei pensando em uma questao: o que fazer com alunos que trazem uma barreira quanto a uma metodologia diferente? E com aqueles que acreditam que uma aula de IE eh gramatica?

Nunca tinha parado para pensar que o tipo de feedback que o professor oferece para seu aluno influencia na producao do aprendiz, achei isso muito importante. Acredito que aprendiz aguarda por um retorno do professor. Outro aspecto que ainda nao tinha percebido eh quanto conduzir uma sala de aula de acordo com os nossos interesses...isso nos leva a refletir sobre a postura que adotamos em sala de aula. Acho que este texto propiciou muita reflexco, tanto principalmente como aluna, pois nao leciono.

---

<sup>1</sup> - Frases e trechos de correções e reparações comentadas neste trabalho serão sublinhadas para melhor visualização.

Como mencionado pelos colegas, ha varios tipos de alunos e nem sempre todos vao interagir da mesma maneira, eu por exemplo sou muito quieta em sala, mas eh o meu jeito.

Alguns colegas pontuaram a questao do professor interagir mais com alguns alunos que com outros. Acho que em sala de aula sempre ha alguns alunos que sao termômetros, por eles sabemos se estamos sendo entendidos, como esta a interacao, eles nos passam um feedback de nossa aulas. Muitas vezes, mudamos a entonacao ou o enfoque de acordo com alguns termômetros em sala . O que acham?

Abracos,  
Alcinda

Neste trabalho, os termos *correção* e *reparação* são tomados e entendidos como as estratégias ou recursos lingüísticos e pragmáticos que os participantes utilizam na interação via e-mail para fazer/ solicitar a correção ou a edição/auto-edição de suas mensagens (níveis léxico-gramatical e morfossintático) e dos conteúdos e seqüências de mensagens (nível semântico-pragmático). Marcuschi (1986:28) enquadra tais estratégias no que se denomina *mecanismo de correção* ou *processo de edição* ou *auto-edição conversacional*.

Tal objeto de investigação (*reparações e correções na interação via e-mail*), será circunscrito por enquadres teórico-metodológicos e categorias de análise utilizadas na *Análise da Conversação*, com algumas adaptações e analogias com a organização da conversação face-a-face. Com exceção das pesquisas de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), em língua inglesa, e do texto de Marcuschi (*Análise da Conversação*) que fazem referência a reparações e correções na conversação face-a-face, em tempo real, não há no Brasil, até o presente momento, estudos sobre reparações e correções na interação via e-mail em contextos de salas de aula virtuais ou salas de aula implementadas via Web.

Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) realizaram as pesquisas mais importantes sobre correções e reparações. Os itens abaixo fazem parte da tipologia geral estabelecida por eles para o mecanismo de correção:

1) *Autocorreção auto-iniciada*: feita pelo próprio falante logo após a falha. Adaptada à interação via e-mail, esta categoria denominará o tipo de correção ou reparação iniciada pelo próprio

participante sem que alguém tenha lhe chamado a atenção ou tenha lhe solicitado uma correção ou reparação;

2) *Autocorreção iniciada pelo outro*: correção feita pelo participante mas sob estímulo ou mensagem on-line recebida de outro(s) participante(s);

3) *Correção pelo outro e iniciada pelo outro*: falha, deslize, erro, gafe ou mal-entendido provocados por um participante, porém, corrigidos por outro(s) durante a interação;

Para Barros (1997:137), a correção pode ser definida como um ato de *reformulação textual*. Tais reformulações textuais, segundo a pesquisadora, *têm por objetivo levar o interlocutor a reconhecer a intenção do locutor, ou seja, procuram garantir a intercompreensão na conversação ou em qualquer outro tipo de texto.* (grifo meu)

Partindo dessa intercompreensão, aqui entendida como uma estratégia de comunicação, no tipo de interação estabelecida por e-mail, a necessidade de se fazer reparações e correções é uma preocupação constante dos participantes. Se, na conversação face-a-face os participantes utilizam-se de mecanismos de correção para dar prosseguimento à comunicação, nas trocas via e-mail, não é diferente. Conforme pude observar através do levantamento feito por mim no corpus de e-mails do curso investigado, há uma incidência muito grande de correções que vão desde pequenas correções léxico-semânticas a correções tecnológicas e pragmáticas.

Barros (1997) coloca que os mecanismos de correção são empregados para corrigir diferentes tipos de “erros”. A autora aponta que há: a) os erros fonético-fonológicos (que ocorrem na conversação face-a-face quando um dos interlocutores corrige ou é corrigido em sua pronúncia); b) os erros morfossintáticos (erros de concordância, de regência, de gramática normativa, de inadequação lexical e, c) os erros semântico-pragmáticos (erros de impropriedades de informação, imprecisões nas expressões de sentimento e opiniões). As gafes, bolas-fora, mal-entendidos, erratas, escorregões, etc., enquadram-se nesta última categoria.

Excluindo-se o item ‘a’ (correções fonético-fonológicas que se aplicam à conversação face-a-face), todos os demais tipos de erros

e correções fizeram-se presentes no curso sobre ‘Interação’, em maior ou menor grau.

A *reformulação textual*, quando se tratam de correções e reparações, no caso do e-mail, pode ocorrer dentro das categorias propostas por Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977 (autocorreção e heterocorreção), ou ainda de acordo com outros desdobramentos de correções e reparações conforme a lista abaixo proposta por Barros (1997):

A) Reparação:

- a) auto-reparação e heterorreparação;
- b) reparação direta e indireta;

B) Correção propriamente dita:

- a) autocorreção e heterocorreção;
- b) autocorreção no mesmo turno e em turnos diferentes;
- c) correção total e correção parcial;
- d) correção com elemento corrigido totalmente verbalizado, parcialmente verbalizado ou apenas projetado;
- e) correção de “erro” fonético-fonológico, morfossintático e semântico-pragmático;
- f) correção com marcadores e sem marcadores;
- g) correção com função informativa, pragmática e interacional.

Neste trabalho serão apresentados exemplos de:

- 1) autocorreção;
- 2) heterocorreção (auto-reparação e heterorreparação);
- 3) correção (reparação) direta e indireta;
- 4) correção morfossintática;
- 5) correção semântico-pragmática;
- 6) correção tecnológica
- 7) correção com função informativa;
- 8) correção com função pragmática;
- 9) correção com função interacional;

## 2. AUTOCORREÇÃO AUTO-INICIADA

Esse é o tipo de correção ou reparação feita pelo próprio falante ou participante. Revelou-se como o tipo mais freqüente no curso. Os exemplos abaixo enquadram-se na categoria acima, e indicam que o participante realizou algum tipo de edição em seu texto, correção de afirmações duvidosas sobre o conteúdo dos textos lidos e debatidos na lista, pediu desculpas por algum engano, apresentou justificativas pela ausência das discussões, etc., sempre como um movimento interacional baseado na própria necessidade de esclarecer, corrigir, reparar, justificar, etc., sem que algum outro participante tenha enviado mensagem ou comentário com solicitações neste sentido.

### Exemplo 2:

Subject: corrigindo mensagem anterior  
From: Helena

10/abril/1999 - 14:51 h (e-mail 35)

Olá, pessoal,

Estou corrigindo minha mensagem anterior. Conheço um pouco do Grice e até arrisco alguns palpites, pois usei-o na minha iniciação científica de graduação. Acabei de verificar e descobri que dei mais um fora: o texto que possuo não é o indicado da bibliografia...Preciso e quero corrigir minhas atrapalhadas tecnológicas e de leitura e então sintonizar-me o mais rápido com o curso, pois estou perdendo tempo.

Saudações  
angustiadas...  
Helena

### Exemplo 3:

Subject: errata  
From: Nelson

12/04/1999 - 16:24 h (e-mail 69)

Pessoal, no meu comentário anterior, onde está escrito “são compreensíveis”, leia-se “é compreensível”. Desculpem-me pelo escorregão.

Nelson.

Exemplo 4:

Subject: mancada

From: Nelson

24/04/1999 - 10:59 h (e-mail 238)

Pessoal, dei uma mancada. Eu mandei o resumo para o endereço [nlmo-@net.em.com.br](mailto:nlmo-@net.em.com.br), e não sei por que caiu no nosso grupo de discussão. Espero que vocês, e especialmente a Vera, me perdoem pelo deslize.

Nelson

Exemplo 5:

Subject: corrigindo mensagem anterior

From: Vanda Maria

01/07/1999 - 17:13 h - (e-mail 1021)

Oi, pessoal! Minha amiga Ana digitou minha mensagem e, inadvertidamente, assinou-a. A autoria da mensagem é minha (Vanda). Minha amiga Ana é professora de francês! Desculpem!

Vanda

Exemplo 6:

Subject: —

From: Jmary

08/07/1999 - 16:22 h - (e-mail 1049)

Olá Pessoal!

Notei que um dado importante faltou no questionário, a data de nascimento Será que vocês podiam, por gentileza, acrescentar mais esta informação?

Obrigado

Jamary

### Exemplo 7:

Subject: Esquecimento

From: Sandro Leal

07/07/1999 - 19:05 h - (e-mail 1065)

Olá pessoal,

Ontem eu mandei o comentário sobre um artigo da Ângela Kleiman, só que esqueci de colocar a referência.

Aí vai:

KLEIMAN, Angela B. A construção da identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I.(org). Língua(gem) e Identidade. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.267-302

Abraços a todos.

Sandro Leal

### Exemplo 8:

Subject: resumo para seminário

From: —

12/07/1999 - 20:15 h - ( e-mail 1108)

Olá pessoal,

acho que algo deu errado na mensagem anterior, então vou repetir. Se não der certo, por favor me avise.

Abraços,

Rita

### Exemplo 9:

Subject: resumo para seminário

From: —

12/07/1999 - 21:06 h - (e-mail 1110)

Olá para todos,  
me desculpem as falhas tecnológicas. Acho que o computador não está querendo enviar meu texto. Vou tentar pela última vez, se der errado novamente tentarei amanhã.

Peço desculpas novamente,  
Rita

### Exemplo 10:

Subject: texto para seminário  
From: —

13/07/1999 - 6:17 h - (e-mail 1112)

Olá pessoal,

Devido aos problemas ocorridos, resolvi digitar o resumo ao invés de tentar enviá-lo diretamente do meu arquivo pela milésima vez

(exagerada, não?)

Espero que agora tudo dê certo.

Por favor, me enviem uma mensagem dizendo se conseguiram ler.

Um abraço,

Rita

(...)

### Exemplo 11:

Subject: referência  
From: Marli de Souza

13/07/1999 - 7:32 h - (e-mail 1114)

Oi gente,

A distraída aqui esqueceu de mencionar o título da tese da Maria Cristina, e apesar da Alessandra tb ter falado sobre ela, aí vai:

A Participação dos Aprendizes na Interação em Sala de Aula de Inglês - Um Estudo de Caso Tese de doutorado – 1999 , Disponível na FALE – UFMG  
Abraços,

Marli

## Exemplo 12:

Subject: Curso de ingles on line  
From: Kátia

19/07/1999 - 15:17 h - (e-mail 1185)

Oi colegas, oi Vera,

Quando reli minha mensagem no comentario da Cláudia, levei um susto com o "disaforo". Desculpem por essa viagem >cumprimento com um sorriso parece-me um disaforo e...<

Depois de ler o texto da Vera (vi o texto do Mark Warschauer como uma completacao ao mesmo), fiquei muito interessada em fazer um curso de ingles on-line. Voces tem alguma sugestao? A Neide tinha razao, ainda iria me surpreender com os ultimos textos. Agradeço antecipadamente.

Abracos,  
Katia

## 2.1. AUTOCORREÇÃO INICIADA PELO OUTRO (HETEROINICIADA)

Diferente da categoria anterior, aqui, o participante vê-se de certa forma "obrigado" a fazer uma correção explícita ou reparação de algum "fora" que tenha dado, já que o "fora" foi evidentemente percebido pelo grupo e pela professora-moderadora. Nestes exemplos é comum que as mensagens de esclarecimento, correção ou reparação façam referência ou tragam trechos da 'fala' que provocou ou solicitou a reparação.

## Exemplo 13:

Subject: re: Data  
From: Jamary

7/06/1999 - 8:39 h - (e-mail 848)

>Oi Jamary.

>Vc reparou que a data de seu correio está "Janeiro" ?

>Eu não sei quanto aos outros colegas da lista, mas eu

>estou recebendo mensagens totalmente fora de ordem por

>causa disto. As suas mensagens sempre vão lá para o  
>início da lista, uma vez que o Yahoo organiza as  
>mesmas por data.  
>Seria demais pedir que vc mudasse ? Só para cooperar  
>comigo um pouquinho...  
>Espero que vc não entenda mal este pedido, ok ?  
>Um abração para vc,  
>Marli

Olá Marli!

Meu computador esteve no técnico e acredito que esqueceram de reconfigurar a data e hora. Eu realmente não havia notado, pois ele tem menos de um mês de uso e estava com a configuração correta antes da revisão. Já reconfigurei. Favor conferir a data deste e-mail.

Obrigado e desculpe o transtorno.  
Jamary

Exemplo 14:

Subject: Desculpas  
From: Kátia

18/06/1999 - 6:40 h - (e-mail 852)

Caros Colegas e Profa Vera,

*Nao tive intencao (oculta ou nao) de fazer nenhuma consideracao critica ao nosso encontro de hoje, mesmo estando com uma pontinha "de despeito" por nao poder ir.* Parece que a utilizacao desse encontro, como exemplo, nao foi uma boa ideia. Desculpem-me pela minha incompetencia social.  
Abraços,

Kátia

Exemplo 15:

Subject: Re: Desculpas  
From: Vera Menezes

18/06/1999 - 10:25 h - (e-mail 864)

Kátia,

>Nao tive intencao (oculta ou nao) de fazer nenhuma consideracao critica ao nosso encontro de hoje, >mesmo estando com uma pontinha “de despeito” por nao poder ir.

Acho que ninguém entendeu como crítica. Eu inclusive respondi à sua mensagem, mas acho que não usei o responder a todos e a mensagem foi só para você. Vou tentar repetir. Eu disse que se alguém quisesse poderia gravar nosso encontro para posterior análise, pois um dos colegas que estaria presente é presidente de uma associação de onde sou apenas membro e aí novas relações de poder poderiam acontecer. E não é que aconteceu. Nelson me comunicou que havia deixado um certificado para mim, atestando que fui da diretoria anterior no meu escaninho. Era o presidente da associação falando para a sócia e não o aluno falando para a professora. O encontro foi ótimo: Marcelo, Cláudia (com o namorado) e Rita. Vamos marcar outro? Quem sugere a data?

Vera

### Exemplo 16:

Subject: Solid. e Poder em grupos de amizade  
From: Jamary

21/06/1999 - 13:16 h - (e-mail 876)

>autora dos textos tem alguma responsabilidade sobre esse efeito? Afinal é a primeira vez que lemos o  
>trabalho de uma linguista.

>Oi Adelaide.

>O texto do dia 7 de junho também era de autoria feminina. Eram duas linguistas, uma delas, por coincidência, a própria Tannen.

Vera.

Olá Pessoal! Olá Professora!

Quando eu disse que Deborah Tannen tinha me emocionado não deixei claro o contexto de minha emoção e tampouco dei explicação para o uso do adjetivo ‘iluminado’ o qual eu atribuí ao texto da linguista. Bem, eu estava deitado no sofá, lendo o texto e impressionado com a análise de Tannen sobre poder e solidariedade. (...)

Como essa conversa telefônica ocorreu concomitantemente à leitura do texto de Tannen, eu me utilizei deste conhecimento para relativizar a agressividade e soberba de minha colega.

(...)

Por favor, peço desculpas pelo tamanho do meu e-mail, mas gostaria que me ajudassem a interpretar melhor a interação telefônica acima.

Um abraço a todos.

Jamary

### Exemplo 17:

Subject: Re: Deborah Tannen

From: Alfredo

21/06/1999 - 13:16 h - (e-mail 878)

Oi pessoal,

Tal como o Jamary, também gostaria de explicitar as razões de meu encantamento pelos textos de Deborah Tannen. Acho que quando Tannen coloca a questão do caráter polissêmico e ambíguo das estratégias lingüísticas e posteriormente argumenta sobre os condicionamentos culturais subjacentes à escolha destas formas, ela abre terreno para pensarmos toda a complexidade da interação humana e seus lastros nas experiências vividas. Acima de tudo, entretanto, fiquei efetivamente emocionado com a elegância com que Tannen escapa de um panfletarismo que eu sinceramente temia a princípio. Em meu entender, seus argumentos resgatam uma dimensão humana muito mais abrangente que o discurso de minorias, que percebo como infelizmente gerando muito mais a clausura do que a libertação de seus beneficiários. Foram textos que me convidaram a pensar nos desafios que a interação coloca no cotidiano justamente pela pluralidade das pessoas e pelas dificuldades que, pelo menos eu acredito, enfrentamos para compreendê-la e aceitá-la. Realmente adorei a leitura! Abraços a todos,  
Alfredo.

### Exemplo 18:

Subject: Deborah Tannen

From: Adelaide

22/06/1999 - 5:05 h - (e-mail 882)

Vera escreveu:

>Eram duas linguistas, uma delas, por coincidência, a própria Tannen.

>Vera

Infelizmente não deu para ler os textos do dia 07.06. Fui verificar , eles são da Cynthia Wallat e da Tannen. Espero que tenham sido tão bom quanto esse sobre as estratégias linguísticas . Desculpe o “bola fora”.

Adelaide

## **2.2. CORREÇÃO PELO OUTRO E INICIADA PELO OUTRO**

A correção é hetero-iniciada, ou seja, é enviada ou solicitada pelos outros participantes do curso. Pode receber de volta um pedido de desculpas, um esclarecimento ou simplesmente não obter resposta, já que geralmente, a mensagem com o pedido de correção ou reparação já traz a correção realizada. Geralmente, esse tipo de solicitação de correção ou comentário provoca no participante que cometeu o engano ou “erro”, um certo desconforto por ter sido descoberto. A partir destes exemplos é possível a hipótese de que aquele que comete gafes sociais vale-se de estratégias e mecanismos de interação social com o objetivo de salvar a própria face (Goffman, 1970). Algumas dessas estratégias podem ser a justificativa de um suposto erro ou gafe (“errar é humano”) ou pedidos de desculpas constantes (desculpe professora, desculpe pessoal pelo fora que eu dei, pelo incômodo, pelo deslize, etc.).

### **Exemplo 19:**

Subject: Re: implicação e  
From: Sandro Leal

26/06/1999 - 19:01 h - (e-mail 718)

Cláudia, oi. Acho que você fez uma pequena confusão. Na verdade não fui eu que mandou a resposta à qual você se referiu. Deve ter sido o Jamary.

Um abraço. Sandro

>”Sandro,

>O esquema que você fez, respondendo a pergunta da Samantha, demonstra seu  
>entendimento produtivo do texto do Goffman.

Adorei!

>Cláudia

>Samantha pergunta:

> “Na página 79, Goffman apresenta ‘comunicação subordinada’. Isso seria conversas paralelas? E alguém poderia exemplificar por mim, ‘jogo paralelo’, ‘jogo cruzado’ e ‘jogo colateral’? Eu não consegui diferenciar. Obrigada, Samantha”

>Sandro responde:

> Samantha, para tentar entender um pouquinho o que é comunicação subordinada eu fiz o seguinte esquema:

>Optei por não transcrever para nossa economia de tempo e espaço.

Espero que vocês não me matem por isso.

Cláudia

## Exemplo 20:

Subject: Re: texto sobre interação- pesquisa b

From: Vera Menezes

12/07/1999 - 19:24 h - (e-mail 1101)

Marcelo,

Não entendi direito esse trecho do seu resumo. Você poderia me explicar?

Vera

>Um fato que me chamou atenção nos trechos de transcrições apresentados no corpo do texto são as traduções que a professora apresenta em sua fala de palavras semanticamente importantes no contexto (substantivos e verbos) mas muitas vezes essas cognatas em português. A autora, pesquisadora e professora ao mesmo tempo não as interpreta. Vejo aí a mudança na fala do professor orientada para o entendimento de que fala Tsui (1995) e que poderia ser interpretada, não sei, como insegurança da professora, ou como uma forma de se certificar que há entendimento por parte do aluno. Um falante nativo ou até mesmo um professor em outro contexto não faria isso.

## Exemplo 21:

Subject: Re: Resumo

From: Vera Menezes

13/07/1999 - 11:05 h - (e-mail 1118)

100

Marli,

Senti falta no seu resumo das conclusões do trabalho da Cristina. Da forma como você relatou ficou parecendo que ela estava preocupada com pausas e hesitações, quando, na realidade ela queria verificar o que os alunos fazem para participar da interação ou para evitar essa participação.

Vera

### **2.3. CORREÇÃO (REPARAÇÃO) PARCIAL E TOTAL**

A correção ou reparação é parcial quando amplia ou restringe, semanticamente o termo corrigido, de maneira que a reformulação, desta forma, acontece de maneira mais branda. Já no caso da correção ou reformulação total, o falante (seja o que corrige - heterocorreção - ou o que é corrigido - autocorreção) assume ou denuncia claramente o erro cometido, havendo a sugestão de alterações no texto ou na idéia (no caso de uma heterocorreção) ou havendo uma correção propriamente dita (autocorreção) onde o interactante assume para o grupo o seu erro, enviando um e-mail com as correções julgadas necessárias. A seqüência de e-mails abaixo (exemplo 22 e 23) pode ser vista como representativa de uma correção apenas parcial (exemplo 22) e, ao mesmo tempo como uma correção completa, explícita e total (exemplo 23). Nesse tipo de correção, o participante primeiramente assinala suas dúvidas e confusões sobre o assunto discutido, sem que, no entanto, tenha clareza ou certeza se deve ou não admitir de maneira explícita e consciente que cometeu um erro, ou que esteja na iminência de cometê-lo.

No caso desta seqüência, o participante, na tentativa de comunicar suas dúvidas (exemplo 22), sugerindo implícita e parcialmente que entendeu mal os conceitos estudados (implicatura convencional e implicatura conversacional) acaba cometendo um erro do tipo morfossintático (erro de concordância verbal). No e-mail seguinte (exemplo 23) ele faz uma autocorreção total, inclusive pedindo desculpas: “*desculpem-me pelo escorregão.*”

## Exemplo 22:

Subject: implicatura

From: Nelson

12/abril/1999 - 16:24 h (e-mail 68)

Estou chegando a uma conclusão ( eu acho ). Implicatura convencional não demanda muita contextualização, são compreensíveis sem muito esforço interpretativo - como no exemplo da Neide “Que horas tem?”. Já a implicatura conversacional envolve uma participação mais ativa e contextualizada do receptor. Será que é isso?

## Exemplo 23:

Subject: errata

From: Nelson

12/abril/1999 - 16:25 h (e-mail 69)

Pessoal, no meu comentário anterior, onde está escrito “são compreensíveis”, leia-se “é compreensível”. Desculpem-me pelo escorregão, Nelson.

No exemplo 24 abaixo, a professora-moderadora faz uma solicitação de correção (heterocorreção) endereçando-a a todo o grupo, já que se trata do bom andamento da interação e da compreensão dos tópicos discutidos. A pergunta da professora no segundo parágrafo do e-mail abaixo (“*quais são os exemplos da Alessandra?*”) pode ser vista como uma correção apenas parcial uma vez que há problemas de contextualização. Aqui a aluna Marli, ao dar sua opinião sobre a mensagem enviada por Alessandra, esqueceu-se de ‘colar’ ou fazer referência ao exemplo da colega, o que fez com que a professora interferisse já que todo o grupo se beneficiaria da regra de participação.

## Exemplo 24:

Subject: Aviso geral

From: Vera Menezes

13/04/1999 - 5:37 h - (e-mail 75)

Marli wrote:

<Oi pessoal, No exemplo da Alessandra, eu acho que as máximas que foram violadas foram da categoria de quantidade>

Quais são os exemplos da Alessandra? Por favor não se esqueçam de contextualizar suas mensagens senão teremos que recorrer às mensagens anteriores e nem todo mundo as tem gravadas. Além do mais precisamos economizar tempo.

Vera Menezes

### 3. CORREÇÃO MORFOSSINTÁTICA:

Uma das características da interação via e-mail é a informalidade no uso da linguagem. Daí inclusive a dificuldade de alguns pesquisadores em estabelecer o tipo de gênero do e-mail. Para Jonsson (1997),

*participantes experientes que utilizam a Comunicação Mediada por Computador (CMC) afirmam que o e-mail, o newsgroups (grupos de notícias) o bate-papo, as Listas de Discussão, a WWW (World Wide Web) e outros recursos em CMC reconfiguram radicalmente os padrões de interação social.*

Assim é comum o texto do e-mail ser definido como um canal híbrido, ou seja, é texto escrito, mas apresenta todas as características de um texto falado.

O curso sobre 'Interação', neste trabalho, é analisado pelo que ficou arquivado (retrospectiva): programas do curso, resenhas dos textos lidos durante a situação, os e-mails (isolados ou seqüências). Os tipos de correção analisados neste trabalho, têm por objetivo maior situar e classificar os tipos de trocas ocorridas na lista de discussão e a sua relação com o tipo de situação de comunicação (situação de fala) mais abrangente. Para Hymes (1972b: 56), citado em Schiffrin (1994: 142)<sup>8</sup> as unidades

---

<sup>2</sup> - Schiffrin, Deborah. *Approaches To Discourse*. USA: Blackwell Publishers Ltd., 1994;

comunicativas em qualquer interação, podem ser classificadas como: a) a situação de fala (no caso, o curso sobre ‘Interação’); b) os eventos de fala (no caso, as seqüências de e-mails dentro do curso investigado); e c) os atos de fala (no caso desta pesquisa, as correções e reparações solicitadas e realizadas pelo grupo e pela professora moderadora).

Dadas as características do curso sobre ‘Interação’, isto é, ele foi freqüentado por 26 participantes (incluindo a professora-moderadora), tratou-se de um curso do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG, foi freqüentado por participantes adultos, graduados e pós-graduados (especialização, mestrado e doutorado), foi realizado através da Internet com o uso de uma lista de discussão moderada, etc., o primeiro pressuposto é que o padrão de linguagem a ser utilizada pelos participantes deve equivar ao padrão da língua portuguesa selecionado pela Academia (padrão formal, escrito). Esse, portanto, pode ser considerado uma das fontes mais importantes e influentes de correção. É muito comum, em defesas de mestrado e doutorado, referências ao padrão de língua da dissertação ou tese. Comentários, no momento da defesa, do tipo (devastador) “*não sei como seu trabalho chegou até aqui com estes problemas*”; ou então, (mais sutil) “*sua pesquisa ficou excelente, no entanto, acredito que com uma boa revisão do texto, vai melhorar muito*”, etc., podem assustar qualquer candidato à pós-graduação. Alguns alunos de Letras, por exemplo, por causa da dificuldade em escrever e de se manifestar dentro da norma da língua acadêmica, são reprovados em Língua Portuguesa, desistem do curso, ou jamais arriscam ingressar em cursos de pós-graduação, pois assumem que seu padrão de fala e de escrita jamais será aceito pela Academia – o que até certo ponto, não deixa de ser verdadeiro. Participar de uma lista de discussão de pós-graduação, então implica em saber utilizar a língua formal, padrão, acadêmica, e implica em saber quando se desculpar, solicitar ou fazer uma correção de um “erro”. Tais erros podem ser de ordem morfossintática, semântica-pragmática, discursiva ou tecnológica.

O que é uma correção morfossintática, desse ponto de vista? De acordo com Barros (1997), os mecanismos de correção são utilizados para sanar “erros” diferentes. No contexto acadêmico,

principalmente quando o objeto de correção é o texto escrito, é muito comum correção dessa ordem. A utilização de vocabulários regionais e muito coloquiais pode provocar (auto) correções e solicitações de correções (no curso investigado houve muito poucas correções de caráter morfossintática). A seqüência dos exemplos 22 e 23 acima são um bom exemplo do modo como a percepção normativa pode provocar uma correção, mesmo na interação via e-mail. O participante Nelson percebeu apenas tardiamente que havia enviado sua mensagem com um erro de concordância verbal. Ao dizer (no e-mail 68) *Implicatura convencional não demanda muita contextualização, são compreensíveis sem muito esforço interpretativo - (etc...)* o participante quebrou uma das regras da norma formal da língua portuguesa, ou seja, a regra que diz que o predicado de uma oração deve concordar em número e gênero com o sujeito. No e-mail seguinte (69), Nelson fez uma autocorreção autoiniciada:

Subject: errata

From: Nelson

12/abril/1999 - 16:25 h (e-mail 69)

Pessoal, no meu comentário anterior, onde está escrito "são compreensíveis", leia-se "é compreensível". Desculpem-me pelo escorregão.

Nelson

O que eu pude observar é que os participantes do curso demonstraram bastante domínio de uso da variedade acadêmica padrão da língua portuguesa. As correções e reparações na maioria das seqüências de e-mails referem-se ou são estruturadas a partir das instâncias semânticas ou pragmático-discursivas. Raramente os participantes solicitam ou fazem uma correção simplesmente por um problema ou "erro" de concordância verbo-nominal ou por uma questão meramente enunciativa, gramatical, ou lexical.

O que ocorreu geralmente é que as fontes de correção e reparação assentaram-se principalmente em quebras das regras de participação do curso propostas no início do semestre, regras estas que a todo momento eram lembradas pela professora-moderadora ou por algum componente do grupo: (não enviar os resumos para a

lista, não enviar resumos com menos de uma página, não enviar os e-mails com letras maiúsculas (netiqueta), responder às dúvidas e comentários dos colegas, não iniciar as discussões de um autor antes da data proposta no cronograma do curso, para não confundir os demais participantes). Embora a informalidade tenha sido uma das tônicas do curso, localizei seqüências de correções e reparações, onde os participantes pareciam querer se desdobrar em pedidos de desculpas, geralmente, como justificativa por falhas e erros tecnológicos (ver abaixo ‘correção semântico-pragmática’ e ‘correção tecnológica’).

### 3.1 CORREÇÃO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA

Barros (1997: 147) diz que, com exceção de poucos casos de correção morfossintática *as correções de texto aplicam-se a “erros” semântico-pragmáticos*. Tais erros, segundo a pesquisadora, *devem ser entendidos tanto como impropriedades de informação quanto como imprecisões nas expressões de sentimentos e opiniões dos interlocutores*. Os e-mails (835, 838, 846 e 870) exemplificam bem essa categoria. Eles serão apresentados abaixo em forma de seqüência representativa de um problema pragmático de comunicação.

Exemplo 25:

Subject: Re: yes-no question  
From: MARCELO

15/06/1999 - 19:33 h - (e-mail 835)

Helena disse para Claudia:

“Bennet(1982)mesmo enumera algumas vantagens do uso desse tipo de questão. (p.100).Podemos dizer também que, se a resposta à pergunta for despreferida, o grau de argumentação também terá que ser aumentado para nos justificarmos à quem nos pergunta, protegendo nossa face, convencendo o outro a (pelo menos) aceitar o nosso ponto de vista, ou até mesmo fazer com que ele mude de opinião, se possível.”

Acho que é por aí , mas acrescentaria que às vezes uma resposta indesejada para uma Yes-no question usada estrategicamente pode desarmar o interlocutor. Sabe aquele tipo de piada que você começa com uma pergunta dessas

e a pessoa deve responder não, para vc dar uma resposta e sair como vencedor?  
Quando ela dá a resposta SIM vc não tem mais porque continuar...

EX: -Você conhece o Zé?

-Não, que Zé?

-Aquele que te deu um ponta-pé.

Quando a pessoa dá uma resposta do tipo “Conheço, e ele não me dá ponta-pé.” ou algo parecido, quem perguntou fica sem ação.

Mandem opiniões

Marcelo

Subject: Re: pegadinha

From: Osvaldo

16/06/1999 - 6:34 h - (e-mail 838)

Oi gente!

Marcelo, ontem, além de explicar legal as funções que tem uma boa escolha de “conversational stratagems”, ao eleger a ‘yes-no question’, inclusive por esperar o retorno da forma preferida (sim ou não), deu como exemplo uma pegadinha (ainda infantil, saudável, e não como os abusões que a tv anda mostrando) de menino iniciante, em aprendizado. Marcelo, tem que acrescentar - aquele que mandou te... para a ação acontecer e a farra continuar. Kátia, ontem também, quer saber de “experiências que ratifiquem”. Sobre essas questões fechadas minhas primeiras aulas de inglês foram piores do que isso que você criticou. A gente aprendia “there is table” - “it is a book” em resposta a “is this a ruber?”. Coisas tão... impossíveis. Mas, parece que nosso curso direciona para sala de aula (também) e - meu interesse específico- vejo que esses conhecimentos podem nos ajudar muito. Marcuschi tem uma pesquisa sobre como são as questões de compreensão de textos utilizadas em livros didáticos de Português de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup>, e verificou uma porcentagem muito alta de questões de resposta direta (aquelas que é só ir no texto, achar e copiar) - coisa de 70% (não estou com o texto aqui). De fato, se a AC nos levasse a ver que a conversação é forma de ensino-aprendizagem, é uma saída para a polarização da fala que predomina em nossas classes, talvez, como um colega já disse aqui, proporcionando variedade de *enquadres* se realizando poderemos contribuir para melhoria dos *esquemas de conhecimento*. Dando valor às pessoas. Sobre outra questão: entendi que com os “communicative devices” o falante quer que o ouvinte entenda suas intenções, ao passo que, com os “conversational stratagems” o falante quer alcançar seus propósitos de outra maneira, não por fazer o ouvinte entender sua intenção - coisa da pegadinha..

Um abraço.

OSVALDO

Subject: Re: yes-no question

From: Rita

16/06/1999 - 15:34 h - (e-mail 846)

Olá Marcelo,

Concordo com você no que se refere à resposta não esperada e não desejada pelo interlocutor. Achei muito interessante o seu exemplo, pois ele diz isso de um modo bem simples. Um dia deses assisti a um julgamento e quando o juiz perguntou ao réu qual era o seu estado civil, este respondeu com a maior naturalidade:

“civil”. O juiz ficou parado um momento e depois perguntou a ele:” o sr. é solteiro ou casado?” Além de ter sido engraçado, foi desconcertante para o juiz, pois para ele, a resposta adequada viria automaticamente.

Abraço,

Rita

Marcelo [rencaix-@cefeton-line.com.br](mailto:rencaix-@cefeton-line.com.br) a écrit:

> Helena disse para Claudia:

> “Bennet(1982)mesmo enumera algumas vantagens do uso

> desse tipo de

> questão. (p.100).Podemos dizer também que, se a

> resposta à pergunta for

> despreferida, o grau de argumentação também terá que

> ser aumentado para

> nos justificarmos à quem nos pergunta, protegendo

> nossa face,

> convencendo o outro a (pelo menos) aceitar o nosso

> ponto de vista, ou

> até mesmo fazer com que ele mude de opinião, se

> possível.”

>

> Acho que é por aí , mas acrescentaria que às vezes

> uma resposta

> indesejada para uma Yes-no question usada

> estrategicamente pode desarmar

> o interlocutor. Sabe aquele tipo de piada que você

> começa com uma

> pergunta dessas e a pessoa deve responder não, para

> vc dar uma resposta

> e sair como vencedor? Quando ela dá a resposta SIM

> vc não tem mais

> porque continuar...

- > EX: -Você conhece o Zé?
- > -Não, que Zé?
- > -Aquele que te deu um pontapé.
- > Quando a pessoa dá uma resposta do tipo “Conheço, e ele não me dá pontapé.” ou algo parecido, quem perguntou fica sem ação.
- > Mandem opiniões
- > Marcelo

Subject: pegadinha  
 From: [Oswaldo@letras.ufg.br](mailto:Oswaldo@letras.ufg.br)

19/06/1999 - 21:46 h - (e-mail 870)

*Oi gente!*

Marcelo pediu que explicasse (16/6) melhor (só voltei lista agora) a pegadinha infantil que ele contou. Ele disse que A fala:

- Você conhece o Zé? Aí B: - Que Zé? Então A: - Aquele que te deu um pontapé. Estou querendo dizer que a última fala e A deveria ser: - Aquele que mandou eu te dar um pontapé. (Aí A dá um pontapé em B e sai correndo - e a farra continua). Acho que a versão do Marcelo está muito light para a que conheço. mas brincadeiras populares mudam muito de lugar para lugar... Acho o exemplo ótimo para explicar os estratagemas conversacionais - você pergunta uma coisa, mas a intenção é muito outra. É também um bom exemplo para as idéias de ironia e humor de que falam Samantha e Vanda. Um abraço.  
 OSVALDO

No e-mail 835 o participante Marcelo envia um comentário sobre uma piada (*-Você conhece o Zé? / -Não, que Zé? / -Aquele que te deu um pontapé.*) para exemplificar sua compreensão do assunto que estava sendo discutido naquela semana (Bennet /yes-no questions - 10ª semana de aula). O participante Oswaldo comenta no e-mail 838, de maneira irônica, a mensagem 835, classificando em itálico o exemplo de Marcelo como uma ‘pegadinha’ (“*ainda infantil, saudável, e não como os abusões que a tv anda mostrando, etc.*”).

A consequência do e-mail 838 foi um pedido de explicação feito por Marcelo, fora da lista, dirigida ao Oswaldo. Embora o pedido de esclarecimento tenha sido feito em particular, Oswaldo encaminha

para a lista o e-mail 870 que aqui funciona como um e-mail reparador. O conteúdo dessa mensagem não só contém uma explicação ou reparação do comentário anterior (e-mail 838) como também traz, de maneira subentendida: 1º) que Marcelo enviou um e-mail particular para Osvaldo, pedindo esclarecimentos (ver introdução do e-mail 870: “*Marcelo pediu que explicasse melhor (só voltei a lista agora) a pegadinha infantil que ele contou...*”) - grifo meu; e 2º) que Marcelo não apreciou muito o fato de Osvaldo ter classificado seu exemplo de piada como ‘*pegadinha infantil*’, e por isso pediu explicações.

No caso dessa seqüência em particular aconteceu um problema de comunicação, que, no entanto, não teve nada a ver com questões de léxico, morfossintaxe ou semântica. Aqui a questão vai além dessas dimensões, embora toda a reformulação textual lance mão de formas e relações léxico-semânticas e morfossintáticas, para a emissão de correções e reparações. Nesse caso específico, o problema quase chegou a ofensa pessoal: a ironia/o sarcasmo presentes no e-mail 838 fogem às regras propostas para a comunicação dentro do curso investigado. A proposta do curso era que os participantes/alunos interagissem da melhor maneira possível sempre na tentativa de responder e comentar dúvidas uns dos outros (fica subentendido, porém, compreensível para todos os participantes - que a ironia, o sarcasmo, os pedidos de explicações rudes e comentários desagradáveis ou agressivos- não devem fazer parte dos conteúdos das mensagens e comentários trocadas. De certa maneira, trata-se de um conhecimento e de uma partilha tácita. Em nenhum momento durante o transcorrer do curso foi necessário que a moderadora, ou algum participante, enviasse alguma regra alertando os demais participantes a respeito do tom dos e-mails. Estamos aqui diante de uma correção pragmática, justamente porque, o pedido de explicações enviado pelo Marcelo ao Osvaldo tinha por objetivo provocar uma correção por parte de último, não necessariamente por causa das palavras que usou (“pegadinha infantil”) para se referir à piada enviada pelo Marcelo, mas porque o e-mail 838 (Osvaldo) apontou para a quebra da regra da solidariedade e camaradagem - tal comportamento na verdade é que foi objeto de correção (e de censura implícita?) do e-mail particular enviado por Marcelo a Osvaldo

pedindo explicações. A esse propósito, Barros (1997: 151) nos diz que, em relação à intencionalidade das correções: *além das funções informativas e pragmáticas (... ) as correções têm, praticamente todas elas, objetivos interacionais. Em outras palavras, empregam-se as correções para a obtenção de cooperação e de participação na conversação e para o estabelecimento de relações de envolvimento emocional.*

### 3.2. CORREÇÃO TECNOLÓGICA

A correção tecnológica diz respeito aos problemas de comunicação, geralmente relacionados ao canal – problemas com o computador, com o programa de e-mails, com o programa da lista de discussão, problemas na digitação, trocas de endereços eletrônicos geralmente provocados pela falta de experiência do participante em lidar com a Internet. Os e-mails expostos no início deste trabalho (exemplos 1, 5, 7, 8, 9, 10) são exemplares deste tipo de correção.

Na correção tecnológica geralmente é o próprio participante que cometeu a falha que se auto-corrige:

E-mail 1021:

“Oi Pessoal! Minha amiga Ana digitou minha mensagem e inadvertidamente assinou - a . A autoria da mensagem é minha (Vanda). Minha amiga Ana é professora de Francês! Desculpem. Vanda”

E-mail 1022:

“Olá Pessoal !Espero que estejam todos bem. Somente agora consegui participar da discussão, pois a provedora da UFU está péssima e todas as minhas mensagens voltavam (...). Alcinda”

E-mail 1049:

“Olá Pessoal ! Notei que um dado importante faltou no questionário, a data de nascimento. Será que vocês podiam, por gentileza, acrescentar mais esta informação? Obrigado. Jmary”

E-mail 1065:

“Olá Pessoal ! Ontem eu mandei o comentário sobre um artigo da Angela Kleiman, só que esqueci de colocar a referência. Aí vai (...). Sandro Leal”

## 4. FUNÇÕES DA CORREÇÃO

Barros (1997:150) aponta três tipos principais de funções da correção: a) a função informativa; b) a função pragmática e c) e a função interacional. A função geral relacionada à função interacional, segundo a autora, é a *de assegurar a boa compreensão entre os participantes da conversação, pela reformulação de “inadequações” e “erros” , de diferentes tipos ou níveis.*

### 4.1. A FUNÇÃO INFORMATIVA

Nesse tipo de função, o participante busca a adequação informativa, a precisão referencial. Para Barros (1997:151), nesse caso, *o falante que corrige procura levar o ouvinte a bem compreender suas informações “objetivas”.* O curso sobre ‘Interação’, conforme classificação de McElhearn (1996), direciona-se ao produto, isto é, volta-se principalmente para as interações a partir dos conteúdos e textos discutidos semanalmente. Desse ponto de vista , há um grande número de mensagens e exemplos de correções dentro do curso que têm por objetivo principalmente a adequação informativa ou precisão referencial. Isso ocorre quando um dos participantes envia algum comentário sobre algum autor ou tópico com alguma imprecisão e em seguida faz uma correção:

#### Exemplo 26:

Subject: corrigindo mensagem anterior

From: Helena

10/04/1999 - 14:51 h - (e-mail 35)

Olá, pessoal,

Estou corrigindo minha mensagem anterior. Conheço um pouco do Grice e até arrisco alguns palpites, pois usei-o na minha iniciação científica de graduação. Acabei de verificar e descobri que dei mais um fora: o texto que possuo não é o indicado da bibliografia...Preciso e quero corrigir minhas atrapalhadas tecnológicas

e de leitura e então sintonizar-me o mais rápido com o curso, pois estou perdendo tempo.

Saudações  
angustiadas...  
Helena

No exemplo 27 abaixo (seqüência dos e-mails 885, 888, 897) a necessidade de compreender a informação de um texto em francês enviado pela participante Dayse (e-mail 885) fez com que o participante Jarmy fizesse uma solicitação de tradução (correção pragmática) a qual foi apresentada prontamente por aquela participante no e-mail 891 com o pedido de desculpa característico destas situações: (“*Desculpa, não quis confundir ninguém com o francês , etc.*”)

Exemplo 27:

(seqüência dos e-mails 885, 888 e 897)

Subject: linguagem & poder  
From: [Sa&Fd@amazon.com.br](mailto:Sa&Fd@amazon.com.br)

22/06/1999 - 12:55 h - (e-mail 885)

Oi, todo mundo!

Absolutamente justificado o entusiasmo pelo texto da Tannen. O estudo da variação lingüística e o modo como a língua pode refletir nossas relações em sociedade são apaixonantes. Os estudos sociolingüísticos sobre a condição feminina são super interessantes e fizeram a minha cabeça na época do mestrado. Daí porque resolvi dividir com vocês o meu encantamento ao reler um livro chamado “Les mots et les femmes” ( As palavras e as mulheres) de Marina Yaguello, editado em 1987 pela Payot, Paris. Dêem só uma olhada num trecho da introdução em que ela fala sobre a língua e as relações sociais:

*La langue est un système symbolique engagé dans des rapports sociaux; aussi faut-il rejeter l'idée d'une langue "neutre" et souligner les rapports conflictuels. en effet, la langue n'est faite uniquement pour faciliter la communication: elle permet aussi la censure, le mensonge, la violence, le mépris, l'oppression de même que le plaisir, la jouissance, le jeu, le défi, la révolte. Elle est ainsi tantôt lieu de refoulement (par l'intériorisation des règles et des tabous), tantôt lieu de défoulement ou exutoire.*

Acho que estes textos vão dar muito pano pra manga!

Um abraço,  
Dayse

Subject: Français  
From: [Jamary@zaz.com.br](mailto:Jamary@zaz.com.br)

22/06/1999 - 13:11 h - (e-mail 888)

Mon ami Dayse, je ne parlez pas le français très bien, mas acho que consegui fazer uma leitura instrumental do trecho abaixo. Eu gostei tanto que gostaria que você pudesse fazer a gentileza de traduzir. Será que seria muito incômodo? Se for, por favor esqueça o meu pedido.  
Um abraço

Jamary

“ La langue est un système symbolique engagé dans des rapports sociaux; aussi faut-il rejeter l’idée d’une langue “neutre” et souligner les rapports conflictuels. en effet, la langue n’est faite uniquement pour faciliter la communication; elle permet aussi la censure, le mensonge, la violence, le mépris, l’oppression de même que le plaisir, la jouissance, le jeu, le défi, la révolte. Elle est ainsi tantôt lieu de refoulement (par l’intériorisation des règles et des tabous), tantôt lieu de défoulement ou exutoire.”

Acho que estes textos vão dar muito pano pra manga

Um abraço,  
Dayse”

Subject: tradução  
From: [S&F@amazon.com.br](mailto:S&F@amazon.com.br)

22/06/1999 - 17:28 h - (e-mail 891)

Oi todo mundo! Oi, Jamary

Desculpa, não quis confundir ninguém com o francês. A verdade é que é a língua com a qual tenho mais familiaridade, depois do português, é claro. De qualquer modo, gostei de ver o seu domínio (ainda não é dominação, conforme chama o Veríssimo naquele texto célebre “O gigolô das palavras”) dessa língua das minorias!!!! Aí vai a tradução/traição aproximada do trecho: “A língua é um sistema simbólico comprometido com as relações sociais; é preciso também rejeitar a idéia de uma língua “neutra” e enfatizar as relações conflituosas. De fato, a língua não é feita unicamente para facilitar a comunicação; ela possibilita também a censura, a mentira, a violência, o desprezo, a opressão, da mesma forma que o prazer, a fruição/o gozo, o jogo, o desafio, a revolta. Ela é, pois, ora lugar de repressão (pela interiorização de regras e tabus), ora lugar de liberação ou de derivativo.

Dayse

## 4.2. A FUNÇÃO PRAGMÁTICA

A correção com função pragmática tem um caráter enunciativo; aqui, ao se solicitar ou fazer uma correção ou reparação há o objetivo de se assegurar *a compreensão das opiniões, crenças e sentimentos do locutor e o reconhecimento de seu papel social* (Barros, 1997:151). O exemplo 25 acima, na seção 3.1 (a seqüência dos e-mails 835, 838, 846 e 870) pode ser tomado como uma troca onde o aluno-participante Marcelo (e-mail 835), ao tentar partilhar seu conhecimento sobre a piada/pegada

*“-Você conhece o Zé?*

*- Não, que Zé?*

*- Aquele que te deu um pontapé.” -*

acaba por provocar um comentário irônico do colega Osvaldo (e-mail 838):

*Marcelo, ontem, além de explicar legal as funções que tem uma boa escolha de “conversational stratagems”, ao eleger a ‘yes-no question’, inclusive por esperar o retorno da forma preferida (sim ou não), deu como exemplo uma pegadinha (ainda infantil, saudável, e não como os abusões que a tv anda mostrando) de menino iniciante, em aprendizado. Marcelo, tem que acrescentar - aquele que mandou te... para a ação acontecer e a farra continuar.*

Trata-se, nesse caso, de uma correção indireta – direcionada não necessariamente ao tópico ‘piada/pegada’ enquanto informação, mas ao tipo de ‘piada/pegada’ enviada pelo Marcelo. Na verdade, Osvaldo, no e-mail 870, deixa transparecer que não achou a ‘pegadinha’ muito apropriada para a ocasião.

*(Oi gente! Marcelo pediu que explicasse melhor (só voltei à lista agora) a pegadinha infantil que ele contou. Ele disse que A fala: - Você conhece o Zé? Aí B: - Que Zé? Então A: - Aquele que te deu um pontapé. Estou querendo dizer que a*

*última fala e A deveria ser: - Aquele que mandou eu te dar um pontapé. (Aí A dá um pontapé em B e sai correndo - e a farrá continua). Acho que a versão do Marcelo está muito light para a que conheço. mas brincadeiras populares mudam muito de lugar para lugar)- no entanto, após justificar a correção feita no e-mail 838 ele diz que “ Acho o exemplo ótimo para explicar os estratagemas conversacionais - você pergunta uma coisa, mas a intenção é muito outra)*

o que pode ser compreendido como um modo de preservação da face tanto deste último, que não esperava um pedido de esclarecimento , quanto de Marcelo que certamente se sentiu incomodado ao ver seu exemplo de pegadinha considerado como ‘infantil’.

Oswaldo (e-mail 838), ao utilizar qualificativos como ‘saudável’, ‘infantil’, provocou, devido à carga irônica, um certo constrangimento momentâneo na lista. A participante Rita, no e-mail 846, faz uma intervenção na tentativa de suavizar o efeito corretivo do comentário de Oswaldo, enviando uma mensagem de concordância em relação ao exemplo da ‘piada’ : *“Marcelo, concordo com você no que se refere à resposta não esperada e não desejada pelo interlocutor. Achei muito interessante o seu exemplo (...)”* .

O efeito da função pragmática da correção fica evidente nas palavras da introdução do e-mail 870 onde Oswaldo deixa transparecer ter recebido uma mensagem particular do Marcelo pedindo explicações sobre o comentário feito por aquele no e-mail 838.

As seqüências de e-mails descritas aqui serve para explicitar o modo como os mecanismos de preservação da face (Goffman, 1970) e da própria imagem entram em funcionamento no momento da interação. É evidente que em uma lista de discussão para participantes de nível superior (graduados, especialistas, mestrandos, doutorandos e doutores ) vai haver constrangimentos e pedidos de desculpas, sempre que alguém recebe uma solicitação de correção ou pedido de reparação, seja de maneira direta ou indireta, explícita ou implícita.

Na maioria das vezes em que uma correção é feita de maneira irônica ou agressiva, a tendência dos participantes da lista é, ignorar completamente a mensagem não dando resposta, pedir explicações

em particular ou, o mais raro, enviar o pedido de esclarecimento diretamente para a lista. Neste último caso, aquele que recebe a correção sente-se exposto e geralmente responde à solicitação de correção ou reparação pedindo desculpas.

No exemplo 28 abaixo (seqüências dos e-mails 513, 552 e 554), a moderadora do grupo, Professora Vera Menezes, ao cometer uma inadequação vocabular/semântica, no e-mail 512, quando utiliza a palavra ‘mandamentos’ pela palavra ‘ordem’, recebeu uma correção imediata do aluno-participante Osvaldo, no e-mail 552 - “A Vera nem percebeu que ‘mandamento’ é maior que ‘ordem’ (...). A professora-moderadora, então, no e-mail 554, não pode fazer outra coisa senão enviar uma correção para a lista

*Interagir com lingüistas é fogo. Vocês acham que só aluno fica inseguro e que professor não fica? Logo depois que mandei a mensagem fiquei morrendo de medo que alguém pegasse no meu pé por causa da palavra mandamentos. Havia pensado em usar netiqueta, mas fiquei achando que podia ofender. Não queria impor minha vontade e aí pensei que a palavra mandamento não implicava que havia partido de mim, mas da própria natureza dá interação on-line. Conclusão: não deu certo. Alguém percebeu a manota. Outros devem ter percebido também e usaram o silêncio que pode ser uma forma de concordância ou de não participar de um assunto delicado*

já que Osvaldo quebrou uma das regras básicas da interação nos meios educacionais e acadêmicos (tradicionais) - ou seja, a regra de que não é de bom tom corrigir o professor publicamente e de maneira direta. O constrangimento expresso pela professora-moderadora no e-mail 554 e o silêncio da lista apontam fortemente para essa interpretação da troca ocorrida nessa seqüência. Nesse exemplo, mais do que em outros já apresentados aqui, a função pragmática de intercompreensão opera em conjunto com os mecanismos de preservação da face. Ao designar o componente do grupo Osvaldo como ‘aluno lingüista’, no e-mail 554, a professora-

moderadora tenta salvar sua face positiva expressa no papel e na autoridade de quem conduz e modera uma lista de pós-graduação.

Exemplo 28: (seqüência dos e-mails 513, 552 e 554)

Subject: Re: ansiedade

From: Vera Menezes

11/05/1999 - 19:21 h - (e-mail 513)

Gostaria de ajudá-los otimizar as discussões e agilizar nossa interação. Vou listar algumas sugestões que acredito podem tornar a participação de todos menos trabalhosa. Não tomem a lista abaixo como ordem, mas como mandamentos que podem nos ajudar:

- 1.45 Não se sinta obrigado a responder a todas as mensagens. Como diz o Ricardo: a interação por *e-mail* é similar à sala de aula. Não somos obrigados a falar a todo momento.
2. Leia todas as mensagens antes de responder, pois pode ser que você responda algo que já foi dito e está na próxima mensagm que você ainda não leu.
3. Evite responder para apenas repetir o que já foi dito, principalmente se você não acessa a lista todos os dias, pois você corre o risco de entrar em um assunto que já foi discutido ad nauseum.
4. Tente responder por tópicos ou, melhor ainda, agrupá-los em uma só mensagem, evitando mandar várias mensagens no mesmo dia.
5. Ao responder uma mensagem, reproduza apenas a parte necessária para contextualizar sua resposta ou faça uma síntese do que foi dito antes. As mensagens que reproduzem um texto ou vários textos anteriores de forma integral são muito cansativas para serem lidas, além de serem redundantes. O leitor fica percorrendo a tela em busca da mensagem nova, pois já conhece a que está sendo reproduzida.
6. Não escreva mensagens muito longas, tente ser objetivo.
7. Mande suas dúvidas, pois é isto que move a discussão.
8. PARTICIPE SEMPRE, pois é muito frustrante acessar a internet e não achar nenhuma mensagem.

Que tal vocês fazerem uma revisão dos mandamentos acima e acrescentarem outros que possam nos ajudar?

Vera

Subject: [discurso] gestos, olhares

From: Osvaldo

15/05/1999 - 15:57 h - (e-mail 552)

Oi gente! Ainda não consegui meios de acessar a esta lista (quase) todos os dias. Breve chegarei lá. Lendo todas as mensagens da semana, ri da piada do português e quase ri da diferença que a Vera fez entre ordem e mandamento, ao orientar, com tanta competência (que ela não ouça), esta lista. Eu aprendi no catecismo que mandamento é muito mais que ordem. Sei que isso pertence à semântica - e a AC deve contar com a S também. Fico pensando que as linhas teóricas muitas vezes têm que utilizar seu arcabouço para explicar os fatos, porém, muitas vezes, é a somatória de 'ciências' diferentes que focam melhor o objeto (será que estou dando uma de Conselheiro Aires?). Por exemplo, aqui na lista muitos querem ver um teórico aprovar que gestos e olhares e silêncio possam contituir turnos de conversação. Eu não seria contra - Levinson insiste que a AC é empírica e AD é intuitiva - pois vemos em nossas C que esses sinais paralingüísticos fazem turno sim. Outro traço a favor dessa posição é a possibilidade de inserir no aspecto ilocucionário do ato esses sinais significativos que não sejam verbais. Se uma entoação faz a sentença ser interrogativa, um meneio de cabeça, uma alteração da voz, um olhar também estão "in locutio" (dentro da fala). Faz sentido? Ate'.

Oswaldo

Subject: mandamento

From: Vera Menezes

15/05/1999 - 8:03 h - (e-mail 554)

>piada do português e quase ri da diferença que a Vera fez entre ordem e >mandamento, ao orientar, com tanta competência (que ela não ouça), esta >lista. Eu aprendi no catecismo que mandamento é muito mais que ordem.

Interagir om lingüistas é fogo. Vocês acham que só aluno fica inseguro e que **professor não fica?** Logo depois que mandei a mensagem fiquei morrendo de medo que alguém pegasse no meu pé por causa da palavra mandamentos. Havia pensado em usar netiqueta, mas fiquei achando que podia ofender. Não queria impor minha vontade e aí pensei que a palavra mandamento não implicava que havia partido de mim, mas da própria natureza dá interação on-line. Conclusão não deu certo. Alguém percebeu a manota. Outros devem ter percebido também e usaram o silêncio que pode ser uma forma de concordância ou de não participar de um assunto delicado.

Vera

### 4.3. A FUNÇÃO INTERACIONAL

Para Barros (1997:151), *as correções têm, praticamente todas elas, objetivos interacionais. (...) Empregam-se as correções*

*para a obtenção de cooperação e de participação na conversação e para o estabelecimento de relações de envolvimento emocional.*

No Curso sobre 'Interação' são inúmeros os exemplos de e-mails e trocas de e-mails onde os participantes demonstram algum tipo de cooperação. Tal procedimento encontra-se presente em quase todos os exemplos e seqüências de e-mails listados neste artigo. Pedidos de desculpa, correções, reparações, exemplificações, justificativas, esclarecimentos, etc, apresentam-se na correspondência eletrônica envoltos em expressões e construções textuais atenuadoras. A polidez ou a atenuação nas comunicações textuais orais ou escritas aponta para a cooperação e a intercompreensão. Geralmente, os participantes, ao atenuar suas respostas, querem demonstrar respeito pela professora-moderadora e pelos demais colegas do curso, possibilitando assim que a interação prossiga da melhor maneira e dentro dos objetivos propostos para um melhor aproveitamento das discussões e trocas na lista.

## **5. CONCLUSÕES**

Neste trabalho, tive por objetivo apresentar uma breve análise descritiva de e-mails e seqüências de e-mails do Curso sobre 'Interação' onde aparecem algum tipo de correção ou reparação. Inicialmente contextualizei a situação de comunicação (o curso e sua programação de acordo com os objetivos da professora-moderadora proponente e os objetivos da Pós-Graduação) e o objeto de pesquisa. Em seguida, listei exemplos de alguns tipos de correção na interação via e-mail: autocorreção auto-iniciada, autocorreção heteroiniciada, correção pelo outro e iniciada pelo outro, correção parcial e total, correção morfosintática, correção semântico-pragmática, e correção tecnológica. Discuti e exemplifiquei ainda algumas funções básicas das correções e reparações no contexto da interação via Internet: apresentei a função informativa, a função pragmática e a função interativa.

Partindo da hipótese inicial de investigação de que na interação via e-mail os participantes utilizam estratégias e processos textuais-discursivos para a cooperação e a intercompreensão, e após levantamento bastante exaustivo do corpus, pude verificar que tal

hipótese, em caráter descritivo e interpretativo-qualitativo apontou para a tendência verificável de que nesse tipo de interação, as correções e reparações:

a) Possibilitam a continuidade das trocas e discussões na lista;

b) Possibilitam o desenvolvimento das interações, de maneira que mal-entendidos, falhas, bolas-foras, escorregões, etc., não se tornem pretextos para inimizade e ofensas pessoais;

c) As correções e reparações são utilizadas pelos participantes para justificativas, esclarecimentos, pedidos de desculpa, informações complementares, enfim, como uma estratégia evidente de preservação da própria face e dos demais participantes;

d) Elas possibilitam, por parte da professora-moderadora, aferir e avaliar o grau de compreensão dos textos lidos e discutidos e o nível de participação dos alunos;

Em relação a fontes de mal-entendidos, correções e reparações na interação via e-mail retomo Orlandi (1988) que afirma que a *incompletude* é constitutiva da linguagem e que o sentido é *intervalar*. As falhas, os mal-entendidos, as gafes e bolas-fora, os escorregões, os “erros” acontecem porque os participantes são diferentes, pensam diferente, lêem diferente, estão em contextos diferentes - têm culturas e formações discursivas e ideológicas diferentes. Desse modo o fenômeno deve ser interpretado antes como a possibilidade de trocas simbólicas, ricas e cooperativas e não como ausência de conhecimento, ignorância, descuido intelectual ou indiferença em relação aos interlocutores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSPACH, Ted. E-mail na Internet - Guia Prático. Rio de Janeiro: Axcel Books, 1995

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos de reformulação: a correção. In: Preti, Dino. Análise de Textos Orais. SP:USP, 1997, pp. 129-156

- \_\_\_\_\_, [et al]. Procedimentos e Funções da correção na conversação. In: Preti, Dino e Urbano, Hudinilson. A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo. Vol. IV - Estudos. FAPESP, 1990
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica. I Seminário Nacional de Linguística e Língua Portuguesa – UFG, 1995
- BROWN, Penelope & Levinson, Stephen. Universals in Language Use: Politeness Phenomena. In : GOODY, Esther N. Questions and Politeness – strategies in social interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, pp. 56-289
- CHEN, Guo-Min. Intercultural Communication via E-mail Debate. In: The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations, Vol. 1, 4, HART-LI.Communications. 1998  
<http://www.hart-li.com/biz/theedge/>
- COFFEY, A., B. Holbrook and P. Atkinson. Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations, Sociological Research *On-line*, vol. 1, no. 1, 1996  
<http://www.socreson-line.org.uk/socreson-line/1/1/4.html>
- DAVIS, Boyd H. & Brewer, Jeutonne P. Electronic Discourse – linguistic individuals in virtual space. NY: State University of New York Press, 1998
- DICKS, Bella and Mason, Bruce. Hypermedia and Ethnography: Reflections on the Construction of a Research Approach, Sociological Research *On-line*, vol. 3, no. 3, <http://www.socreson-line.org.uk/socreson-line/3/3/3.html>, 1998
- \_\_\_\_\_. The Digital Ethnographer. Research Methodology *On-line*, N. 6, 1999
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. O quando de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In: Ribeiro, Branca Telles & Garcez, Pedro M. (Orgs.), Sociolinguística Interacional – Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, pp. 120-141
- FÁVERO, Leonor Lopes & Koch, Ingedore G.V. Linguística Textual: Introdução. São Paulo: Cortez, 1988
- GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio: LTC, 1989
- GOFFMAN, Erving. A representação social do eu na vida cotidiana. Rio: Vozes, 1995

- \_\_\_\_\_. El Ritual de La Interacción. Buenos Ayres, Ed. Tiempo Contemporâneo, 1970
- GOODWIN, Charles. Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers. New York: Academic Press, 1981, pp. 1-53
- GRICE, H. P. Lógica e Conversação. In: Fundamentos Metodológicos da Lingüística, Vol. IV, SP, Campinas, Edição do Autor, 1982. Trad. de João W. Geraldi, pp. 81-103
- GRUBER, Helmut. Comunicação mediada por computador e discurso entre estudiosos: forma de introdução e desenvolvimento temático. In: Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IprA), March, vol. 8, nº 1, 1998
- GUMPERZ, John J. Convenções de Contextualização. In: Ribeiro, Branca Telles & Garcez, Pedro M. (Orgs.), Sociolingüística Interacional – Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, pp. 98-119
- JASPER, Jarrod E., ELLIS, R. Darin & WAJAHATH, Shaheryar. Towards a Discourse Analysis of User Clickstreams On The Web. <http://giw.iog.wayne.edu/manuscripts/webdiscourse/>, 1998
- JONSSON, Ewa. Electronic Discourse - On speech and writing on the Internet. Department of Communication and languages. 1997
- KOCH, Ingedore G. V. & Travaglia, Luiz Carlos. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1997
- \_\_\_\_\_. O Texto e a Construção dos Sentidos. São Paulo: Contexto, 1997
- \_\_\_\_\_. A Inter-Ação Pela Linguagem. São Paulo: Contexto, 1992
- LEVINSON, Stephen. Conversational Structure. In: Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. pp. 284-332, cap. 6
- MAGALHÃES, Izabel (org.) . As Múltiplas Faces da Linguagem. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1996
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da Conversação. São Paulo: Ática pp. 28-33, 1986
- McELHEARN, Kirk. Writing Conversation: An Analysis of Speech Events in E-mail Mailing Lists. Ms. Dissertation, Aston University, 1996 <http://www.mcelhearn.com/cmc.html>

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio: Vozes, 1996
- \_\_\_\_\_. Discurso e Leitura. SP: Cortez, 1988
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Diários On-line na Aprendizagem de Língua Inglesa mediada por computador. Belo Horizonte , UFMG.
- PRETI, Dino (Org.). O Discurso Oral Culto. São Paulo: Humanitas, 1997
- RHEINGOLD, Howard .The Virtual Community. <http://www.well.com/user/hlr/vcbook/>, 1993
- RIBEIRO, BRANCA TELLES & Garcez, Pedro M. Sociolinguística Interacional - antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998
- SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. & SACKS, H. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In: SCHENKEIN, Jim (ed.). Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York: Academic Press, pp. 7-55, 1978
- \_\_\_\_\_, JEFFERSON, G. & SACKS, H. The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation. Language, 55 (2): pp. 361-82, 1977
- \_\_\_\_\_. Sequencing in Conversational Openings. In: GUMPERZ, John J. & HYMES, Dell. Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972 . pp. 346-380
- SCHIFFRIN, Deborah. Approaches to Discourse. Blackwell Textbooks in Linguistics. Oxford, England, and Cambridge, Mass.: Blackwell, 1994
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na Sala de Aula – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995
- TANNEN, Deborah. Gender and Discourse. New York, Oxford: Oxford University Press, 1994. pp. 19-83, capítulos 1 e 2
- \_\_\_\_\_.& WALLAT, Cynthia. Enquadres Interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de uma consulta

médica. In: Ribeiro, Branca Telles & Garcez, Pedro M. (Orgs.), Sociolingüística Interacional - Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, pp. 120-141

TSUI, Amy B. M. Introducing Classroom Interaction. London: Penguin Books, 1995

WARSCHAUER, Mark. Interaction, Negotiation, and Computer-Mediated Learning. University of Hawai'i. Artigo on-line: <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html> , 1998

WINIECKI, Donald J., Keeping the Thread: adapting conversational practice to help distance students and instructors manage discussions in an asynchronous learning network. DEOSNEWS, Vol. 9, Nº 2, 1999

# INTERAÇÃO ON-LINE E ORALIDADE

*Sonia Celia de Oliveira Alves (UFPA)*

A revolução trazida pela Internet tem sido comparada à trazida pela invenção da imprensa e pela revolução industrial. A impressão generalizada é a de que as distâncias foram repentinamente abolidas. O tempo que a informação levava para ir de um lugar a outro ou de uma pessoa à outra foi drasticamente reduzido, e a vida das pessoas foi, desse modo, bruscamente alterado.

Pela Internet circulam informações e mensagens. Para Sachs (1998), pode-se considerá-la um gigantesco espaço de intercâmbio e de partilha. Através dela podem-se intercambiar informações, idéias, mensagens eletrônicas, serviços, etc. É um espaço de comunicação que reúne pessoas que se encontram por vezes muito afastadas umas das outras no plano geográfico mas que se aproximam em torno de interesses comuns. Pelo fato de abolir as fronteiras na circulação de informações, a Internet se transforma igualmente em um espaço de reunião e em um “lugar” onde se pode exprimir a solidariedade. Esse novo meio, o quarto depois da imprensa escrita, do rádio e da televisão, é sobretudo um espaço de comunicação que pode ser aproveitado por todos para se fazerem conhecer e “ouvir” suas vozes, se assim se pode dizer.

A comunicação mediada pelo computador (CMC) veio para ficar e muitos são os que afirmam que a CMC “vai revolucionar a vida social e liberar princípios e a forma como se processam os relacionamentos offline” (Jonsson, 1997).

A interação eletrônica tem sido considerada uma forma privilegiada de comunicação, sobretudo em contextos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a possibilidade de se estabelecerem

contatos entre um número importante e variado de parceiros e de se desenvolverem diferentes tópicos. Paiva (1999) menciona ainda, entre as vantagens da interação virtual, a diminuição potencial das ameaças do discurso face a face.

Este trabalho pretende retomar uma das características importantes desse novo tipo de discurso – a semelhança com o discurso oral – e, através da análise de um corpus constituído por *e-mails*, observar mais detidamente em que consistem essas semelhanças e quais as estratégias que o escritor/falante utiliza para recuperar, ainda que parcialmente, os traços específicos à situação em que a fala é produzida.

## A INTERAÇÃO

O homem desde sempre teve necessidade de comunicár-se e essa necessidade se manteve constante através da história, embora a modernidade e a tecnologia tenham operado mudanças significativas nos contextos sociais e criado novos meios para a transferência de informações.

Considera-se, atualmente, que a comunicação humana não se limita a um simples mecanismo de codificação e decodificação de uma informação, circulando por meio de uma mensagem clara, entre dois parceiros perfeitamente “sintonizados”, que partilham um mesmo código (cf. Boyer et al., 1990). Comunicar implica falar a alguém e para alguém e implica ainda que entre os interlocutores possa haver conflitos, negociação, relações afetivas e/ou hierárquicas as mais diversas que se atualizam no momento da comunicação, ou melhor, nas palavras de Koch (1992), comunicar significa **interagir** socialmente por meio da linguagem, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados.

A reformulação do conceito de comunicação é fruto das contribuições da Pragmática e da Sociolinguística. Para Moeschler (1985), a Pragmática, originária dos trabalhos de filosofia analítica sobre os atos de linguagem e as normas conversacionais, abrange, essencialmente, três áreas da pesquisa: a que estuda os diferentes tipos de atos de linguagem e suas condições de emprego; a que se

interessa pelos diferentes meios lingüísticos utilizados pelo locutor para comunicar o ato de linguagem; a que estuda o encadeamento dos atos de linguagem no discurso e na conversação.

No que respeita especificamente à conversação, pode-se dizer que ela é sem dúvida a instância mais comum da comunicação. Ela põe em funcionamento, além da linguagem, vários sistemas significantes (ou códigos). O caráter informal que se atribui comumente à conversação não deve nos desviar do fato de que se trata de uma interação muito bem codificada e que implica o domínio de múltiplas competências lingüísticas e extralingüísticas.

A conversação pode ser definida como um texto oral produzido por vários indivíduos, cuja unidade mínima se compõe de um par de réplicas produzidas por dois diferentes locutores. Diferencia-se das demais formas de interação (entrevista, debate) pela sua natureza informal, improvisada e espontânea: nenhum de seus componentes é definido previamente – o número de participantes (que varia de uma conversação para outra e mesmo durante uma mesma conversação), os tópicos tratados (que variam e dão lugar a digressões, já que uma conversação se processa quase sempre de forma descontínua), a duração da troca e dos turnos, a alternância dos turnos de fala. Além disso, a conversação não tem outro objetivo senão a própria prática interativa.

Entretanto, como todos os tipos de interação, a conversação desenvolve-se de acordo com determinados esquemas preestabelecidos e obedece a regras de procedimento que são partilhadas pelos interlocutores e que criam para eles um sistema de direitos e deveres. Em *Lógica e Conversação* (1979), Grice considera a conversação um conjunto de enunciados que apresentam uma coerência entre si, coerência resultante de um esforço de cooperação entre os interlocutores. Assim, quando duas pessoas conversam, as possibilidades de mal-entendidos e de incompreensões são minimizadas porque os falantes empreendem um esforço cooperativo para atingir um objetivo. Este esforço materializa-se na obediência às seguintes máximas ou postulados: seja informativo na medida certa (máxima de quantidade); seja sincero (máxima de qualidade); seja relevante (máxima de relação); seja claro (máxima de modalidade).

Essas máximas que regulam a conversação cotidiana podem ou não ser violadas. Nas interações em geral, presume-se que todos os falantes as seguem (de maneira consciente ou não) de modo a usar eficazmente a linguagem. Em caso de violação a uma das máximas, o interlocutor justifica a infração, inferindo que à violação de uma máxima pode corresponder o respeito a uma outra. Essa tentativa de reconciliar o que disse o locutor com os dados da situação de comunicação é chamada implicatura conversacional. Imagine-se que a uma declaração como *Eu vou ao banco*, o interlocutor respondesse *São quatro e meia*. A informação dada pelo ouvinte pode parecer, à primeira vista, não-pertinente ao contexto criado pelo locutor. Entretanto, este, pressupondo a observância da máxima de relação pelo seu parceiro, interpreta corretamente a mensagem implícita: não vai dar tempo, o banco fecha às quatro horas.

O interlocutor decodifica o implícito através da utilização racional das máximas conversacionais, a partir de um raciocínio complexo que Grice (1979) descreve como segue:

Ele disse P, não há razão para supor que ele não observe as regras, ou pelo menos o princípio de cooperação (P.C.). Mas para isso seria preciso que ele pensasse Q; ele sabe (e sabe que sei que ele sabe) que eu compreendo que é necessário supor que ele pense Q; logo ele quer que eu pense ou pelo menos me deixa pensar Q; logo, ele implicou Q.

Anteriormente à formulação dos postulados conversacionais de Grice, considerava-se que a interpretação de um enunciado resultava da conjugação de dois fatores: o sentido do enunciado e o contexto (lingüístico e extralingüístico). Acrescentando um terceiro fator – o princípio da cooperação – Grice abriu novas perspectivas para a compreensão de determinados fenômenos de implicação na língua, tais como os subentendidos, as ironias, as metáforas etc..

A esses princípios discursivos gerais juntam-se leis de discurso mais específicas, que dizem respeito aos comportamentos sociais e que fazem parte de uma espécie de código de conveniências. Como diz Grice, “existem, é claro, inúmeras outras regras (estéticas, sociais ou morais do gênero : seja polido), que os participantes observam normalmente nas interações verbais” (Grice, 1979:62).

Essas regras de polidez articulam-se à « teoria das faces », segundo a qual todo indivíduo, na interação conversacional, preocupa-se em não perder a face – a face negativa, a necessidade de defender o território íntimo, e a face positiva, isto é, a necessidade de ser reconhecido e apreciado pelo outro. A transgressão das regras constitui uma ameaça para uma ou outra face do interlocutor. O comportamento dos interlocutores face a uma dessas regras define o tom de sua interação: pacífico ou belicista.

A conversação tem uma função social. Ela constitui o tecido lingüístico através do qual os membros de uma comunidade comunicam-se cotidianamente e ratificam sua integração ao grupo. Através da conversação, o indivíduo constrói sua face social e se insere na sociedade de que faz parte.

## A INTERAÇÃO MEDIADA PELO COMPUTADOR

O advento do computador como um meio de comunicação humana transformou a interação social. As novas tecnologias da informação e da comunicação, notadamente a comunicação pela Internet, permitem ao homem interagir em tempo real com outros interlocutores e lhe dão a possibilidade de enviar e de receber rapidamente dados e informações de toda ordem, inclusive com a possibilidade de transmitir e receber sons e imagens.

Segundo Jonsson (1997), diferentes modos de comunicação na Internet produzem taxas diferentes de interatividade. Alguns dos serviços fornecidos na rede global de comunicação são feitos com o objetivo de possibilitar aos usuários compartilhar idéias e informações (serviços de comunicação). Entre estes estão o Correio Eletrônico (*e-mail*), Internet Relay Chat (IRC) e Domínios Multi-Usuário (MUDs).

O texto escrito na Internet não apresenta as características dos gêneros impressos/escritos tradicionais. Ao invés disso, muitas vezes, mostra muito mais a espontaneidade e a informalidade da fala. Bordia (1996:150) sumariza as comparações entre a CMC e a comunicação face a face, concluindo que a comunicação mediada pelo computador é de fato “uma combinação dos estilos oral e escrito

da comunicação”. Esta natureza híbrida faz da CMC um gênero único na história da lingüística e uma atraente fonte para a análise do discurso. Os serviços de comunicação na Internet servem como substituto escrito para a conversação. Eles estendem o domínio da escrita até cobrir áreas da comunicação que ficavam anteriormente limitadas às interações face a face, correio ou telefone. Além disso, eles permitem uma comunicação menos cara entre vastas regiões do mundo e entre partes da sociedade, trazendo mudanças para os relacionamentos entre os grupos sociais e alterando a percepção de tempo e espaço. A comunicação pode ser assíncronica, como no *e-mail*, conectando participantes em momentos de sua própria escolha, ou pode ser síncronica – em tempo real – como no IRC e MUDs. Em última instância, a identidade e a função dos participantes (personalidades) na comunicação ficam muitas vezes ocultas. Os nomes da vida real são raramente utilizados – em lugar deles os participantes usam pseudônimos para suas personagens/pessoas. Ademais, as pessoas podem escolher falar como personagens imaginárias em vez de falar com suas vozes reais.

Tendo em vista o objetivo a que este trabalho se propõe, isto é, o levantamento de traços do discurso oral presentes no gênero discursivo virtual, é necessário rever as noções sobre língua escrita e língua oral para, a seguir, verificar, nos exemplos que constituem o *corpus*, a presença desses traços e as estratégias usadas pelos interlocutores para recuperar parcialmente, no discurso eletrônico, as pistas contextuais ausentes no discurso eletrônico.

## O E-MAIL

As mensagens transmitidas pelo correio eletrônico podem ser textos prototípicos exatamente como aqueles usados na correspondência tradicional, em que o tempo de produção não coincide com o tempo de recepção. Entretanto, as vantagens do *medium* ampliaram as possibilidades da interação virtual. A transmissão/recepção pode ser instantânea e as pessoas que interagem por *e-mail* podem ter, pois, a mesma impressão de imediatismo que teriam se estivessem se comunicando por telefone ou face a face. Essa sincronia e essa rapidez encorajam os interactantes a produzirem

mensagens curtas, sem muita elaboração prévia, informais, que são enviadas e respondidas rápida e facilmente, reforçando a semelhança desse gênero discursivo com a conversação verbal.

Para Martin (1997, apud Paiva, 1999) “o correio eletrônico é um gênero que se situa entre a formalidade da carta ou relatório e a informalidade da conversação”, e essa observação coloca, de certo modo, o *e-mail* dentro do contínuo proposto por Marcuschi e outros analistas da conversação para explicar as relações entre oral e escrita conforme se verá a seguir.

## RELAÇÕES ESCRITA/ORAL: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA

Para começar, não se pode esquecer que a língua oral é primeira do ponto de vista cronológico e que todos os humanos, salvo aqueles portadores de alguma patologia específica, dela se utilizam, o que não é o caso da escrita. É fato também que a escola tem trabalhado tradicionalmente com a hipótese de uma língua homogênea, cuja realização escrita era pura e simples transcrição da oral, hipótese de que os estudos lingüísticos se encarregaram de provar a inconsistência.

Segundo Marcuschi (1994), para melhor compreender as relações entre oral e escrita, é preciso evitar as falsas dicotomias do tipo

- a fala não tem regras/ a escrita tem
- a fala é informal/ a escrita é formal

e enfatizar a existência de um *continuum* de semelhanças e diferenças entre fala e escrita, em que a conversação espontânea e a escrita formal constituem os pólos opostos, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal.

Desse modo deve-se admitir, como Kato (1986), que as duas modalidades são parcialmente isomórficas e isofuncionais, isto é, que ambas selecionam seus recursos expressivos do mesmo sistema, podendo expressar as mesmas intenções e desempenhar funções análogas, distinguindo-se, sobretudo, pelo *medium* utilizado – sonoro para a oral, gráfico para a escrita. O quadro abaixo sintetiza alguns dos traços distintivos mais frequentemente citados.

<b>ORAL</b>	<b>ESCRITA</b>
tendência para o diálogo;	tendência para o monólogo;
utilização conjunta de elementos verbais, prosódicos e não verbais;	depende mais estritamente do sistema verbal;
é mais econômica e mais alusiva do que a escrita;	utiliza os sinais de pontuação para tentar dar conta, ainda que parcialmente, dos significados veiculados pelos elementos prosódicos;
interação mais direta, com a presença dos parceiros;	produção individual, solitária, ausência dos leitores;
produção e recepção costumam coincidir no tempo e no espaço;	tempo de produção é diferente do tempo de recepção;
não se pode apagar o dito;	pode-se apagar o escrito;
não se pode “consultar” para prosseguir a fala;	podem-se consultar fontes;
as correções são públicas e podem vir do próprio ouvinte;	as correções são privadas e não atingem o leitor;
o falante pode observar seu interlocutor e acompanhar as suas reações;	o escritor não pode observar o seu leitor diretamente;
dispondo de um ambiente referencial comum, falante e ouvinte podem dispensar a especificação de certas informações;	na falta das pistas do contexto, é preciso deixar todas as informações no texto escrito;
a organização textual exhibe maior frequência de repetições, elipses, redundâncias, anacolutos, autocorreções, marcadores conversacionais (é, bem, né, então, certo, aí...).	a organização sintática é mais complexa tendo em vista a necessidade de compensar a falta de referentes situacionais.

Mais do que as diferenças formais, são as circunstâncias de produção e uso que determinam a distinção entre as duas modalidades. Para Tannen (1982), as diferenças formais existiriam mais em função do gênero e do registro do que em função da modalidade. A linguagem de uma carta a um amigo ou parente é muito semelhante à da conversação coloquial, do mesmo modo que a linguagem usada numa conferência assemelha-se à de uma tese acadêmica.

Koch (1997:63) acrescenta que a fala é “relativamente não-planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional, isto é, ela necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo ‘lance’ do jogo da linguagem”, ao contrário do que acontece com a escrita, em que há, geralmente,

um maior tempo de planejamento. O imediatismo e a dinamicidade da interação oral são mais importantes do que a “correção” do texto. Por isso, as exigências de ordem pragmática se sobrepõem muitas vezes às exigências de ordem sintática, daí os falsos começos, as hesitações, os truncamentos, as correções, todos aqueles traços que se costuma denominar genericamente de “erros”. Essas observações serão particularmente úteis mais adiante quando estivermos examinando os *e-mails*.

Finalmente, uma palavra a respeito de um clichê que tem acompanhado os que querem trabalhar com o oral na escola: a afetividade e o envolvimento que seriam inerentes, em exagero, diga-se de passagem, à linguagem oral. O envolvimento e a subjetividade explicam-se facilmente: a língua oral é expressão corporal e comunicação imediata, como poderia ser diferente? Mas a escrita também pode apresentar afetividade e envolvimento em diferentes graus, de acordo com as intenções dos interlocutores, o que evidencia ainda mais o caráter de idéia preconcebida, sem fundamentos sérios do clichê.

O envolvimento interpessoal expressa-se linguisticamente pelo uso de pronomes de primeira pessoa em todas as suas variantes. Segundo pesquisa citada por Marcuschi (1994), o pronome “eu” aparece em torno de 60 a 70% das oportunidades sintáticas de ocorrência, ao passo que, na escrita, essa taxa fica em torno de 10 a 20%, desde a escrita informal até a mais formal. O pronome de segunda pessoa apresenta um uso equivalente na fala e na escrita com cerca de 70% de ocorrências em ambas as modalidades.

Um outro aspecto interessante diz respeito ao grande número de interrogativas na fala, bastante superior às ocorrências na escrita. Ao que parece, “o envolvimento conduz mais à necessidade de uma ‘abertura mútua’ (interrogativa) entre os participantes do que ao fechamento com assertividade que é mais característico da escrita” (Marcuschi, 1994:4).

## **ANALISANDO O CORPUS: UM GÊNERO HÍBRIDO**

Para melhor observar a natureza escrita/oral do *e-mail*, reuni um *corpus* diferenciado de mensagens trocadas por interlocutores

de diferentes idades, níveis de instrução e sexo. Alguns dos textos foram extraídos da lista de discussão **interação** freqüentada pelos alunos da disciplina online “Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso”, ministrada, em 1999, pela Professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais; outros, são mensagens trocadas entre meu filho adolescente e seus amigos; finalmente, alguns outros foram fornecidos por amigas.

Na análise, optei por não transcrever as mensagens em sua integralidade, copiando apenas os trechos mais significativos, e concentrei-me na procura dos traços característicos da oralidade e nas estratégias usadas pelos interlocutores para recuperar parcialmente os sentidos veiculados pelas pistas contextuais, ausentes do *e-mail*, que relaciono a seguir.

**a) erros de digitação devidos à rapidez, à dinâmica do processo interativo em que produção e planejamento se realizam ao mesmo tempo:**

(1)

É que essas **discussoes** desse jeito me dão um desânimo.

Porque se o cara que quer polemizar se vale de qualquer sofisma, nega a verdade à sua frente e sequer sabe o que é...

Como posso discutir com um cara que acha que o FHC é social democrata?

Ou que acha que o massacre do norte foi um confronto?

Se um cara se recusa a ver o que está diante dos seus olhos, de que **servirão** argumentos?

Nos tempos da segunda guerra dizia-se que alguém não poderia ser inteligente,

honesto e nazista ao mesmo tempo. Se fosse dois deles, obrigatoriamente **nao** seria o terceiro.

Desta **foprma**, é impossível discutir com um nazista, pois ou ele não é **inteliginte** o **suficiewnte** para entender a discussão, ou não é honesto o suficiente pra discutir realmente.

E, em vez de avançar a **discussao**, vc tem que ficar o tempo todo apontando os sofismas, erros fatuais e meias verdades...

**b) as abreviações, reduções de palavras, tal como ocorre na fala com fenômenos do tipo tá, cê, bora:**

(2)

tá me animando... **num** é melhor mudar de transporte, alugar um caminhonete???

Beijos

(3)

Mensagem sonoramente anexada....

t+

Rodrigo

(4)

Fale Oddie! Aki está a apostila do Nerd!

T+

Rodrigo

**c) a duplicação de letras, o “abuso” dos sinais pontuação, tais como o ponto de exclamação e o ponto de interrogação, o uso de maiúsculas para indicar atitudes, emoções, sentimentos, entonações específicas, etc.:**

(5)

> Pat!!!! Que saudade!!!!!!

> Por onde andavas, menina!!!!!!??????????

> Poxa!!!! se toda essa discussão não tivesse valido o lindo texto da Sofia,

> as colocações do advoeta Douglas e o poema magistral do Maurício, ela teria

> valido pela sua reaparição!!!!!!!

> Beijos, sua ingrata, a Frô andava por demais de saudosa de sua presença e

> intervenções.

(6)

é engraçado...algumas coincidências, acabam por nos fazer pensar em como nossa vida é entremeada de “acazos” não casualísticos (risos)...mas isso é papo para espiritualista...

Eu sou...não espírita...mas espititualista...acredito nos ”intermeios do supremo “:)

(7)

Oi gente,  
Segue em anexo os novos lançamentos da microsoft !  
Beijosssssssss  
Byanka (Carol)

(8)

Alouuu pessoal de camelot valeu por aquele dia!!!!!!!!!!!!!! Tava precisando da ajuda de vcs!!!!!! Vcs foram D+!!! O Gareth, a Guinevere a Morgana e o Rei Arthur (meu gato), VCS saum adoráveis!!!!!! :\*\*\* :\*\*\*\* ☺☺ Beijos  
Júlia ☺☺

(9)

Mariângela Cherchiglia wrote:

> 100 . Estava pensando de trabalhar uma interacao numa consulta medica,  
> mas ainda nao tenho ideia do corpus(?) e de como trabalhar. ESTE EH UM  
> PEDIDO EXPLICITO DE AJUDA

#### **d) o uso de marcadores característicos da língua oral:**

(10)

> >> Adriano, eu digo que Tchello é o poeta da etimologia, mas não só da raiz  
> >> gráfica, mas da raiz sonora...  
> >> É demais esse moço, né?  
> >>

(11)

>Pois é, Frô, tem mais é que pegar o espírito da coisa. Discursos, os  
>políticos fazem melhores que nós...  
>  
>Longe vá clamor servil. (é assim?)  
>  
>Adriano.

(12)

Mandei uma mensagem de manhã, mas acho que acabei mandando apenas para um de vocês. Vou tentar repetir e espero que saia melhor, pois de manhã escrevi da Reitoria e estava sem o texto ao qual me referia.

**Bem**, Deborah Tannen organizou um livro chamado Framing in Discourse onde há um texto da Deborah Schiffrin intitulado “Speaking for another” in Sociolinguistics Interview, onde os conceitos enquadre e footing ficam bem claros.

### **e) uso de palavras, expressões características da conversação informal:**

(13)

>eita! **cabra arretado!** esse Adriano... heim, Frô?  
Pois é, arretado ele, não Maurício????

(14)

**Cara**, consegui fazer o download de Fly Away em um servidor **rapidão**: <http://www.wmaspace.cjb.net/>  
Dê uma olhada também em <http://www.wwwma.cjb.net/>  
Falow,  
Rodrigo

### **f) envolvimento, afetividade.**

(13)

Oi Arthur,  
Quando falei que o Jmarcelo era um Quarteirão com queijo,  
me referi ao sanduiche da Mc Donalds, que eu adoro.  
(hehehhehe)  
Beijos  
Byanka / Carol

### **g) correções, truncamentos, hesitações, sintaxe desconexa:**

(14)

Pat  
eu disse que valia a pena...  
Ganhei o dia (melhor a noite), só que vc tá postando no fórum errado...  
grandes beijos Frô

(15)

Realmente, é difícil de saber. Mas acredito que na maioria das vezes e a maioria das pessoas não gosta que sua fala seja “cortada”. Eu sou mestre em interromper, entretanto detesto que me interrompam. **Até que se a conversa for “meio abobrinha”**, o corte não incomoda.

**h) frases curtas, para comunicação instantânea, com efeito pingue-pongue:**

(16)

Cara, consegui fazer o download de Fly Away em um servidor rapidão:

<http://www.wmaspace.cjb.net/>

Dê uma olhada também em <http://www.wwwma.cjb.net/>

Falow,

Rodrigo

(17)

se arrumar mais compradores, vou de kombi lotada de garrações da caninha de Piracicaba...

um beijo

Lynn

>

>Pode vir, compro todos.

>Beijos,

>Fred

(18)

LSC escreveu:

>Bel

Você pode me dizer qual o dia do Lançamento? > Me mande dizer direitinho como vai ser, tipo uma notícia? Estou querendo

> mandar para uma amiga, deixar no quadro virtual de avisos da SESC, que

> acha?

> Ando com água na boca com os preparativos para o lançamento e o encontro

> de vocês!

Ahhhh, então vem, oras:-))))))

Líliá, segue o texto

(19)

At 14:32 28/06/99 -0700, nádia” Biavati wrote:

>> para mim, qualquer forma está ok.

>Nádia Biavati

>

Para mim também.

Ricardo

### **i) uso de parênteses para inserir na fala de alguém informações de ordem supra-segmental ou paralingüística, comentários, avaliações:**

(20)

O que será que a Líliá ainda não vai inventar pra nos aproximar? Esta sua mais nova invenção tem *engenho e arte* (não é, Líliá?) em vários sentidos: pelo menos não vamos ter muito como acusar o tempo da nossa falta de tempo pra nós (ou será que vamos????); pelo menos vamos poder, ainda que virtualmente, trocar “*recados, confidências, saudades, poemas, sorrisos, carinhos, queixas, ciúmes, e pazes...*” (Será que nesta ordem?); pelo menos vamos poder ler as poesias (lindas) que são tão tuas, Líliá, e que só tu podes nos dizer delas; vamos receber textos bonitos (como o da tua “*inauguração*”, Soninha, “*Quando envelhecer vou usar púrpura*”)......; saberemos mais rapidamente as “*nouvelles*” (como a de que a Gilda já se inscreveu!!!!, né, Gilda Maria, e a de que a Megan está de muda???? - Onde andarás Grace?????? DANÇANDO!!!!!!) etc. etc. etc.

(21)

oi Vera,

consegui imprimir todos os artigos. (Porque as impressoras são tão irritantes? A minha fica engolindo papel, pega 5 folhas de uma vez e depois engasga. Juro que é de propósito - só para irritar!)

Para decidir sobre prova etc. queria saber como é uma prova por *e-mail*.

Um abraço,

Dilys

## **j) o uso de *emoticons*:**

(22)

>Bel

Você pode me dizer qual o dia do Lançamento? > Me mande dizer direitinho como vai ser, tipo uma notícia? Estou querendo

> mandar para uma amiga, deixar no quadro virtual de avisos da SESC, que

> acha?

> Ando com água na boca com os preparativos para o lançamento e o encontro

> de vocês!

Ahhhh, então vem, oras:-))))))

Lilia, segue o texto

(23)

eu sei, cacá :) acontece que me lembrou do filme, sabe.... "vc sabe como é quarteirão com queijo no Holanda? Royale com queijo" huahauha :\*

(24)

Oi amigos!

Esse *e-mail* tem o intuito de desejar a todos vcs do #picui um maravilhoso IRContro.

/ME tá triste por não poder estar aí com vcs, mas prometo que em breve estarei.

Desejo de coração que tudo aconteça de forma descontraída, bagunçada, e com muita PALHAÇADA, ok?

Beijão pra todos

Byanka (Carol)

## **k) declarações explícitas para indicar sentimentos, atitudes, humor, identidades:**

(25)

EGroups

Iaci

Aqui, Guilhermina respondendo a Iaci.

Tannen e Wallat dizem “para compreender qualquer elocução um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ele foi composto: por exemplo, é uma piada? É uma discussão?”

(27)

Oi Arthur,  
Quando falei que o Jmarcelo era um Quarteirão com queijo,  
me referi ao sanduiche da Mc Donalds, que eu adoro.  
(hehehhehe)  
Beijos  
Byanka / Carol

### **l) uso de minúsculas (depois de ponto e no início do texto) conotando informalidade:**

(25)

aí, galera... mais uma música aí pra vcs... esta é mais  
antiguinha ainda, é de 97...  
atentem para a variação rítmica presente nela... começa com  
uma levadinha bem anos 60(né Liana? : ) ), depois fica mais  
pesada... bom, ouçam...  
gente, e eu ainda naum ouvi nenhuma composição de vcs, né?  
vamo lá galera, vcs taum muito devagar... naum é possível que  
entre quase 50 pessoas, só eu goste de compor.. quero ouvir as  
músicas de vcs tb, estarei esperando.....  
[]'s e :\*\*\*\*\* Arthur.....

## **CONCLUSÃO**

A observação dos trechos selecionados parece não deixar dúvidas de que o *e-mail* tem inúmeras características que o relacionam ao texto falado e que, muitas vezes, o colocam no mesmo nível da comunicação face a face. Entretanto, deve-se lembrar que os recursos usados para “falar” através do computador são de caráter eminentemente gráfico, característico da modalidade escrita. Além

disso, as cartas informais, os bilhetes com desenhos, imagens, símbolos diversos (como os *emoticons*), os tipos em caixa alta sempre foram usados desde que o homem inventou a escrita e, posteriormente, a imprensa.

No *corpus* examinado, encontramos um bom número de *e-mails* com características tradicionalmente associadas à modalidade escrita (utilização de uma sintaxe organizada, ausência de “erros”, utilização de termos da língua padrão), como se pode ver a seguir.

José Antônio, olá. Acrescentaria ao seu comentário que interpretar atos de linguagem é uma habilidade inerente ao ser humano, não só dos intelectuais. Acredito que o que ocorre em qualquer grupo social é que existem convenções que são utilizadas para demarcação de território: assim como qualquer ser vivo precisa lutar pelo seu espaço no planeta, também os intelectuais estão sujeitos a isso. No caso do ambiente acadêmico, temos, entre diversos marcadores, a indiretividade; geralmente as pessoas muito diretas têm mais dificuldade de serem aceitas ou de se adaptarem a esse ambiente. Ao dizer que interpretar atos de linguagem é inerente a qualquer ser humano, eu não quero dizer que necessariamente a interpretação será adequada ou desejada; muitas vezes a interpretação ou a performance de certos atos sinalizarão a legitimidade ou não do interactante dentro de um determinado grupo. Alguns grupos têm um impermeabilidade ou resistência muito maior do que outros em relação a diferenças envolvendo marcadores lingüísticos e paralingüísticos, sendo necessariamente mais fechados.

O que vocês acham?

Zé Luiz

Não fossem o olá e a interrogação final, poder-se-ia dizer que se trata de um texto característico da modalidade escrita.

Desse modo parece lícito afirmar a natureza híbrida do *e-mail*, que alia os recursos próprios da escrita à instantaneidade, ao imediatismo da fala. Na verdade, retomando Marcuschi, as diferenças e semelhanças dependem mais estritamente do tópico conversacional, dos atos a serem executados através da linguagem do que do *medium*.

Em listas de discussões como a da **interação**, esse fenômeno pode ser observado com muita facilidade. Basta comparar textos “informativos”, “argumentativos”, “comentários explicativos”, bem mais próximos do que se poderia chamar “modalidade escrita pura”, com os pedidos de ajuda, comentários, desculpas, brincadeiras, elogios etc., estes bem mais próximos de uma “modalidade oral pura”,

Mais do que as diferenças formais, são as circunstâncias de produção e uso que determinam as semelhanças e as dessemelhanças entre as duas modalidades e a seleção de uma delas, por parte do falante/escritor, no momento da interação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIA, P. Studying verbal interaction on the Internet: The case of rumor transmission research. *Behavior research methods, instruments & computers*, 28:2, 149-151, 1996.

BOYER et al. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, Cle International, 1990.

GRICE, H. P. Logique et conversation. *Communications*. Paris, Seuil, n° 30, 1979.

JONSSON, Ewa. *Electronic Discourse. On Speech and Writing on the Internet*. Lulea University of technology, 1997.

KATO, Mary. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, 1986

KOCH, Ingedore Villaça. *O Texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Tratamento da oralidade no Ensino de Língua*. I Congresso Internacional da ABRALIN. Salvador, 1994, mimeo.

MOESCHLER, Jacques. *Argumentation e conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Hatier, 1985.

PAIVA, Vera L. M. Diários online na aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Mari, Hugo et al. (org.) *Fundamentos*

*e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte, Carol Borges, 1999.

SACHS, F. *La défense de la Francophonie et de la Langue Française sur Internet*. Mémoire de DEA de Didactologie des Langues et des Cultures. Université Paris III. Paris, septembre 1998.

TANNEN, D. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58, 1982.

# COERÊNCIA E CONVERSAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO TEXTO CONVERSACIONAL

Izabel Cristina Rodrigues Soares (UFPA)  
Doutoranda na UFMG

Imagino-me hoje um pouco à maneira do antigo Grego, tal como o descreve Hegel: ele interrogava, com paixão, sem descanso, o rumor da folhagem, das nascentes, dos ventos, em suma o frêmito da Natureza, para nela perceber o desenho da inteligência. E eu, é o frêmito do sentido que interrogo, ao escutar o rumor da linguagem – dessa linguagem que, homem moderno que sou, é a minha Natureza.

Roland Barthes

## ENTRANDO NO ASSUNTO

A interação verbal é a realidade fundamental da linguagem.  
Bakhtin

O interesse por unidades maiores que a frase, assim como a integração da pragmática como componente da realidade lingüística mudaram consideravelmente o panorama dos estudos lingüísticos. O texto, escrito ou oral, seqüência de frases organizadas de acordo com regras específicas de coerência interna, passa a ser a unidade central de análise. O imanentismo da lingüística descritiva cede lugar a uma visão em que os enunciados são vistos, não mais como entidades abstratas, mas como realidades determinadas pelas condições contextuais de recepção/produção. Ao lado da visão da linguagem enquanto representação/descrição do mundo e transmissão de informações, surge, no âmbito da Filosofia da Linguagem, a idéia de que *dizer também é fazer*, ou seja, de que a linguagem tem uma face *agentiva*<sup>1</sup> que permite realizar diferentes atos de fala.

---

<sup>1</sup> Do francês *agissante*, que age, agente.

A visão interativa da linguagem, segundo a qual *falar é acima de tudo interagir*, vem, em seguida, compor esse novo quadro. De acordo com essa nova visão, o discurso é visto como algo que se processa a dois, implicando uma alocação, uma interlocução e uma interação. Assinala-se, a partir de então, o fato de as práticas verbais implicarem, via de regra, uma troca – um *diálogo* – em que há uma *alocução*, a presença de um interlocutor, distinto do locutor<sup>2</sup>. Todo ato de linguagem exige uma resposta ou, pelo menos, uma reação; até mesmo uma simples asserção é, em geral, seguida de algo que acusa sua recepção. Ao mesmo tempo, a fala é, em sua essência, interlocutiva, há troca, há *interlocução* – permuta constante entre os papéis de emissor e receptor. Para Jakobson (1963, *apud* Kerbrat-Orecchioni, 1989:9),

a realidade fundamental para a qual o linguista deve voltar-se é a interlocução, a troca de mensagens entre emissor e receptor, destinador e destinatário, codificador e decodificador. [...] todo discurso individual pressupõe uma troca.

Acima de tudo, insiste-se sobre o fato de haver, durante as trocas verbais, *interação* – influência recíproca entre os participantes, que regulam e ajustam seus comportamentos, suas intervenções, em uma verdadeira sincronização interacional.

O discurso é encarado como uma construção coletiva, fruto de uma realização interativa, controlada e assumida por todos os participantes. No dizer de Kerbrat-Orecchioni (1989:10):

o discurso que circula é construído inteiramente em comum, pelos diferentes interactantes que asseguram sua direção e seu gerenciamento e todos os acontecimentos conversacionais dão lugar a incessantes negociações, explícitas ou implícitas, relativas tanto à forma e ao estilo da troca quanto à sua estruturação, aos significantes propostos, às interpretações construídas, às opiniões, aos atos de linguagem efetuados de uma parte e de outra, às imagens que os participantes constroem uns dos outros, às distâncias e às relações que se estabelecem entre eles...

---

<sup>2</sup> O monólogo (entendido como o discurso dirigido a si mesmo, *self-talk*) é no dia-a-dia uma realização de ocorrência restrita, por isso, excepcional. As gesticulações ou as falas solitárias são algumas vezes vistas como marcas de alienação.

A interação verbal passa a ser a realidade fundamental da linguagem e sua natureza essencialmente dialógica leva os lingüistas, a partir dos anos 70, a verem na *conversação* a forma primitiva e básica da interação humana. Nasce assim a Análise da Conversação, que elege a *conversação* – qualquer tipo de interação entre pessoas que se reúnem e cooperam, em torno de um único foco de interesse, incluindo elementos lingüísticos (a fala) e não lingüísticos – como seu objeto de estudo<sup>3</sup>. Palavras e expressões como *turno*, *tomada de turno*, *seqüenciação*, *regras de distribuição*, *pares adjacentes*, *relevância condicional* entram em cena.

Nesse cenário, um fenômeno atrai particular interesse – o da coerência textual – que passa a ser foco dos estudos lingüísticos. Segundo Marcuschi (1999), ainda que se verifique um certo consenso quanto a seu entendimento, é possível identificar pelo menos três noções de coerência, fundamentadas em concepções teóricas específicas, subjacentes a esses estudos: uma *noção estrutural*, na qual a coerência é vista como propriedade intrínseca do texto; uma *noção inferencial*, que a vê como fruto de processos inferenciais realizados a partir de dados textuais, contextuais e intencionais; uma *noção interacional*, que a concebe como um processo dinâmico, resultado de um trabalho cognitivo e construído em co-produção, em que os componentes cognitivo e pragmático desempenham um papel central.

Hoje em dia, o conceito de coerência, tão discutido, está ultrapassando o limiar teórico. Já aparece em manuais de ensino de língua. Já figura nas grades de avaliações do texto escrito. Já é palavra freqüente na voz de nossos alunos que a usam para emitir apreciações sobre suas redações ou sobre as de seus colegas. Na maioria das vezes, o conceito é utilizado na perspectiva do texto escrito, em que a coerência é concebida sobretudo como uma qualidade do texto, um princípio de textualidade: um texto bem escrito, bem formado, obedece a regras de boa formação, ou seja, é acima de tudo coerente.

O fenômeno da coerência ganha contornos mais complexos, quando se levam em conta os textos conversacionais. Na conversação cotidiana comum, marcada por traços fortes de espontaneidade e de

---

<sup>3</sup> Para que ocorra conversação, não basta que os participantes falem alternadamente, é necessário que eles se falem. Muitos elementos entram em jogo em uma troca comunicativa: os gestos, a orientação do corpo, a direção do olhar, o sorriso.

improvisação, em que os protagonistas se conhecem e os conhecimentos partilhados assumem relevante importância na construção do sentido, o encadeamento sequencial de tópicos é muito mais flexível, a articulação das idéias que conferem sentido ao texto obedece a padrões menos rígidos. A coerência assume, no texto conversacional, um matiz muito mais dinâmico. Nas palavras de Marcuschi (1999:111),

a coerência não é algo que pode ser identificado ou apontado localmente no texto, como se ela fosse uma propriedade textual, mas é o fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído.

Interessa, nesta reflexão, analisar, ainda que superficialmente, o fenômeno da coerência em textos conversacionais. Iniciarei por uma breve revisão do conceito e das regras de coerência tais como são apresentados pela lingüística textual e pelas gramáticas de texto. Em seguida, apresentarei, em linhas gerais, o que se tem dito sobre a coerência do texto conversacional, enumerando alguns traços característicos da organização sequencial das elocuções produzidas pelos participantes de uma conversação. Para ilustrar alguns desses traços, lanço mão de um *corpus* constituído de uma conversação *on-line*, obtida em um *chat da web*, de onde selecionei os trechos que mostram que repetições, dizeres paralelos, inserções, tópicos cruzados, tópicos sem conclusões, turnos sem respostas, concatenações com dados implícitos não perturbam o sentido global do texto.

## REVISITANDO O CONCEITO DE COERÊNCIA TEXTUAL

Tanto ao nível do texto como no plano da frase, existem critérios eficientes de boa formação que instituem uma norma mínima de composição textual. O uso desta norma conduz a desqualificações maciças e ingênuas: ‘este texto não tem pé nem cabeça’, ‘esta história não tem cabimento’... muito mais poderosas que as avaliações depreciativas do tipo ‘mal escrito’, ‘mal formulado’, que só dizem respeito aos arranjos de superfície, mas não bloqueiam fundamentalmente o processo comunicativo.

Charolles

De acordo com os postulados da lingüística textual e das gramáticas de texto, a coerência de um texto resulta da configuração que assumem os conceitos e as relações subjacentes à superfície textual e envolve aspectos de ordem lógico-semântica, cognitiva e comunicativa. Um discurso coerente é aquele cujas idéias apresentam harmonia semântica, assim como uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Assim, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também das relações entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa (e de quem recebe) o discurso. Para que um texto seja percebido como bem formado, não basta que ele seja composto de frases “gramaticalmente corretas”, arrumadas linearmente, umas ao lado das outras. Um texto coerente é, em princípio, uma unidade de sentido(s) que se caracteriza pela sua coerência superficial e profunda, que possui uma homogeneidade semântico-comunicativa e que resulta de uma argumentação determinada, de certos meios de expressão e de certas características estilísticas.

Para Michel Charolles (1988), um texto coerente e coeso deve satisfazer a quatro requisitos: *repetição, progressão, não contradição e relação*. É necessário que exista na organização textual um certo equilíbrio entre a repetição e a progressão de informações: a produção de um texto coerente supõe, então, que seja realizado um delicado equilíbrio (cuja natureza é difícil de avaliar com exatidão) entre continuidade semântica e progressão semântica. Tal desempenho exige que sejam dominadas conjuntamente as metaregras de repetição e de progressão.

Certas informações devem ser retomadas para que a continuidade semântica seja assegurada e, simultaneamente, deve haver uma constante renovação semântica para que a contribuição informativa seja garantida. No plano conceitual, verifica-se a presença de elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade, posto que todo texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, e, paralelamente, como não se pode limitar a essa repetição, novas informações são apresentadas a propósito dos elementos retomados. Além disso, os enunciados que

constituem um texto não devem, em princípio, ser contraditórios entre si; é necessário que exista uma certa *compatibilidade* semântica entre palavras de uma frase e entre frases e parágrafos de um texto:

para que um texto seja coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência (Charolles, 1988:59).

Quanto à meta-regra da relação, assinala Charolles (1988:73) que, *para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que denotam no mundo representado sejam relacionados*. Em outras palavras, para que um texto seja coerente, é necessário que as ações, estados ou acontecimentos expressos nas seqüências que o compõem sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por aquele que o avalia. Trata-se de uma relação de natureza semântico-referencial<sup>4</sup>.

Para Koch (1989), certos mecanismos lexicais e gramaticais expressam, na superfície textual, as relações de sentido subjacentes ao texto: são os mecanismos coesivos. A coesão textual diz respeito a todos os recursos formais de uma língua que permitem estabelecer ligações significativas entre elementos lingüísticos de um texto. Determinados mecanismos de coesão referencial – pronomes anafóricos, repetições e substituições lexicais, elipses – funcionam como marcas de continuidade semântica; da mesma forma, determinados mecanismos de coesão seqüencial sinalizam a progressão temática, como os marcadores de situação no tempo e/ou espaço, ou as marcas de mudança de tópico.

Para Treckler (1985), se as marcas explícitas de coesão ajudam a estabelecer a coerência, elas não constituem condição necessária para haver coerência. Existem textos absolutamente desprovidos dessas marcas que, no entanto, são perfeitamente coerentes. Nesses textos, o que assegura a coerência, mais do que a organização microtextual ou interna, é a organização textual que ancora o texto em uma situação comunicativa determinada. Com

---

<sup>4</sup> Evidentemente, no universo de ficção, alarga-se e modifica-se o horizonte de expectativa.

efeito, a coerência textual depende também do contexto situacional, que é a fonte da compreensão da mensagem e lugar em que os diferentes elementos adquirem um valor semântico preciso. Reconstruir a coerência micro e macrotextual significa reconstruir, a partir da mobilização de todos os saberes prévios, uma unidade de sentido.

## SITUANDO A COERÊNCIA NO TEXTO CONVERSACIONAL

Por conversação, eu entendo todo diálogo sem utilidade direta e imediata, em que se fala sobretudo para se falar, por prazer, por jogo, por polidez. [...] Ela marca o apogeu da atenção espontânea que os homens se dão reciprocamente e pela qual eles se interpenetram com infinitamente mais profundidade do que em qualquer outra relação social.

Tarde

Os princípios que regem a coerência do texto conversacional são semelhantes àqueles que a lingüística textual e as gramáticas de texto têm desenvolvido? Como se organizam seqüencialmente os enunciados produzidos pelos participantes de uma conversação? Que regras governam a organização seqüencial desses enunciados? Há no texto conversacional aquele delicado equilíbrio entre continuidade e progressão semântica a que se refere Charolles? Há nele a unidade de sentido de que falam as gramáticas de texto? O que se tem dito (discutido) sobre essa questão?

Parece ser consenso entre os estudiosos que, tendo em vista a natureza alternada do texto conversacional – cujo tecido é *costurado*, conforme já gasta e banal metáfora, por duas (ou mais) mãos, posto que se trata de um discurso construído em co-autoria –, sua coerência nem sempre é encontrada no nível da expressão lingüística. Na maioria das vezes, a coerência do texto conversacional situa-se nos movimentos interativos que são realizados por meio da elocução dessas expressões; muitas vezes, só é recuperada a partir da reconstituição do contexto comunicativo, das circunstâncias da

situação comunicativa, ou ainda da recuperação do conhecimento partilhado entre os participantes<sup>5</sup>.

Catherine Kerbrat-Orecchioni lembra que, para Labov, a seqüenciação ou o encadeamento obrigatório existente entre as unidades do texto conversacional são encontrados não entre as elocuições, mas sim entre as ações que são realizadas. As seqüências conversacionais seriam, desse modo, reguladas fundamentalmente por um conjunto de regras seqüenciais estabelecidas pelos diferentes tipos de atos de fala<sup>6</sup>. No entanto, tem-se observado a existência, entre os diferentes atos, de linguagens, de uma gradação quanto à exigência de uma reação do interlocutor: existem aqueles mais impositivos, que obrigam o interlocutor a responder, e aqueles que incitam, em menor grau, o interlocutor a uma reação. Por um lado, é quase inevitável não se reagir a uma chamada ou a uma pergunta verdadeira; por outro lado, nem toda asserção provoca uma reação, muitas provocações, por exemplo, felizmente (ou infelizmente?), ficam sem resposta. Admitir a existência de uma gradação quanto à exigência de uma reação implica admitir que o paradigma do encadeamento discursivo – em termos de *atos de fala* – é mais ou menos aberto. Saudações, expressões votivas, fórmulas rotineiras, despedidas implicam sempre reações iguais (*oi/oi – olá/olá – fale/fale – Boa prova!/Obrigado – Obrigado/De nada – Tchau/tchau*); no entanto, a maior parte das intervenções dão margem a um leque variado de escolhas em um conjunto variado de respostas/reações

---

<sup>5</sup> Grice, em sua teoria sobre as *implicaturas conversacionais*, propõe uma distinção entre o *dito* e o *implícitado*: enquanto o *dito* está intimamente relacionado ao significado convencional das palavras, o *implícitado* decorre também do conhecimento das circunstâncias da enunciação. Em alguns casos, apenas a significação convencional das palavras permite determinar o implícitado – trata-se das implicaturas convencionais. Em outros casos, os traços gerais do discurso intervêm na determinação do *implícitado* – trata-se das implicaturas conversacionais. É interessante observar que, muitas vezes, a coerência se estabelece também a partir daquilo que é implícitado na interação.

<sup>6</sup> Austin (1970) introduz a noção de atos de fala, que será central para a pragmática. Para ele, a função principal da linguagem na comunicação não é descritiva, mas acional ou agentiva: utilizando a linguagem, nós realizamos atos, os atos de linguagem. A existência de fatos lingüísticos específicos na indicação dos atos de linguagem foi um dos primeiros programas de pesquisa que os lingüistas estabeleceram para fundar a pragmática.

aceitáveis. Essas considerações levam a uma visão menos rígida das regras que governam o encadeamento das interações. Se é possível falar de uma gramática e identificá-la, quanto às zonas do sistema que apresentam forte grau de rigidez combinatória, em contrapartida, é mais difícil proceder a generalizações pertinentes nas zonas em que o número de variações possíveis parece quase infinito. Segundo Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), não foi por acaso que a análise da conversação destinou uma atenção particular às seqüências de abertura e de fechamento e às trocas rituais.

Levinson, no capítulo intitulado *Conversational Structure*, de seu livro *Pragmatics*, assinala que, paralelamente aos elementos de organização local, existem alguns recursos que se encarregam de organizar a conversação em termos globais. As trocas verbais são constituídas a partir de procedimentos colaborativos que incluem *seções de abertura*, *seções de fechamento* claramente definidas e *o desenvolvimento do(s) tópico(s) conversacional(is)*. Mas, para ele, o que está na origem das regras de seqüenciação é o fato de ela se processar em *pares adjacentes* – seqüências de duas elocuições adjacentes, produzidas por falantes diferentes, ordenadas em primeira e segunda parte, e tipificadas, no sentido de que a primeira parte exige uma segunda parte em particular. O princípio que governa os pares adjacentes é o da *pertinência ou relevância condicional* do segundo enunciado: uma vez dada a primeira parte de um par, a segunda é imediatamente relevante e esperada. Se ela não ocorrer e uma outra ocorrer no seu lugar, isso será interpretado como uma forma preliminar para a ocorrência da outra parte. Assim, o que une os pares adjacentes não é, pois, uma regra de formação de par, mas o estabelecimento de expectativas específicas que devem ser preenchidas. A importância da noção de *relevância condicional* é reafirmada pelo conceito de organização preferencial: em um par adjacente, a segunda elocução é sempre a parte preferida e não marcada do par. Mas também existe, segundo os estudiosos, uma gradação quanto à preferência – que opera sobre as alternativas de elocuições que podem ocorrer como segunda parte do par – em que

há pelo menos uma categoria de resposta preferida e uma outra de resposta não preferida.

Ainda que reconheça a existência de outros tipos de organização sequencial mais complexos que operam na conversação, Levinson afirma que os pares adjacentes parecem constituir a unidade fundamental responsável pela organização do texto conversacional. No entanto, assinala que a coerência não é constituída basicamente por tais pares e as regras que os unem nem sempre são de natureza sintática. Para ele, dizer que há sempre uma adjacência imediata, que, por exemplo, a ocorrência de uma pergunta obriga sempre à produção de uma resposta imediata, é muito forte, definitivo e, talvez seja possível acrescentar, irreal: perguntas podem ser seguidas de respostas parciais, de rejeições das pressuposições das questões, da manifestação de ignorância, ou da negação da relevância da pergunta, ou mesmo de uma nova indagação. Portanto, nem sempre perguntas são seguidas de respostas. Ademais, é muito freqüente nas conversações o aparecimento de *seqüências inseridas*, o que leva a um adiamento da segunda parte de um par inicial ou à sua não-ocorrência em função da maior relevância temática introduzida na seqüência inserida. Então, o que une os pares adjacentes não é, pois, uma regra de formação de par, mas o estabelecimento de expectativas específicas que devem ser preenchidas ao longo da interação. E, vale assinalar, a não ocorrência da segunda parte de um par não resulta em discurso incoerente, posto que essas ausências são sistematicamente supridas, seja por uma promessa de resposta posterior, seja pela continuidade da conversação em torno de algo mais pertinente que surgiu na conversação.

Koch (1997:63) chama a atenção para o fato de que, dada a sua natureza interacional,

o texto falado apresenta-se 'em se fazendo', isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a 'pôr a nu' o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções etc., no texto falado

planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho<sup>7</sup>.

Ora esta particularidade da produção do texto falado tem implicação direta sobre a questão da coerência, ou pelo menos na forma como é concebida em relação ao texto escrito. Se este deve apresentar um delicado equilíbrio entre continuidade e progressão semântica, no texto conversacional o fluxo discursivo é desenhado com traços fortes de uma sintaxe característica, calcada, evidentemente, na sintaxe geral da língua, mas repleta de descontinuidades determinadas por fatores de ordem pragmática. Não se pode negar que certos processos anafóricos, a construção de isotopias, a não-contradição semântica, a regra da consistência são fenômenos, relativos à coerência, comuns às trocas dialogadas e ao texto escrito<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Para Hayes & Flower (1980, apud Garcia-Debanc, 1985), a produção textual envolve pelo menos três grandes operações: o planejamento, a textualização e a revisão. Na escrita, o *planejamento* recobre o momento pré-verbal do esforço de concepção de um conteúdo semântico em função das exigências da situação. As operações de planejamento implicam a definição do objetivo do texto e o estabelecimento de um plano guia. A *textualização* corresponde ao momento de estruturação lingüística daquilo que foi planejado na fase anterior, à etapa da produção de um texto bem formado, aceitável/interpretável por outrem. Esse momento envolve operações locais – relativas ao controle da verbalização –, que fazem intervir todas as competências lingüísticas: escolhas lexicais, domínio das construções sintáticas, controle das redes anafóricas, controle de todos os recursos coesivos (marcas de coesão), controle das relações temporais, domínio das formas de determinação e tematização (tema/rema – linear/variado), recorte em parágrafos – e também operações globais que dizem respeito à organização, estruturação de acordo com o tipo de texto elaborado (narrativo, argumentativo, injuntivo) e que dão conta da coerência macroestrutural. A *revisão* corresponde ao momento de releitura e de *mise au point* do texto e compreende duas operações: um retorno crítico, que consiste em detectar anomalias ou incorreções, e a adequação final da escrita, uma espécie de tentativa de suprimir, ou pelo menos reduzir, as falhas detectadas para enfim entregar à leitura a versão do texto considerada mais satisfatória. Evidentemente, essas três operações não acontecem de forma estanque, estritamente linear, na verdade, elas interagem permanentemente.

<sup>8</sup> Não é meu propósito, evidentemente, defender, neste estudo, uma visão dicotômica da fala e da escrita, muito pelo contrário, acreditamos, como Marcuschi (1995:13), que *as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*. Se, por um lado, deparamos com textos escritos que apresentam características análogas às da fala (história em quadrinhos, charge, cartum, bilhetinhos, cartas...), por outro lado, presenciamos a ocorrência de textos orais que guardam feições da escrita (como as conferências, algumas intervenções de caráter didático, entrevistas formais...).

No entanto, dada a natureza *alternada* do texto conversacional – refiro-me aqui sobretudo à conversação informal, familiar, em que a espontaneidade e a improvisação constituem a regra geral e em que a continuidade do tópico é interrompida com muita frequência –, pode-se afirmar, com certa segurança, que se trata de um texto que obedece a certas regras de coerência que são de certa forma específicas.

Para Koch (1997), o elemento central, na produção do texto falado, é a interação. Exigências de ordem sintática estão subordinadas a exigências de ordem pragmática. Sacrifica-se, sem muito prurido, a sintaxe em prol das necessidades da interação: interrompe-se facilmente a fala tão logo se percebe que o que se está dizendo já foi compreendido pelo interlocutor; ou, ao contrário, recorre-se com frequência a repetições, paráfrases, inserções, se se considerar necessário para se fazer melhor compreender; ou ainda, a reformulações, reparos, correções, modalizações, quando se julgar ter formulado a fala de modo inapropriado ou ter *ferido/ameaçado a face* do interlocutor.

Como bem mostra Koch, as inserções e as reformulações, tão presentes no texto conversacional, constituem as principais estratégias de processamento do texto falado. A inserção ocorre com a suspensão temporária do tópico que está sendo desenvolvido e a inclusão de outro material lingüístico, seja para facilitar a compreensão do parceiro – com a introdução de explicações, justificativas, ilustrações, exemplos ou comentários meta-formulativos –, seja para provocar ou manter o interesse do interlocutor ou ainda criar uma atmosfera de intimidade ou cumplicidade – com a formulação de questões retóricas ou a introdução de comentários hilariantes. A inserção pode também ser utilizada como um recurso para apoiar o desenvolvimento de uma argumentação ou para revelar a atitude do locutor diante daquilo que diz, por meio de avaliações, ressalvas, atenuações. Já a reformulação, que se concretiza basicamente através de repetições e paráfrases, tem como função principal reforçar a argumentação, mas em alguns casos pode ser usada também para facilitar a compreensão. A autora acrescenta ainda a ‘reformulação saneadora’: as correções/ os reparos e as repetições ou paráfrases feitas para corrigir falhas de

diferentes naturezas detectadas pelo locutor ou pelo parceiro. O texto conversacional, resultado dessas atividades de construção, acaba por apresentar as marcas desse processo: é permeado de matizes vários – inserções, reformulações, repetições, falsos começos, saltos, rupturas, truncamentos, tópicos cruzados – mas não é caótico, desestruturado, incoerente, posto que “faz sentido”.

Para Marcuschi (1998), a conversação não consiste em um enfileiramento aleatório e sucessivo de turnos. Ela apresenta uma organização fundamentada em estratégias de formação e coordenação que se processa, não por tomadas de decisões individuais, ‘unilaterais’, mas por um contínuo e coordenado esforço cooperativo. Assim, para ele, o desenvolvimento do tópico, em uma conversação, é, via de regra, construído por duas (ou mais) pessoas que deveriam, em princípio, assegurar uma certa relação entre os atos de fala que a compõem. Tem-se sugerido que o tópico pode ser caracterizado, em termos de referência, como *aquilo de que se fala*. Pode-se dizer que A e B falam sobre o mesmo tópico se estiverem falando do mesmo assunto ou de conceitos relacionados. Entretanto, a co-referencialidade, ou o conjunto de conceitos partilhados, não é condição suficiente nem necessária para o estabelecimento da coerência topical. Para que a coerência seja preservada, não é necessário que dois turnos partilhem o mesmo referente, os mesmos conceitos, as mesmas idéias. O ponto central dessa questão é o fato de que a coerência topical não pode ser pensada como residindo em um único elemento e de que pode ser calculada de modo independente para assegurar a referência compartilhada em todas as elocuições. Em vez disso, a coerência topical é algo construído através dos turnos com a colaboração dos participantes.

Na conversação, a perspectiva do desenvolvimento é múltipla; cada turno pode colocar uma reorientação, mudança ou quebra do ponto de vista em curso; a repetição de conteúdos por parte de vários falantes não é redundante; asserir e confirmar são atos diferentes: a asserção afirma uma proposição e a confirmação afirma um consenso; a contradição pode ter dois aspectos: se o falante se contradiz a si próprio ou se contradiz a seu parceiro; a coerência é propriedade do conjunto da conversação, enquanto que a consistência recai na produção de cada falante (Frank, 1980, apud Marcuschi, 1998: 76).

O que interessa observar nos textos conversacionais, quanto à questão do tópico, é como os possíveis tópicos são introduzidos, ratificados e encerrados de forma colaborativa, como são iniciados e marcados os novos tópicos, ou rejeitados aqueles que são considerados *fora*, ou os que são mal colocados, ou ainda como eles são evitados.

Como evidencia Marcuschi, no texto conversacional<sup>9</sup>, parece mais plausível conceber a coerência, não como uma propriedade intrínseca ao texto, tampouco como resultado de um processo inferencial, mas

como uma construção resultante do trabalho colaborativo do ouvinte-leitor no ato de co-produção do texto oral interativamente. A operação de produção de coerência não é um ato puramente individual mas coletivo. [...] Rigorosamente, a noção interacional de coerência toma como base para a produção de sentido os processos colaborativos no uso efetivo da língua. O sentido passa a ser uma construção social realizada na comunicação (Marcuschi 1999:113,114).

## ANALISANDO UMA CONVERSAÇÃO *ON-LINE*

Benditos somos nós, os sofredores,  
porque nosso será o reino dos *chats*.  
*Noel, a Rosa*<sup>10</sup>

Todas as observações feitas neste estudo têm por base um *corpus* constituído de uma conversação *on-line* que ocorreu em um *chat*, do programa ICQ.

O ICQ é um programa de bate-papo *on-line* que permite um contato mais reservado e pessoal entre os usuários. Segundo Jonsson

---

<sup>9</sup> A idéia de construção de sentido não é restrita ao texto conversacional, todo texto abre caminho para a iniciativa interpretativa do leitor, o autor deseja que o leitor o ajude a funcionar. Nesse sentido, assinala Umberto Eco, *um texto postula a cooperação do leitor como condição própria da sua atualização [...]. Um texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo gerativo: gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro* (Eco, 1979:77).

<sup>10</sup> [http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal\\_noel.htm](http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal_noel.htm).

(1998), constatou-se que os canais de conversação IRC apresentam alguns problemas para seus usuários, sobretudo a falta de privacidade, já que qualquer pessoa pode observar um bate-papo de um programa comum. Procurou-se, então, criar um programa em que os usuários pudessem interagir mais reservadamente, mais no anonimato, sem a sombra (e os suspiros) dos *voyeurs*. Surgiu, assim, o ICQ – *I seek you*. Como o nome indica, ele permite a localização de indivíduos na internet: um sinal sonoro *avisa* quando os amigos ou associados estão *on-line*. Integradas aos programas estão funções que, entre outras coisas, permitem uma conversa pessoal. Um bate-papo no ICQ assemelha-se a uma conversa telefônica: ele é iniciado deliberadamente por pessoas que já se conhecem, movidas por um objetivo preciso. Diferentemente de um *chat* comum, o ICQ torna possível aos usuários falar ao mesmo tempo. O fluxo do texto é imediato, cada grafema digitado aparece imediatamente na tela do interlocutor. A habilidade de falar acelera a conversa e a fala simultânea, que ocorre no ICQ, não é impolida ou perturbadora, como nas conversações reais, muito pelo contrário, é algumas vezes desejada já que pode contribuir para apressar o ritmo da conversa.

Possivelmente, como os interlocutores já se conhecem, o diálogo se processa sem receio de interpretações errôneas. Uma conversação no ICQ ocorre normalmente entre dois ou três usuários (ou mais) e cada usuário tem, além do *chat*, acesso a um certo número de funções, uma delas é a transferência de arquivo, que é particularmente interessante porque traz uma dimensão não-verbal para o *chat*. Ao transferir os arquivos, durante a conversa, os usuários podem ver, ao mesmo tempo, os mesmos documentos, compartilhando, assim, o mesmo espaço virtual, lendo os mesmos documentos, e experimentando uma proximidade peculiar que diminui a distância entre eles<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Além da transferência de arquivos (de textos, imagens e fotos), há a possibilidade, no ICQ, de se enviar uma URL (uma página da Web) e mensagens, durante a conversação. Isso é possível mesmo quando os usuários não estão no *chat*, e até se não estiverem conectados à rede. O documento enviado fica 'armazenado' sendo ativado tão logo se conecta. Assim, o usuário recebe mensagens deixadas anteriormente por vários interlocutores.

Da conversação escolhida, foram selecionados alguns trechos mais elucidativos para ilustrar que a coerência do texto conversacional é algo construído através dos turnos com a colaboração de todos os participantes e que as regras que governam o encadeamento seqüencial dos enunciados produzidos durante a conversação têm suas particularidades, posto que são fundamentadas em exigências de natureza interacional.

Como se trata de uma conversação *on-line*, os textos foram transcritos integralmente, sem qualquer alteração, o que dispensou o uso de convenções para assinalar ocorrências como sobreposição de vozes, pausas, hesitações, truncamentos bruscos, repetições... Certos elementos são assinalados pelos próprios participantes: alguns comentários, que expressam suas atitudes ou pensamentos assim como informações paralelas, são marcados pelo uso dos parênteses. Em alguns trechos, vê-se o alongamento de certas letras, ou maiúsculas indicando ênfase. Estamos usando o negrito para destacar partes mais importantes da ilustração. Os nomes dos protagonistas foram reduzidos a iniciais (D e R).

Trata-se de uma conversa que se desenvolve entre dois adultos – um homem e uma mulher – na faixa dos 45 a 50 anos de idade, de Estados diferentes do Brasil, ambos com escolaridade de nível superior, que se conheceram, na Web, há mais ou menos dois anos. A situação que ocorre é a de um *encontro*, e a relação que existe entre os participantes é de natureza afetiva, quase um namoro, ainda que virtual: L1 é o locutor mulher; L2 é o locutor homem. Embora o texto conversacional seja essencialmente movediço, entrelaçado, foi possível observar que a conversação apresenta alguns momentos ou fases: após o estabelecimento do primeiro contato para verificar se estavam conectados, tem início a primeira fase – os primeiros momentos da conversação – que gira em torno, basicamente, da foto que L2 recebeu de L1. A partir daí, eles falam de tudo e de nada ao mesmo tempo: da Ana (que aparece na foto), da canga que L1 usava no momento da foto, da cor azul que lhe cai bem, da beleza de L1, da paisagem da praia de Guarujá e da mudança da praia de Coqueiral, de como a foto chegou a L2, do *poliview* – programa de recepção de fotos de L2 –, de uma outra foto que L1 gostaria de mandar a L2. A segunda fase inicia no turno *Deixa eu te*

*dizer uma coisa? Presta bastante atenção?*, quando L1 anuncia a introdução de um novo (e importante) tópico. A partir daí, predomina a idéia (justificativa? explicação?) colocada por L1 de que o cansaço não impede que ela sinta desejo de vê-lo: *Mas, mesmo exausta, eu quero te ver...* L1 inicia sua explicação tentando mostrar que, além das preocupações que a afligem, seu cansaço é real, palpável, e tem uma origem concreta, física – um trabalho intenso. Durante esse momento, marcado pelo esforço de L1 de convencer seu interlocutor, L2 reluta inicialmente em aceitar as explicações de L1, rebatendo sua justificativa, *tenta torcer e atrasar* as palavras de L1, introduz outro tópico (o problema de seu computador), mas acaba por ceder, o que se percebe no turno *Eu entendo. Mas não abro mão do meu mis-en-scene... viu?* (sic). Após o entendimento, tão necessário, inicia-se então o terceiro momento, em que L1 e L2 partem para uma série de assuntos novos – uma espécie de ‘colocar o papo em dia’: L1 conta seu dia, fala de um vestido que precisa comprar, das opções de cores... Inicia-se, paralelamente, um intenso jogo discursivo de sedução em que, na maioria das vezes, L2 desempenha o papel de sedutor e L1, o de seduzido. Um jogo feito de elogios singelos, como o que aparece em *Fica elegante até de chapéu de palha desfiado, viu?*, e de intervenções com fortes apelos sensuais, como *Onde eu teria visto uvaías // Na curva branca dos teus seios? No seio espreado, será?*.

Na verdade, a sedução está presente desde o início: L2, já no começo da conversa, dirige elogios a L1 (*Guarujá, como você, é encantadora*). Mas vê-se claramente, nesta fase, a intensificação de um namoro, feito de palavras, de metáforas, de poesia, de sutis toques a distância, de doces descrições, de uma forte querência e de um triste encantamento. Fazem parte do ‘namoro’ as lamentações de L1: o fato de não ter recebido nenhuma mensagem de L2 em seu *hot*, o fato de L2 entrar muito tarde para ‘vê-la’, o pouco tempo que têm para ficar juntos. Tudo isto é entremeado de *inserções* de vários tópicos, como o trecho em que falam de amigos virtuais comuns, ou a referência a Monteiro Lobato, aos seus planos, à história da mãe de L2.... E de muitas repetições. A fase final inicia-se com o anúncio da despedida, quando L2, retomando o tão comentado cansaço de

L1, lhe diz: *Agora, vamos... você deve estar muito cansada e precisamos dormir*. Antes do adeus final, há uma espécie de *retomada* parcial de alguns dos tópicos presentes na primeira fase da conversa e ainda a introdução de novos tópicos: o dia de amanhã de L1, Ana, o casamento de Ana, uma pequena história relacionada ao casamento de Luiza. A despedida arrasta-se em oito turnos até o *tchau* definitivo.

Alguns exemplos podem ilustrar essas observações. Na segunda fase da conversa, L1 procura explicar a L2 que seu cansaço não a impede de querer 'vê-lo', e essa idéia se repete em diferentes turnos de fala de L1. Essa repetição não prejudica a coerência do texto, nem torna enfadonho o fluxo da conversação, muito pelo contrário, sua função está claramente relacionada à intenção de L1 de convencer L2 a acreditar no que ela diz: a repetição, neste caso, apresenta uma função nitidamente argumentativa. Aliás, percebe-se que esse assunto já havia sido discutido antes. O comportamento *defensivo* que L1 observa em L2, por exemplo, foi detectado, possivelmente, antes dessa conversa:

(1)

<L1> Deixa eu te dizer uma coisa?

<L1> Presta bastante atenção?

<L2> Diga...Presto.

<L1> É que acho que você não entende certas coisas... e fica com esse seu **jeito defensivo**.

<L2> Explique melhor onde me tornei goleiro.

<L1> Explico.

<L1> **Ontem, por exemplo, eu, como disse a você (rindo do goleiro), eu dei 10 horas de aula. Nem sei onde estava com a cabeça! Fiquei mesmo cansada. Ando cansada, apesar de que agora, o cansaço é muito mais físico... Do corpo, mesmo. As preocupações estão aí, mas não é como naquela semana louca de agonia (você estava viajando na semana louca, lembra?)**

<L2> Sim...

<L1> **Mas, mesmo exausta, eu quero te ver...**

<L2> Mas D... ao entrar você poderia ter dito, como já fez outras vezes, poderia ter dito que mesmo cansada e com sono, veio me ver... né?

<L1> **(mas acabei de dizer, veja, e estava tentando dizer o tempo inteiro)**

<L2> Vi... é que depois que eu começo a escrever você já sabe o que vou dizer, então se antecipa só para me responder...

<L1> Eu sei sim o que vai dizer, mas desta vez eu disse antes, não adianta tentar torcer minha frase... (tentar atrasá-la) ela começou antes da sua.

<L2> Não notei isso...

<L2> Tá bem.

<L1> **Eu entrei achando que você tava demorando pra chamar... mas era apenas o que eu queria dizer, antes de qualquer coisa, que vim te ver, mesmo cansada, R... Por que acho que é isto que importa, vir um pouco... não ficar sem te ver tanto tempo!**

Bem mais adiante, essa idéia, ainda que com uma nova feição, repete-se novamente, como se L1 quisesse assegurar a veracidade ou a importância de sua explicação. Essa repetição, quando já não se esperava mais uma volta ao assunto, revela que nada no texto conversacional é definitivo: é possível, sem correr o risco de ser redundante e sem prejudicar a coerência, trazer à tona, sempre que necessário, um tópico sobre o qual já se falou exaustivamente:

(2)

<L2> Sabe, você tem muitas facetas... como os mais raros diamantes, lapidados com centenas de cortes...viu?

<L1> Outra faceta... um pessimismo que apareceu há pouco tempo, mas não posso evitar... agora sei que terá menos tempo pra mim... **Bem, refletindo, tenho pouco tempo para você, pois me canso, sinto um sono à noite, ultimamente... mas em pensamento, o tempo é todo teu.**

Interessante observar, no trecho abaixo, que a fala de L2 sobre seu micro, aparentemente, nada tem a ver com o que precede. Tem-se, à primeira vista, a impressão de que a conversa salta de 'alhos a bugalhos'. Da explicação de L1, o tópico escorrega abruptamente para o problema do micro de L2 (e L1, imediatamente, aceita a mudança, dando-lhe uma sugestão). Mas, é possível, graças às

relações interativas que se estabelecem ao longo da conversa, interpretá-la como uma explicação de L2 para a sua demora em *entrar na rede*. Essa explicação confirma-se, explicitamente, nos enunciados posteriores em que *a eternidade que o micro leva para conectar* é colocada como a causa, ou pelo menos uma das causas, do fato de L2 demorar a encontrar-se com L1:

(3)

<L1> Eu entrei achando que você tava demorando pra chamar... mas era apenas o que eu queria dizer, antes de qualquer coisa, que vim te ver, mesmo cansada, R... Por que acho que é isto que importa, vir um pouco... não ficar sem te ver tanto tempo!

<L2> **Agora o meu micro fundiu de vez! Cada vez que conecto a internet ele faz automaticamente o download de todos os programas do servidor... leva uma eternidade. Depois, tenho que reiniciá-lo...**

<L1> Chame alguém pra ver...

<L2> Não vou mais gastar dinheiro com este micro. Vou comprar outro na primeira oportunidade.

Esse tópico – a demora de L2 – também se repete ao longo da conversa. Em (4), L1 pergunta a L2 por que ele demora tanto a entrar e ele aponta uma segunda causa: *estão usando o meu refúgio*, leia-se, nas entrelinhas, ‘ele não tem condições de isolar-se para conversar com tranquilidade pela rede’. Em (5), ela lhe pede para entrar mais cedo e ele lança mão de uma terceira causa – a pintura dos quadros. Em (6), ela volta a queixar-se do fato de ele entrar tarde e ele desiste de lhe dar explicações concretas e recomeça o jogo de encantamento através de palavras. Esse vaivém topical não impede o fluir natural do texto em que o tópico central é a lamentação de L1 pela demora de L2:

(4)

<L2> Vim te ver ontem... mas era muito tarde...

<L1> **Por que demora tanto? Por quê?**

[...]

<L2> Ficam aqui até tarde discutindo e acertando as coisas... **Agora inventaram de usar o meu refúgio**

aqui para guardar os presentes... Vou transferir minhas coisas pro quarto da Luiza.

<L1> Por quê? Que coisas tuas, R?

<L2> Meu micro, meus livros de cabeceira, meu dicionário do Aurélio para tirar dúvidas...etc...

(5)

<L1> **Tentará vir mais cedo?**

<L2> Vou procurar fazer isso.

<L1> Se ficarmos pouco tempo...

<L1> Não poderia pintar depois daqui?

<L2> Mas tenho apurado os quadros do clube... só fiz um e amanhã a decoradora vem aqui vê-los... (aii!)

<L1> Ela tem que esperar, e você tem que se apressar...

<L1> Não é minha culpa.

<L2> Já distribuíram os convites para a inauguração do bar... **tenho três ou quatro dias só... para pintar um quadro grande, de 1 metro e pouco...**

<L1> Mas será na minha hora que pintará?

<L2> Não... pinto à tarde... Mas quando saio daqui normalmente é muito tarde e daí estou sem vontade de pintar.

<L1> Ficaremos menos tempo, se quiser.

<L1> Mas deveríamos tentar marcar... para não ficamos esperando.

<L1> Ai ai.

(6)

<L1> **Você vem tardíssimo...**

<L2> Mas também gosto de descansar o meu no teu cansaço, viu?

<L1> Viu...

Esse fascínio de palavras (e nas palavras) é uma constante. São declarações de amor recíprocas. São promessas de sonetos interminados. São poemas que se tecem, verso a verso, literalmente, a quatro mãos (ou a duas vozes). Nesses trechos, é deveras intrigante o uso da interrogação. As 'perguntas' são feitas não para obter 'respostas', mas para incitar o jogo poético, como uma espécie de isca, que os faz esquecer todos os outros 'assuntos' e entrar num lirismo mágico e sedutor. Eis alguns exemplos:

(7)

<L2> Você escreveu uma palavrinha que eu usei na tentativa de um soneto pra você... como rima para marina...

<L2> Bonina...

<L2> Era uma bonina rosa...da cor dos teus lábios, viu?

<L1> Qual?

<L1> Eu não tenho este teu soneto, tenho?

<L2> Foi depois de ver a foto de Marina, de ontem...

<L1> Mas não mandou.

<L2> Não concluí.

<L2> salina era a tua pele, sabe?

<L2> Do brisa... do teu mar...

<L2> SIM.

<L2> Da brisa.

<L1> **Que teu gosto descobriu?**

<L1> Onde está meu soneto?

<L1> Eu quero!

<L2> Não concluí....

<L2> **Sabe que praia rimava com uvaia?**

<L2> **Onde eu teria visto uvaia?**

<L1> Teria visto nesta curva que te levou o teu olhar.

<L1> **Neste vértice?**

<L2> **na curva branca do teu seio?**

<L2> **No seio espreado, será?**

<L1> **Que tuas mãos em concha esconderam por momentos?**

(8)

<L1> Você derrama a paz em minhas horas triste...

<L1> Você deixa que no seu solo eu adormeça o florescer do meu cansaço...

<L1> Você abre as asas do meu pássaro...

<L1> (horas tristes)

<L2> **Você deixa que no teu colo eu permaneça, para renascer em teu regaço?**

<L1> De meu regaço, nova vida surge...

<L1> De um cansaço, uma lida urge...

<L2> E no meu peito, o amor ressurgiu...

<L1> Gostei!!!!!!

<L1> Beijo, bem grande... eu adoro tuas palavras, viu?

Outro dado relevante no *corpus* são os elogios que L2 dirige a L1. De acordo com a noção de organização preferencial, tem-se observado que a resposta preferida a um elogio é a não-aceitação ou pelo menos uma reação que denote modéstia. Talvez isso explique o comportamento de L1 que, além de um breve e tímido agradecimento, logo no início da conversa, reage aos elogios de L2, sobretudo aos relacionados à sua beleza física, com silêncios ou 'desconversas', e essas reações não são percebidas como nocivas ao fluxo conversacional, como se pode observar em (9), (10) e (11):

(9)

<L2> Vi a foto da praia, onde **você e a tua amiga fazem um belo par de mulheres...**

<L1> **Obrigada.**

<L2> Marina, como você, é encantadora.

<L1> **É a Ana.**

(10)

<L1> Havia um amigo do meu pai que dizia que eu tinha, antes de qualquer coisa, uma classe especial... engraçado.

<L2> A isso chama-se elegância...

<L2> **Fica elegante até de chapéu de palha desfiado, viu!**

<L1> **E você já me viu de chapéu de palha desfiado?**

(11)

<L2> Sabe, você tem muitas facetas... **como os mais raros diamantes, lapidados com centenas de cortes...viu?**

<L1> Outra faceta... **um pessimismo que apareceu há pouco tempo, mas não posso evitar...** agora sei que terá menos tempo pra mim... Bem, refletindo, tenho pouco tempo para você, pois me canso, sinto um sono à noite, ultimamente... mas em pensamento, o tempo é todo teu.

Já se comentou em (3) que a manutenção de um tópico é quebrada aqui e acolá. Há também deslizamentos de tópico, em várias passagens da conversa, que, no entanto, não comprometem o fluxo da conversação: em nenhum dos exemplos destacados, a fluxo conversacional perde seu ritmo. Algumas vezes a mudança de tópico

é anunciada, como no exemplo (12), em que o primeiro turno funciona como um marcador de introdução de um novo tópico. Já em (13), L1 retoma o assunto da foto, sem recorrer a nenhum marcador, mas L2, após uma breve hesitação, recupera rapidamente a referência de L1. Em (14), surge mais uma vez um assunto novo – a mãe de L2, sua inteligência, sua originalidade e suas histórias – introduzido pelo enunciado *Sabe, este seu “dador” me lembrou minha mãe, referindo-se a um sujeito que falava demais*. Esse enunciado, além de marcar a passagem para um novo tópico, assinala que ela não foi gratuita, foi, na verdade, desencadeada por um elemento anterior: L2 usou o neologismo de L1 como uma espécie de ‘gancho analógico’ (‘dador’ →→ ‘dizedor’) para introduzir um novo tópico.

(12)

<L1> **Deixa eu te dizer uma coisa?**

<L1> Presta bastante atenção?

<L2> Diga...Presto.

<L1> É que achou que você não entende certas coisas...

(13)

<L1> Ah! Então ela foi enorme? Aqui é pequenina!

<L2> Foi. Veio grande, sim.

<L2> É que o meu Poliview abre tudo grande...

<L1> **Acho que mudo de idéia. Não sei se você iria gostar, não.**

<L2> **Iria gostar? Da outra foto? Claro que vou gostar!**

(14)

<L2> **Sabe, este seu “dador” me lembrou minha mãe, referindo-se a um sujeito que falava demais...**

<L2> Ela dizia dele: “É muito dizedor”!

Algumas vezes, observa-se o deslizamento de um tópico, sem qualquer marca explícita, a partir de algo – uma associação, uma analogia – que traz, de repente, um novo assunto à tona. É o que ocorre, por exemplo, em (15); do jogo poético de palavras, a partir da palavras *lilás*, L2 muda bruscamente de assunto, lembrando um dos *nicks* de L1:

**(15)**

<L2> A natureza é mesmo perfeita... O ocaso  
traz tons roxos, melancólicos...  
<L1> Como meus olhos? Minhas puapières?  
<L1> paupières?  
<L2> Puapi`res? Pupilas...?  
<L1> (corrige)  
<L1> pálpebras...  
<L2> AH...  
<L1> Há um poema de Apollinaire, conhece?  
<L2> Não... são **lilases**?  
<L1> Les colchiques, couleur **lilàs**, couleur de  
tes paupières... cernées...  
<L1> acho que a palavra também se refere ao entorno  
dos olhos... yeux cernés, par les années - como  
olheiras, olhos cansados...

(...)

<L2> **Quem mais sabe que você é lilas?**  
<L1> Som o élan de teus lábios...  
<L1> (Com).  
<L1> **Quem? Como quem mais sabe?**  
<L2> SIM...as pessoas que sabem...  
<L1> **Já entrei de lilás**, lembra?  
<L2> Vi alguém referindo-se a você e usando o  
lilás do teu nick...  
<L2> SIM...

Em (16), há um exemplo elucidativo relativo à adjacência não-imediata da segunda parte de um par: a resposta à pergunta de L2 – “*Jabuticabas?*” – só aparece quatro turnos após , em “*Sim... está na época da colheita, viu?*”

**(16)**

<L1> acho que a palavra também se refere ao entorno  
dos olhos... yeux cernés, par les années - como  
olheiras, olhos cansados...  
<L2> Jabuticabas?  
<L1> Mas, se meus olhos às vezes se cansam, eles  
não são assim sempre. Eles são bem vivos... o que  
tenho de mais vivo, assim como as mãos.  
<L1> Blueberries?  
<L2> Oui...

<L1> (amoras azuis)  
 <L2> **Sim... está na época da colheita, viu?**  
 <L1> Viu.  
 <L1> Vai colhê-las?  
 <L1> Quando vai colher as amoras silvestres?  
 <L2> Com as colheres das minhas pálpebras?

A insistência de L2 quanto às *calçolas* que, segundo ele, L1 deveria usar, imprime um toque de humor e, ao mesmo tempo, de intimidade no texto. Parece algo que não tem muito sentido, totalmente solto, ‘dançando’ no meio do texto. Por três vezes, ela o ignora (17), e o enunciado em que há a sugestão fica sem resposta. Note-se que “*mas verá*” não é uma resposta ao turno anterior. É uma promessa de L1 de que ele ainda *a verá de chapéu de palha*. Somente na quarta tentativa (18), sob pressão – uma espécie de chantagem –, L1 reage e resolve ‘embarcar na brincadeira’:

(17)

< L2> Fica elegante até de chapéu de palha desfiado, viu!  
 < L1> E você já me viu de chapéu de palha desfiado?  
 < L2> **Terá que usar calçolas brancas...**  
 < L1> Mas verá!  
 < L1> Eu mando assim que tiver tempo. Usei um no mês de junho, quadra junina, não te mandei?  
 < L2> Pois é! Anda me boicotando as fotos...  
 < L2> **Calçolas...**  
 < L1> Acho que não escaneei. Quando escaneio é pra te mandar...  
 < L1> Vou ver. Tem outras fotos destas últimas, uma muito parecida com a que te mandei, mesma cadeira, mesma canga, mesma praia, Ana, quer? Uma posição ligeiramente diferente.  
 < L2> Quero.  
 < L2> Quero todas. Mande estas duas antes...  
 < L1> Ela desaparecia no horizonte.  
 < L2> **E as calçolas...quero saber, pôxa!**  
 < L1> Agora... em compensação, hoje, entrei corri no meu hot, e nada! Nem um estou com saudades... nada mesmo...

(18)

- < L2> Mas eu quero a palavra certa!  
< L2> **Se não me responder das calçolas, não digo nenhuma!**  
< L1> E eu quero certas palavras...  
< L1> **Em primeiro lugar, não estou bem certa quanto a calçolas, de onde tirou esta palavra?**  
< L2> Ué! Tão comum!  
< L1> Meio portuguesa, né?  
< L2> Dizia-se daqueles com perninhas...  
< L1> Rendinhas e fitas?  
< L2> daquelas...  
< L2> Sim... normalmente tinham.  
< L1> E você gostaria que eu usasse calçolas? E chapéu de palha desfiado? E patchuli?  
< L2> Já imaginou que gracinha?..

Em alguns momentos, percebe-se que as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados resultam do conhecimento partilhado. Somente o conhecimento do que é o *poliview* nos permite interpretar a conexão entre as réplicas do excerto abaixo que aparece logo no início da conversa. O texto de L2 apresenta lacunas que só podem ser preenchidas por quem sabe o que é receber uma foto via computador e o que as diferenças entre os programas podem mudar na visualização da fotografia:

(19)

- < L1> Então gostou mesmo da foto?  
< L2> Gostei, sim... Mas **quando abri** pensei que era uma paisagem minha... de praia deserta. Depois **puxei para a esquerda** e apareceu a mão da Ana...depois você, estirada em tua cadeira, cheia de recatos...  
< L1> Sou assim...  
< L1> Ah! Então **ela foi enorme?** Aqui é pequenina!  
< L2> Foi. **Veio grande**, sim.  
< L2> É que **o meu Poliview abre tudo grande...**

Em (20), L1 anuncia, por meio da observação entre parênteses, que iria gravar aquela conversa. Somente o fato de sabermos que se trata de uma conversação *on-line* – dado circunstancial – permite-

nos identificar o sentido deste enunciado. Saber que é possível perenizar as falas que acontecem em um *chat*, pela gravação dos dados no disco rígido ou em disquete, dá coerência ao comentário de L1, que, sem esse conhecimento, pareceria totalmente ‘fora’ da conversação:

( 20 )

<L2> Escute essa (última) Uma tia do Lelo perguntou pra Luiza se ficaria bem ela ir ao casamento numa calça jeans, com tirinhas de couro, como as dos índios... Quá!Quá!

<L1> **(vou salvar isso)**

<L1> Perguntou mesmo?

<L1> Mas era brincadeira!

Em (21), observa-se mais uma vez que a coerência não reside no encadeamento sucessivo dos turnos. Para L2, L1 estaria insinuando que ele vê nela a figura de sua mãe, ao que, imediatamente, reage, recusando as *idéias de jerico* (idéias freudianas?). A coerência ocorre, pois, no domínio do implícito. L1 recusa-se a aceitar a interpretação de L2, atribuindo um novo entendimento às palavras dele, posto que mais adiante ela as interpreta como um elogio:

( 21 )

< L2> Sabe, este seu “dador” me lembrou minha mãe, referindo-se a um sujeito que falava demais...

< L2> Ela dizia dele: “É muito dizedor!”.

< L1> **Viu só? Você me disse uma vez que eu te lembro a tua mãe...**

< L2> **Não está tendo idéias de jerico, né?**

< L1> Não sei...

< L2> Lembra-me o jeito de falar, algumas palavras esquisitas... tiradas.

< L2> Era brilhante ela, D

< L1> **Eu sei... acho que é elogio, você me achar parecida com ela, com certas palavras que ela usava.**

Ainda que a conversação *on-line* apresente uma modalidade de língua nem totalmente oral, nem totalmente escrita, uma

linguagem *chateana*, no dizer de Noel, a Rosa<sup>12</sup>, o texto sob análise é, indubitavelmente, um texto conversacional, em que repetições, inserções, tópicos cruzados ou sem conclusão, turnos sem respostas, pares de réplicas nem sempre adjacentes, concatenações com dados implícitos bailam ao som (e ao ritmo) de explicações, justificativas, sentimentos, elogios, banalidades e poesia... mas não embaçam o sentido do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra faz o sentido, o sentido faz a vida. E todos sabemos que vidas têm encontrado o seu mais profundo sentido nos *chats*.

Thomas<sup>13</sup>

O estudo da coerência textual tem suscitado reflexões e debates deveras atraentes no âmbito da análise lingüística. Segundo Marcuschi (1999), é possível identificar pelo menos três noções diferentes da coerência, fundamentadas em concepções teóricas específicas, que têm orientado os estudiosos: uma *noção estrutural*, na qual a coerência é vista como uma propriedade intrínseca do texto; uma *noção inferencial* que a vê como fruto de processos inferenciais realizados a partir de dados textuais, contextuais e intencionais; uma *noção interacional*, que a concebe como um processo dinâmico, resultado de um trabalho cognitivo e construído em co-produção, em que os componentes cognitivo e pragmático desempenham um papel central.

Neste artigo, era minha intenção fazer uma análise, nada pretensiosa, do fenômeno da coerência em textos conversacionais. A partir de uma breve revisão do conceito e das regras de coerência apresentadas pela lingüística textual e pelas gramáticas de texto, procurei traçar um esboço dos traços característicos da organização seqüencial de uma conversação. Trechos selecionados de uma conversação *on-line* obtida em um *chat* da *web* foram utilizados para dar mais vida e cor a este desenho, completando a configuração da

---

<sup>12</sup> [http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal\\_noel.htm](http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal_noel.htm).

<sup>13</sup> [http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal\\_thomas.htm](http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal_thomas.htm).

idéia central, que parece estar norteadando aqueles que se têm voltado para o fenômeno, segundo a qual a coerência do texto conversacional é produzida colaborativamente e conjuntamente nas relações discursivas que se estabelecem durante uma interação.

Lendo (e relendo) a conversação que serviu de base a esta análise, pôde-se ver, à luz dessa concepção interacional da coerência, que, de fato, no texto conversacional, o fluxo discursivo é desenhado com traços fortes de uma sintaxe característica, baseada, evidentemente, nos padrões sintáticos da língua, mas repleta de descontinuidades: repetições, inserções, tópicos cruzados, tópicos sem conclusão, turnos sem respostas, dizeres paralelos, concatenações com dados implícitos são freqüentes, mas não perturbam o sentido global do texto. O texto forma-se em ondas, a coerência constrói-se progressivamente, transforma-se, amolda-se, ao sabor do jogo das relações interativas.

Lendo (e relendo) o texto produzido por D e R, minhas duas ‘personagens’, foi possível perceber também que a conversação *on-line* é um material rico para análise: no *cyber* espaço, tem-se a impressão de que tudo gira em torno da magia e da sedução das palavras, tudo é construído com palavras – gestos, olhares, sorrisos, toques, movimentos do corpo – e o próprio discurso, que tem na palavra – “*esta unidade singular, mônada e mágica, a quintessência do chat*”<sup>14</sup> – o foco de onde irradiam todos os sentimentos, todas as ações, o foco de onde irradia a própria vida, pelo menos a vida daqueles que, de outra maneira, sem o mundo virtual, com ou sem máscaras, viveriam “*uma página branca, uma vida branca*”.

---

Résumé: Dans cet article, je propose une réflexion sur le phénomène de la cohérence du texte conversationnel. Je cherche à montrer, à partir d'un *corpus* d'une conversation *on-line* obtenue dans un *chat* de la *web*, que des répétitions, des mots parallèles, des topiques croisés ou sans conclusion, des concaténations avec des données implicites – si caractéristiques de la conversation – ne rendent pas incohérent le texte conversationnel.

Mots-clé: cohérence, texte conversationnel, interaction *on-line*.

---

<sup>14</sup> Id. Ibid.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil, 1970.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Trad. Paulo Otoni. In: GALVES et al (org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, p.39-82.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Trad. Mário Brito. Lisboa: Presença, 1979.
- GARCIA-DEBANC. Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, mars 1986, p. 23-49.
- JONSSON, Ewa. *Electronic Discourse*. On Speech and Writing on the Internet. Luleå University of Technology, 1998.
- KERBRAT-ORECCHIONNI, Catherine. *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: Armand Colin, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONNI, Catherine. *L'approche Interactionnelle en Linguistique*. Paris: Association des Sciences du Langage, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- LEVINSON, Stephen. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Coerência e cognição contingenciada. In: DE BARROS, Kasue Saito Monteiro. *Produção textual: interação, processamento, variação/organização*. Natal (RN): EDUFRN, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos*. UFPE, 1995 (mimeo).
- NOEL. Disponível na internet via [http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal\\_noel.htm](http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal_noel.htm).
- THOMAS. Disponível na internet via [http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal\\_thomas.htm](http://www.abordo.com.br/ocaixote/jornal_thomas.htm).
- TRECKLER, Mercédès Tricas. *Sémantique et textualité: quelques expériences dans l'enseignement de la traduction*. Colloque d'Albi, n° 6, 1985, p. 181-188.

**SEGUNDA PARTE**

**APRENDIZAGEM ON-LINE**

---

# INTERAÇÃO REFLEXIVA NA SALA DE AULA VIRTUAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)*

*Doutorando na UFMG*

## INTRODUÇÃO

Há muito que os pesquisadores dos processos de aprendizagem reconhecem que quando há produção de 'output' compreensível, há também aquisição de conhecimento [Swain (1985), citada em Tsui (1995:81)]. Mais recentemente, Tsui (1995:81) afirma que ao responderem a perguntas do professor ou dos colegas, ao levantarem questionamentos e tecerem comentários, os aprendizes estão envolvidos ativamente na negociação de significado. A atribuição de significados aos insumos recebidos pelo aprendiz torna esse 'input' compreensível, o que é de grande importância para que a aquisição do conhecimento se dê. Ao usar a expressão 'aquisição de conhecimento' estou estendendo o conceito que tanto Swain quanto Tsui usam para aquisição de línguas, para analisar as interações na sala de aula virtual. Parti da premissa de que o processo de aquisição de conhecimentos lingüísticos ou de quaisquer outros sejam muito parecidos entre si, se é que há alguma diferença.

Nessa perspectiva (a) serão examinadas duas noções do que seja interação e como ela facilita a aprendizagem, e (b) aplicar-se-ão estes conceitos à descrição e classificação de interações mediadas por computador que ocorreram entre mestrandos, doutorandos e candidatos à Pós-graduação do curso 'Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: Interação' oferecido 'on-line' pela Faculdade de Letras da UFMG no primeiro semestre de 1999.

Lamy e Goodfellow (1999) afirmam que alguns tipos de interações parecem ser mais propícias a modificações no 'input' e ao sócio-interacionismo e que essas formas produtivas de interação

são passíveis de ocorrerem quando o tópico da discussão for previamente definido pelo moderador da discussão – a professora, nesse caso específico. Nestas circunstâncias a interação ocorrerá como resultado ou como parte de um processo de reflexão sobre o tópico proposto para discussão.

Pesquisadores trabalhando dentro da perspectiva de investigação em aquisição de segunda língua, que Warschauer (1998) chama de tradição investigativa de ‘input-processing’, propuseram um modelo no qual a “língua estrangeira é adquirida através de interações entre os aprendizes na língua alvo para que eles tenham oportunidades de:

- a- compreenderem a significação das mensagens:
- b- produzirem ‘output’ modificado, e
- c- atentarem para a forma da língua alvo.”

Essa perspectiva enfatiza as interações aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor e reforça a idéia de que a modificação do conteúdo produzida pela negociação numa interação (confirmação e verificação da compreensão, pedido de esclarecimento, repetições, paráfrases, etc.) serve para tornar o ‘input’ compreensível e o ‘output’ modificável, promovendo, conseqüentemente, aquisição. Warschauer (1998) examinou algumas peculiaridades de interações ‘on-line’ como ‘chats’ – em que as mensagens são recebidas e respondidas quase em tempo real – mediados por textos sincrônicos. De acordo com ele, este tipo de interação dá ao aprendiz mais tempo para processar a língua escrita do que a interação face-a-face, e, conseqüentemente, “pode até mesmo ser mais eficaz na promoção da aquisição de línguas” do que se ocorresse num ambiente não eletrônico. Suponho que as interações dos participantes deste trabalho apresentem resultados semelhantes ao descrito por Warschauer (1998) mesmo em outro contexto de aprendizagem que não o de aprendizagem de língua.

Dentro de uma visão sócio-interacionista, Leo van Lier (1996:180-184), citado em Lamy & Goodfellow (1999:44), resume a interatividade na sala de aula de língua dizendo que há “uma gama de formas de falar que podem ocorrer entre professor e aprendiz”. Sua descrição é motivada por uma análise das relações de poder na

sala de aula dentro de um contínuo decrescente que vai de ‘autoritário’ passando por ‘autoritativo’ até ‘exploratório’. Isso pode ser traduzido em termos práticos como refletindo o ‘modo de transmissão’ de conhecimento de um lado (exposição monológica), indo para o ‘dialógico’ (onde há alternância de turnos mas o professor, como detentor do saber, mantém o controle da interação), finalizando na outra extremidade do contínuo com a conversação propriamente dita. Interações em que há grande equilíbrio entre os participantes, simetria comunicativa no que se refere à distribuição de turnos e de papéis, e uma combinação de previsibilidade e de familiaridade com o assunto, ele chama de ‘interação contingente’, na qual reside a maior probabilidade de que a aprendizagem se dê com melhor qualidade já que “o planejamento é do conhecimento de todos os participantes e a realidade educacional pode, então, ser transformada”.

Esta perspectiva ainda não foi aplicada para análise das interações *on-line* entre aprendizes a não ser em trabalhos sobre aquisição de segunda língua. Lamy & Goodfellow (1999:45) consideram que os pressupostos conversacionais monológico-dialógico podem oferecer mais um ângulo para focalizar a visão de ‘input-output’ citada anteriormente, bem como o papel da reflexão na aprendizagem *on-line* e da autonomia do aprendiz. Eles propõem a noção de ‘contingency’ para analisar as características da negociação de significados, para foco na forma e para a produção escrita no ritmo próprio do aprendiz nas interações *on-line*, as quais acredito que facilitem a aprendizagem e, por isso, estou usando a noção de ‘contingency’ para interpretar um recorte das interações aprendiz-aprendiz do curso Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: Interação.

A interação face a face difere claramente das interações mediadas por computador. Estas tendem a ser predominantemente escritas e assíncronas, i.e., podem haver intervalos de minutos, horas e até dias entre uma mensagem e a sua resposta. É notória a superioridade da interação sincrônica para a produção de discurso com padrões semelhantes à interação face-a-face para a aprendizagem de línguas. Contudo, entendo que a possibilidade de reflexão proporcionada pelas interações assíncronas pode ser mais eficaz que as interações sincrônicas para a aprendizagem de outros conhe-

cimentos, devido à flexibilidade que os aprendizes têm de ponderarem as mensagens recebidas e as suas produções próprias, de transformarem os seus 'input' em mensagens sob a forma de comentários, respostas e/ou questionamentos, além da facilidade com que os registros das interações podem ser acessados sempre que o aprendiz sentir necessidade de retomar ou revisar um tópico qualquer discutido anteriormente.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Para os aprendizes da disciplina Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: Interação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG, a forma de comunicação mediada por computador (através de interações assíncronas pelo sistema de grupo de discussões) provou ser apropriada pelas diversas razões que os impossibilitavam de se deslocarem até a UFMG para assistirem aulas presenciais. Os aprendizes, que se encontravam em diversos pontos do Brasil e, por isso, muitos não se conhecem, tinham acesso a computadores operando com programa Windows e conexão à Internet via 'Web browsers'. A professora-mediadora da discussão cadastrou todos os alunos matriculados na disciplina, enviou para o grupo as instruções para participação e a bibliografia a ser estudada no decorrer do curso. Toda segunda-feira cada aluno deveria enviar um resumo do texto a ser discutido durante a semana para o endereço eletrônico pessoal da professora-moderadora. Durante a semana o tópico era discutido pelo grupo através de mensagens eletrônicas assíncronas. A comunicação através deste tipo de sistema se dá via mensagens digitadas e enviadas para um servidor central que as distribui automaticamente para todos os aprendizes cadastrados no grupo de discussão. O tipo de interação realizada aqui é uma forma de conversação em "marcha lenta" na qual as mensagens e suas respostas podem estar separadas por períodos de tempo que podem variar desde alguns minutos até vários dias. O sistema mantém uma página eletrônica do grupo de discussões onde todas as mensagens enviadas são armazenadas podendo ser acessadas posteriormente, via

navegadores da rede mundial de computadores, em listas organizadas cronologicamente ou por temas.

Este trabalho examina um recorte dos dados da disciplina em questão, tenta identificar aspectos da interatividade e de reflexão que caracterizem este tipo de interação e, com base no trabalho de Lamy & Goodfellow (1999), propõe a interação reflexiva mediada por computador como base pedagógica para otimização deste meio eletrônico como recurso didático de apoio à aquisição e produção de conhecimentos. Para análise tomou-se, aleatoriamente, uma semana de discussões sobre um mesmo tópico, que geraram sessenta e oito mensagens as quais são o *corpus* deste trabalho.

As discussões durante o curso geraram 1304 mensagens no total, das quais 246 (18,9%) foram produzidas pela professora-moderadora e as outras 1061 (81,1%) pelos aprendizes. É interessante observar como a participação da professora nas interações mediada por computador diminuiu em relação ao que ocorre na sala de aula presencial. Segundo Tsui (1996:81) “estudos conduzidos sobre interação em sala de aula mostraram que a fala do aprendiz representa menos de 30% das interações em salas de aulas presenciais.” Isso implica em mais de 70% de domínio de turnos pelo professor apesar de pesquisas sobre aprendizagem de língua terem comprovado que os aprendizes “não só aprendem a falar, eles falam para aprender”, afirma Tsui corroborando o que Richards e Lockhart (1994) afirmam sobre interação professor-aprendiz: “Apesar das diferentes percepções de uma aula realçarem as melhores intenções de um professor, eles às vezes interagem com alguns aprendizes na sala mais frequentemente do que com outros. (...) Isso cria o que se chama de zona de ação do professor. Uma zona de ação é indicada por aqueles aprendizes com os quais o professor tem mais contato visual, aqueles aos quais o professor dirige perguntas com mais frequência e aqueles que são nomeados a participarem ativamente de uma aula. Estes aprendizes estão dentro dessa zona de ação e tendem a participar mais ativamente do que os que estão fora dela.” A sala de aula virtual, objeto deste estudo, apresenta características opostas no que tange à interação professor-aprendiz, se mostrando um meio muito mais democrático para a participação ativa do aprendiz nas interações.

Paiva (1999), observa que o desafio para o professor de inglês como língua estrangeira hoje é aproveitar a tecnologia da comunicação, didatizá-la e adequá-la aos objetivos do ensino de EFL, tirando proveito do poder de motivação a ela inerente e, acrescenta que na interação via Internet há uma diminuição potencial das ameaças do discurso face-a-face. Considera ainda que a interação por computador, em relação à sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno. Este trabalho toma um recorte do curso virtual conduzido por Paiva no primeiro semestre de 1999, analisa as interações encontradas nas sessenta e oito mensagens selecionadas aleatoriamente e tenta confrontá-las com as opiniões emitidas pelos aprendizes através de um questionário elaborado pela professora-moderadora para avaliação do curso ao final do mesmo. Diferentes conteúdos foram encontrados nas mensagens observadas, por exemplo: respostas a perguntas de professores e colegas; pedidos de ajuda; emissão de informações e/ou opiniões; conversas sociais. As mensagens são mantidas na página eletrônica do gerenciador do grupo de discussões e estão disponíveis cronologicamente ou por tópicos no endereço URL: [www.interacao@egroups.com](http://www.interacao@egroups.com).

Observando-se o *corpus* de 68 mensagens, podem ser identificadas 73 interações de tipos diferentes:

➤ Mensagens geradas pelos aprendizes (88,3%):

a- Discussões do tópico:

- \* considerações endereçadas ao grupo como um todo .....28,6%;
- \* considerações endereçadas a um participante específico.....22,0%;
- \* considerações endereçadas à professora .....1,3%;
- \* perguntas retóricas (convite à interação) .....19,2%;<sup>1</sup>
- \* perguntas diretas à professora .....1,3%;
- \* respostas a questionamentos da professora .....2,6%;
- \* respostas a questionamentos indiretos dos colegas.....2,6%;

---

<sup>1</sup> - As perguntas retóricas não foram contabilizadas como mensagens por fazerem parte do texto da interação. O percentual tem a função de mostrar o peso do convite à interação no universo das interações analisadas neste recorte.

b- Conversas sociais:

- \* com um colega .....5,4%;
- \* com a professora .....5,4%;
- \* com o grupo como um todo .....19,1%;

➤ Mensagens geradas pela professora (11,7%):

- \* considerações sobre o tópico em discussão .....1,3%;
- \* instruções sobre atividades acadêmicas genéricas .....2,6%;
- \* respostas a questionamentos dirigidas ao grupo .....1,3%;
- \* resposta a um aprendiz específico .....1,3%;
- \* conversa social com um aprendiz específico .....2,6%;
- \* conversa social com o grupo .....2,6%.

Lamy & Goodfellow (1999:48), propõem os termos “monologue,” “dialogue” e “conversation” para classificar o discurso assíncrono na Comunicação Mediada por Computador. Como os dados observados neste trabalho parecem se encaixar nessa estrutura de análise, ela será adaptada e utilizada como base para interpretação das informações extraídas do corpus, sendo que os termos serão traduzidos para o português como forma de evidenciar tal adaptação à análise dos dados específicos do presente trabalho. A expressão *monólogo reflexivo* será usada para fazer referência aos textos que não contenham convites à interação, i.e., que sejam considerações do aprendiz sobre o tópico em discussão ou respostas a questionamentos diretos da professora ou de aprendizes ou ainda respostas a questionamentos indiretos feitos ao grupo de discussão como um todo. Os textos que apresentam perguntas retóricas convidando à interação serão classificados como *diálogo reflexivo* e as interações de cunho social serão designadas pelo termo *conversa social*.

Dentre as 68 mensagens do *corpus* deste trabalho, 64 foram produzidas pelos aprendizes e 4 pela professora. As 64 mensagens originadas pelos aprendizes podem ser classificadas da seguinte forma:

➤ Interação reflexiva (65,6%):	
27 monólogos reflexivos .....	42,2%
15 diálogos reflexivos .....	23,4%
➤ Interação social (34,4%):	
22 conversas sociais .....	34,4%
	100,0%

A mensagem transcrita a seguir é um exemplo escolhido aleatoriamente do que está sendo classificado aqui como monólogo reflexivo. Apenas o texto da mensagem foi compilado para salvar o anonimato do informante:

*Olá pessoal,  
Em relação ao efeito da fala do professor sobre os alunos, eu queria acrescentar que, no meu caso, a postura, o exemplo são muito mais importantes que a fala. Os adolescentes espelham-se (ainda) nas atitudes dos professores, mais talvez que nas dos pais, em algumas circunstâncias. Assim, o nosso papel é muito mais importante do que parece à primeira vista. Os alunos percebem os professores como o modelo de conduta, aqueles que são “perfeitos”, os “santos” da sociedade. Outro dia eu vi (não me lembro onde, me desculpem. É sempre bom citar as fontes) que o profissional com maior crédito ou confiança da população é o professor.  
Um abraço,  
A.*

Pode-se observar o processo de reflexão do autor na construção do texto anterior. Nos dois primeiros períodos, a propósito do tópico em discussão – interação em sala de aula, nesse caso, o autor ilustra a discussão com reflexões sobre a sua prática. A partir do terceiro período ele conclui a sua reflexão emitindo a sua opinião pessoal e encerra a sua contribuição para a discussão fazendo uma citação para dar sustentação à sua argumentação. Essa forma textual, quase sem variações, é uma constante nesse modelo que se enquadra dentro do conceito de *monólogo reflexivo*. Este tipo de produção deixa claro o processo e a qualidade da reflexão do aprendiz e, embora não apresente muito estímulo para que os outros participantes

interajam, é uma forma eficaz de assimilação e construção de conhecimento. Relembrando a afirmação de Tsui (1996:81), onde ela diz que além de perguntarem e responderem, o aluno está igualmente envolvido ativamente no processo de aprendizagem quando ele tece comentários. Van Lier (1996:184) considera a falta de estímulo para interação observável no monólogo reflexivo um fator de dificuldade, senão de impedimento, para a aprendizagem de segunda língua. Como este trabalho não trata de aprendizagem de língua especificamente, mas do processo de aprendizagem de conteúdos acadêmicos, percebo, nos dados analisados, que a reflexão parece uma prática de grande utilidade para a reconstrução do texto lido e para a construção do conhecimento do aprendiz. Há que se observar que ao apontarem os pontos positivos do curso *on-line*, 6,5% (veja tabela 1) dos pontos destacados mencionou a possibilidade de reflexão que esse tipo de interação gera. Nota-se assim que o próprio aprendiz percebe a importância da reflexão para a sua aprendizagem. Acredito que mensagens do tipo monólogo reflexivo contribuem para o processo de aprendizagem, principalmente quando a reflexão for de boa qualidade.

Pontos Positivos do Curso online Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: Interação	
Não limitação tempo-espaco para as interações	32,0%
Leituras relevantes	14,9%
Interação por escrito é mais produtiva	10,7%
Oportunidade de experimentar avanços tecnológicos	8,6%
Interação online gera reflexão	6,5%
Curso muito bem planejado	4,2%
Prática de leitura intensiva	4,2%
Facilita a participação de alunos tímidos	4,2%
Discussões estimulam participação	4,2%
Obrigatoriedade de entrega de resumos forçou leitura	2,1%
Facilidade de interação aprendiz-professor	2,1%
Ambiente amigável estimulou participação	2,1%
Curso online possibilita participação democrática	2,1%
Não interferência do professor nos debates	2,1%

Tabela 1 – Pontos positivos apontados espontaneamente pelos aprendizes ao final do curso *on-line*.

O exemplo seguinte, (exemplo 1), é uma conversa social. No ‘corpus’ analisado 34,4% das interações são desse tipo. Embora este tipo de interação não pareça contribuir diretamente para o processo de aprendizagem no contexto tratado aqui, acredito que a interação social contribua para a construção do ambiente amigável, estimulante à participação a que 2,1% das opiniões do questionário apontam como tendo sido ponto positivo do curso *on-line* (Tabela 1), além de reduzir a sensação de isolamento do aprendiz de cursos virtuais. Um dos pontos negativos (tabela 2) mais citados no questionário final de avaliação do curso foi a sensação de isolamento do aprendiz no ambiente *on-line*.

*Oba,  
Encontro dia 06... estou louca para conhecer o resto da turma.  
Estarei lá, com certeza !  
B.*

Exemplo 1 – conversa social.

Pontos Negativos do Curso online Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: Interação	
Problemas técnicos com computador/conexão	25,71%
Falta de tempo para interagir mais	20,00%
Isolamento	17,15%
Inibição	5,71%
Questionamentos não respondidos	5,71%
Mensagens muitos longas para serem lidas	5,71%
Mensagens desnecessárias	5,71%
Grande quantidade de textos para leitura	2,86%
Muita leitura em Inglês	2,86%
Dificuldade de expressar traços de entonação nos textos	2,86%
Dificuldade de compreensão dos textos	2,86%
Faltou avaliar os resumos	2,86%

Tabela 2 – Pontos negativos apontados espontaneamente pelos aprendizes ao final do curso *on-line*.

O exemplo 2 refere-se a uma das 15 mensagens classificadas como *conversa reflexiva* que representou 23,4% das mensagens analisadas neste recorte. Há indícios de que esse tipo de interação seja o mais eficaz para que a aprendizagem se consolide, pois ela apresenta em si todos os requisitos aos quais Tsui (1995:81) se refere como sendo principais para que o aprendiz mantenha uma postura ativa na tarefa de negociar significados, qual seja: questionar, comentar e responder. Acrescente-se a esses fatores a produção compreensível postulada por Swain (1985) que, acredito, concretiza-se principalmente nos comentários e respostas que são os resultados dos processos mentais de aprendizagem. Tal produção compreensível retrata conhecimento adquirido e só é possível após reflexão.

*>Quanto ao texto, achei fantástico como as análises  
>foram feitas. Fiquei um pouco assustada com certas  
>situações, por exemplo, como conduzimos perguntas e  
>como direcionamos o assunto de acordo com os nossos  
>interesses. Acho que após esta leitura serei mais  
>cuidadosa durante as aulas.*

*>O que vocês acham colegas?*

*>C.*

*Você tem toda razão quanto ao direcionamento dos assuntos segundo nossos próprios interesses, C. Acho que um outro aspecto do texto da Tsui que me chamou bastante a atenção é a questão dos alunos virem ao encontro na sala de aula com expectativas próprias, e que estas expectativas estarão em [??] nas interações por eles feitas de nossas opções pedagógicas. Isto faz pensar muito na necessidade de que o professor sempre explicita e negocie suas propostas com seus alunos, trazendo a própria aula como tema constante de sua interação com eles e, pelo menos como ideal, refinando a percepção de suas dificuldades. Concordam?*

*Abraços,*

*D.*

### Exemplo 2 – conversa reflexiva

Embora haja oportunidade de aprendizagem em muitos tipos de interação dialógica, suponho que a conversa reflexiva com as características da apresentada no exemplo 2, seja particularmente

favorável à aquisição de conhecimento porque ela é interacional tanto no sentido de processamento de informação quanto no sócio-interacionista. Esse tipo de mensagem apresenta negociação de significado, referências explícitas a conhecimentos anteriores compartilhados pelos participantes da interação e, o engajamento do aprendiz baseia-se num contexto social no qual os participantes negociam o controle da interação podendo intercambiar papéis, i.e., eles podem transitar na interação como aprendizes, professores ou especialistas, no esforço de construir significado e adquirir conhecimento novo.

## CONCLUSÃO

Este trabalho é uma tentativa de apresentar uma análise dos possíveis reflexos da interação mediada por computador no processo de aprendizagem baseado em aulas *on-line* (ou virtuais) para ensino a distância, no qual o meio é a comunicação assíncrona através de computador. Esse meio comporta uma gama de interações escritas, desde aquelas cuidadosamente redigidas até as espontâneas. A comunicação mediada por computador, analisada sob a ótica cognitivista tanto como modificadora do 'input' quanto como canal para interação social, pode preencher as condições para a aprendizagem conforme postula a literatura sobre interação. Tentou-se também estabelecer uma relação entre as características das conversas reflexivas assíncronas, a qualidade da negociação de significados no meio virtual e aprendizagem que pode ser observável na produção de 'modified output'.

Nota-se, corroborando Lamy & Goodfellow (1999), que aprendizes envolvidos em aulas virtuais têm maiores possibilidades de perceberem características específicas do seu objeto de estudo do que perceberiam em outros tipos de interações. Essa conclusão está atada a dois fatores, segundo as observações feitas no corpus deste trabalho: reflexão e autoridade.

- Fator **reflexão** – à medida que o aprendiz produz o seu texto para contribuir com a lista de discussão ele reflete sobre o tema de forma mais sistemática do que na conversação face-a-face. Devido à própria natureza da forma de comunicação, a forma escrita demanda mais elaboração e reflexão do que a forma oral.
- Fator **autoridade** – em interações onde o professor ou

um outro integrante do grupo de discussão seja tido como especialista no assunto objeto de estudo, os aprendizes se empenham mais em produzirem textos mais elaborados para listas de discussões, como medida para evitarem ‘feedbacks’ negativos por parte dos detentores da referida autoridade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ELLIS, Rod. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LAMY, M. & GOODFELLOW, R. “Reflective Conversation” in the Virtual Language Classroom. Language Learning & Technology, Vol. 2, n. 2, p.43-61, URL <http://polyglot.cal.msu.edu/llt>, 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. e.(org) Diários on line na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In MARI, H. et al. (orgs). Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso. Belo Horizonte: Carol Borges, UFMG, 1999.

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In TSUI, Amy. Introducing classroom interaction. London: Penguin English, 1995.

TSUI, Amy. Introducing classroom interaction. London: Penguin English, 1995.

Van LIER, L.A.W. The Classroom and the Language Learner. New York: Longman, 1994.

WARSCHAUER, M., & Healey, D. Computers and language learning: An overview. Language Teaching, n.31, p.57-71, 1998.

# ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ‘on-line’ E AUTONOMIA: UMA RELAÇÃO BIUNÍVOCA OU ANTAGÔNICA?

Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)  
Doutorando na UFMG

## INTRODUÇÃO

Parafraseando Paiva (1999), o desafio para o professor em cursos ‘on-line’ é o de didatizar a tecnologia da comunicação e adequá-la aos seus objetivos curriculares, tirando proveito do poder de motivação a ela inerente e da diminuição potencial das ameaças do discurso face a face na interação mediada por computador.

Brown (1994:20) afirma que os ‘métodos’ usados pelo aprendiz no seu processo de aprendizagem são tão ou mais importantes que os utilizados pelo professor para ensinar. O autor chama de ‘Princípio do Investimento Estratégico’ ao nível de dedicação pessoal do aprendiz em termos de tempo, esforço e atenção à sua aprendizagem. Tal princípio pode ser observado a partir do conjunto de estratégias utilizadas pelo aprendiz para compreensão e produção de conhecimento<sup>1</sup>.

A multiplicidade de estratégias a que o autor se refere denota as diferenças individuais dos aprendizes e representa o grande dilema pedagógico do professor no ambiente presencial. Ele precisa se preocupar em atender tais diferenças ao mesmo tempo em que se preocupa em garantir o sucesso do grupo como um todo. Brown (1994:21) propõe o treinamento específico das estratégias de aprendizagem como forma de minimizar o problema e acrescenta

---

<sup>1</sup> Brown (1994:20) se refere à produção de conhecimento no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas. Estou estendendo o conceito para aplicá-lo à aquisição de conhecimento num contexto mais abrangente.

que quando se ensina aos aprendizes a enxergarem a si próprios e a tirarem proveito das suas experiências e talentos, eles ganham independência. Uma vez mais autônomos, os aprendizes se apropriam, de certa forma, do seu processo de aprendizagem passando a controlar o “+1” da fórmula ‘I+1’ da ‘Input hypothesis’ da teoria de aquisição proposta por Krashen (1985)<sup>2</sup>.

Abordando a questão da aprendizagem ‘*on-line*’ sob um enfoque educacional, Goodfellow (1998), citando o relatório de 1972 da UNESCO, afirma que a autonomia do indivíduo é um dos principais objetivos da educação. Mais recentemente a noção de autonomia tem sido associada a uma conceituação mais ampla de educação que passa a ser defendida como uma empreitada para a vida inteira; um processo que ultrapassa as fronteiras da escolarização e perpassa toda a vida profissional e privada do indivíduo. A autonomia focalizada desse ângulo pressupõe a independência do aprendiz no que concerne a *onde, quando e o que* estudar. Com as tecnologias da informação e das telecomunicações, a importância da autonomia individual é mais pragmática do que ideológica.

A aprendizagem informal, que a revolução tecnológica tornou possível, é uma constante na argumentação em defesa de um modelo de educação contínua<sup>3</sup>. E, de acordo com Dickinson (1992) citada em Goodfellow (op.cit), com essa nova possibilidade de aprendizagem vem um conceito mais instrumental de autonomia: processo de auto-aprimoramento, o que é essencial, junto à segurança e à auto-estima, para a sobrevivência de indivíduos, sistemas sociais, corporações, países e até mesmo do planeta. Assim, quando associada às tecnologias de informações a serviço da aprendizagem contínua de adultos, a noção de autonomia ligada à auto-aprendizagem abre caminhos para que o indivíduo cumpra o seu direito e obrigação de se auto-aprimorar.

---

<sup>2</sup> Krashen (1985) postula que o fator mais importante para o aumento da proficiência em língua estrangeira, seja ela aprendida como segunda língua ou como língua estrangeira, é a exposição do aprendiz à língua alvo (o ‘input’). O autor propôs características ideais para esse ‘input’ como a fórmula I+1, além de levantar a hipótese da existência de um “filtro afetivo” para controlar a sedimentação (intake) do ‘input’.

<sup>3</sup> Educação contínua refere-se à modalidade de educação que transcende os limites da escola formal e que em inglês é designada pela expressão ‘lifelong education’.

Na literatura sobre aprendizagem de línguas, O'Malley & Chamot (1990), discorrendo sobre as estratégias metacognitivas, as definem como auto-gestão da aprendizagem por planejamento, monitoração e avaliação, diferentemente das operações mentais reais usadas para processar conteúdos lingüísticos (estratégias cognitivas), ou das formas de interação entre aprendizes (estratégias sociais). Ellis (1994), revisa algumas abordagens que usam a reflexão como meio de levar as estratégias cognitivas e sociais para a órbita da metacognição, o que torna essas estratégias passíveis de desenvolvimento consciente. Isto, em última instância, significa dar oportunidade ao aprendiz de desenvolver autonomia.

Em estudo de mensagens geradas num curso 'on-line', Parreiras (nesta edição), baseando-se em Goodfellow & Lamy (1999) e corroborando Ellis (1994), percebeu relações entre a interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aquisição de conhecimentos.

Considerando o exposto quanto a estratégias de aprendizagem e autonomia, o objetivo desse estudo é verificar se

- o ambiente virtual promove autonomia, ou se o aprendiz que o procura já é potencialmente mais autônomo. E, ainda,
- em que medida a autonomia de aprendizes no ambiente virtual pode ser atribuída a estratégias utilizadas por eles.

## ANÁLISE DOS DADOS

A reflexão sobre as questões propostas anteriormente se deu com base em dois questionários:

- um de avaliação do curso elaborado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, o qual foi respondido por 20 dos 25 aprendizes ao final da disciplina Seminário de Tópico Variável em Lingüística Aplicada: Estratégias de Aprendizagem, conforme se encontra no anexo 1; e
- por um questionário complementar elaborado por mim, especialmente para verificar as estratégias utilizadas pelos

aprendizes no curso '*on-line*' e os seus estilos de aprendizagem - anexo 2.

Apenas cinco participantes responderam a esse questionário complementar, por isso esses dados estão recebendo um tratamento de análise por amostragem.

A disciplina a que se refere esse estudo foi promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG no segundo semestre de 1999, conduzido pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. A disciplina consistiu de uma bibliografia básica estabelecida pela professora. A bibliografia devia ser lida conforme um cronograma de leitura semanal e, toda segunda-feira os aprendizes deveriam enviar por 'e-mail' uma resenha crítica da leitura que equivalia à frequência. Durante a semana o texto era debatido via grupo de discussões na Internet criado e gerenciado pela professora.

É interessante observar que ao elaborarem resumos semanais de leituras e participarem de debates '*on-line*', o aprendiz está produzindo 'output' modificado que segundo Swain (1985) promove aquisição. A interação produzida pelo debate '*on-line*' promove a aprendizagem reflexiva (Parreiras, neste volume) e a diminuição da intervenção do professor aumenta a autonomia do aprendiz e contribui para a sua motivação extrínseca conforme Tsui (1995).

Algumas características do meio virtual parecem contribuir para aumentar a autonomia do aprendiz em relação ao meio presencial: o meio virtual ainda é um ambiente predominantemente textual no Brasil. Isso tem implicações no controle que o aprendiz tem sobre o seu processo de aprendizagem, e ocorre até mesmo para os aprendizes mais habilidosos nas estratégias de comunicação oral, por exemplo, ao terem que encontrar soluções compensatórias para a ausência de interação face a face. Tal implicação pode ser ilustrada pelo depoimento de um dos informantes que ao ser perguntado sobre que estratégias considerava terem sido eficientes para a sua aprendizagem no curso '*on-line*', se declara 'altamente auditivo', e responde:

*“... eu lia o material e falava prá mim mesmo sintetizando o que o autor estava expondo e depois escrevia. No início [foi difícil] fazer as resenhas, mas à medida que fui lendo as de outras pessoas fui aprendendo como sintetizar melhor o texto.”<sup>4</sup>*

Uma outra questão que se apresenta é que a aprendizagem no meio ‘*on-line*’, basicamente a partir de textos, demanda tempo. Se não houver tempo suficiente disponível, por não ter sido programado ou por causa de atrasos provocados por problemas técnicos (Goodfellow, 1998), o resultado será sobrecarga de trabalho e ‘stress’. Essa observação é confirmada pelos 38,92% dos aprendizes que apontaram a falta de tempo para ler o grande volume de mensagens e pelos 11,12% que alegaram problemas técnicos ao citarem os pontos negativos do curso, conforme tabela a seguir:

<b>Pontos negativos do curso <i>on-line</i></b>	<b>%</b>
Falta de tempo para leitura das mensagens	38,92
Falta de interação face a face	19,46
Problemas técnicos	11,12

Problemas técnicos derivados de capacidade inadequada da rede, flutuação do tráfego de informações, complexidade dos mecanismos de conexão à rede, incompatibilidade de protocolos de transferência, programas com defeitos, inexperiência do usuário, entre outros, são responsáveis por uma grande incidência de demora e de comunicações distorcidas ou inconclusas nas interações ‘*on-line*’. Isso faz com que o meio virtual não seja ainda totalmente confiável, levando 11,12% dos aprendizes do curso observado nesse estudo a apontarem os problemas técnicos como pontos negativos. Tais problemas podem afetar a autonomia que, nesse caso, inclui também a habilidade de administrar a combinação do conhecimento tecnológico e dos recursos para encontrar formas de atingir um objetivo que esteja temporariamente fora do alcance.

---

<sup>4</sup> Os textos foram mantidos da forma que foram escritos nos questionários, sem correções. Os autores não estão citados intencionalmente para garantir o anonimato dos informantes.

Reiterando o trabalho de Parreiras (neste volume), o isolamento e a falta do contato face a face representa 19,46% das queixas dos aprendizes nos dados analisados aqui. Em todos os cinco questionários da amostra sobre estratégias esse tópico aparece independente dos estilos e das estratégias de aprendizagem declaradas pelos participantes.

Tomando a amostra dos cinco participantes que responderam ao questionário complementar específico sobre as estratégias de aprendizagem que utilizaram no curso virtual em comparação às que normalmente usam em cursos presenciais, três aprendizes se declararam predominantemente visuais, um auditivo e um tátil, de acordo com a classificação de Oxford, (1990). Independentemente dos estilos e das estratégias de aprendizagem, todos esses participantes consideraram o curso virtual mais produtivo do que os cursos presenciais que já frequentaram, alegando terem estudado, aprendido, escrito, refletido e pensado mais. Ponderaram também que evitaram o problema da locomoção até a universidade, o que em muitos casos seria impossível por serem aprendizes residentes em outros estados, além da oportunidade de interagir com pessoas de diversos pontos do país.

Pelo fato da interação no meio virtual ser assíncrona, as mensagens e respostas tendem a não coincidirem, como acontece na conversação telefônica, por exemplo. Alguns participantes numa discussão *'on-line'* podem *'desaparecer'* de repente pelos mais diversos motivos, desde problemas técnicos até o que em inglês é designado pelo termo *'lurking'*: o aprendiz lê a mensagem mas não a responde, o que gerou 2,78% de reclamações sobre a falta de participação dos integrantes nas discussões.

Ao responderem sobre as estratégias que consideraram terem sido eficientes para a aprendizagem no curso em questão, todos os participantes da amostra citaram a estratégia cognitiva *'summarizing'* (Oxford, 1990) como tendo sido a mais eficaz na aprendizagem. Nesse ponto é interessante lembrar que a estratégia *'summarizing'* foi usada também pela professora para ensinar ao determinar que toda semana deveria ser enviada para a sua caixa postal eletrônica, uma resenha ou um resumo do texto lido. Dois aprendizes comentaram que *'no curso presencial resenhas são pouco solicitadas*

e quando o são, não servem ao propósito de promover interação na sala de aula, ao contrário do que ocorreu no curso observado'. Outros dois aprendizes declararam que utilizam a estratégia de 'fazer resumo' também nos cursos presenciais e um aprendiz, mesmo tendo declarado que usou tal estratégia, não reconheceu haver diferenças entre as estratégias utilizadas por ele no meio virtual e as usadas nos cursos presenciais.

Blin (1999:134) afirma que os 'aprendizes dão o primeiro passo em direção à autonomia quando eles aceitam conscientemente a responsabilidade por sua própria aprendizagem; e desenvolvem autonomia através de um esforço contínuo para entender *o que, como, porque* e com que *grau de sucesso* eles estão aprendendo' e acrescenta que algumas aplicações da Tecnologia da Informação e da Comunicação no ensino de línguas – que podem ser estendidas para esse estudo – promovem o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, desde que ele já seja significativamente autônomo. Tal conclusão encontra ressonância nos comentários dos aprendizes observados aqui. Tomem-se as duas citações a seguir que foram extraídas dos dados em comentários livres feitos pelos informantes sobre autonomia:

*" ... É claro que esta recomendação [de frequentar cursos virtuais] está direcionada principalmente a alunos de curso superior ou alunos de pós-graduação que têm um certo grau de autonomia e responsabilidade. "*

*"... não são todas as pessoas que estão preparadas para fazer este tipo de curso. O aprendiz tem que ser autônomo, comprometido com sua aprendizagem e bastante amadurecido para poder se relacionar de uma forma equilibrada com seus parceiros 'on-line'."*

Pelo perfil dos aprendizes observados aqui – todos pós-graduandos, o que *de per si* já denota um certo nível de autonomia – não seria sensato atribuir a uma ou a um grupo de estratégias a autonomia declarada por eles. A aprendizagem mediada por computador realmente promove certos aspectos da autonomia, tais como aprendizagem no ritmo próprio do aprendiz, diminuição do

filtro afetivo em comparação com a interação face a face (Paiva, 1999), menor intervenção do professor e interação mais reflexiva no processo de aprendizagem (Parreiras, neste volume), bem como a riqueza da interatividade, da potencialidade, da permanência e da facilidade de acesso a materiais escritos no meio virtual. Porém, uma conclusão que emerge desse estudo, que confirma Blin (1999), é que poucas pesquisas dão conta do que o aprendiz faz durante o processo de construção da sua autonomia e ainda menos pesquisas tecem descrições detalhadas sobre o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem mediado por computador. Crookall, Coleman e Oxford (1992:100) citados em Blin (1999:137) argumentam que ‘o ambiente de aprendizagem pode ser imaginado como uma rede interacional, da qual apenas parte da interação ocorre entre o aprendiz e o computador.’

## **CONCLUSÃO:**

Esse estudo não responde totalmente às indagações que o motivaram, tendo em vista que não há respostas simples para esses questionamentos, mas os dados analisados confirmam a potencialidade inerente ao meio virtual para promover autonomia no aprendiz, especialmente no caso tratado aqui, em que o curso é baseado em discussões ‘*on-line*’ a partir de leituras e resenhas semanais das mesmas. Todavia, esses dados não autorizam conclusões quanto ao tipo de autonomia do aprendiz que procura cursos virtuais e, menos ainda, a afirmar que o aprendiz que procura essa modalidade de cursos seja potencialmente mais ou menos autônomo.

É razoável inferir pelo perfil dos aprendizes em questão (todos pós-graduandos) que, nesse caso em particular, eles tendem a ser mais autônomos. Contudo, a evasão de aprendizes no decorrer do curso não foi avaliada e, assim, não se pode tecer possíveis influências que a autonomia potencialmente menor possa ter exercido no índice de desistência do curso.

Retomando a segunda questão que motivou esse trabalho sobre relações possíveis entre autonomia de aprendizes *'on-line'* e as estratégias que eles usaram, observa-se que, independentemente dos estilos individuais dos aprendizes, todos eles utilizaram com sucesso a estratégia de fazer resenhas. Como essa estratégia foi uma tarefa avaliativa semanal<sup>5</sup>, novas perguntas vêm à tona: Os aprendizes usariam a estratégia *'summarizing'* voluntariamente? Quais outras estratégias seriam utilizadas e consideradas eficazes para o processo de aprendizagem no meio virtual? Em que medida tais estratégias poderiam significar autonomia de algum tipo?

Parafraseando Candlin e Byrnes, (1994) citados em Goodfellow et al., (1999), um estudo abordando os questionamentos levantados demandaria a análise de um *'corpus'* no qual a educação a distância se baseasse num currículo livre onde os aprendizes pudessem desenvolver suas habilidades sem que o professor prescrevesse programas de estudos ou formas de estudar, além de poderem colaborar na construção de um currículo livre em que a responsabilidade pela gestão da própria aprendizagem passaria a ser controlada mais efetivamente pelo aprendiz. Nesse contexto o professor passaria a ser um facilitador da aprendizagem num sentido mais estrito.

Não sendo esse ainda o contexto ao qual este trabalho se refere, o mérito dele está em alimentar a reflexão e tentar explorar como a relação entre a construção da autonomia do aprendiz e a aprendizagem mediada por computador podem servir tanto à pesquisa quanto à própria aprendizagem.

---

<sup>5</sup> O curso em questão foi avaliado em três partes, sendo:

- 15 pontos para o envio das resenhas semanais em dia (=1,0 ponto por resenha);
- 15 pontos pela participação na discussão online. Levou-se em conta a qualidade da participação;
- 70 pontos por um trabalho final sobre Estratégias de Aprendizagem. O aluno pôde escolher o tema específico e optar entre o formato de uma resenha bibliográfica ou uma mini-pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BLIN, F. *CALL and the development of learner autonomy*. In DEBSKI, R. & LEVY, M. *World CALL – global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, p.133-147, 1999.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CANDLIN, C. & BYRNES, F. *Designing for open language learning: teaching roles and learning strategies*. In GOLLIN (ed.), *Language in Distance Education, how far can we go?* National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1994.
- DICKINSON, Leslie. *Learner training for language learning*. Dublin: Authentic Language Learning Resources, 1992.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- GOODFELLOW, R. *Evaluating performance, approach and outcome in the design of CALL*. In CAMERON, K. (ed.), *CALL: Media, Design & Applications*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1998.
- \_\_\_\_\_, R. *Learning on-line – autonomy or isolation?* IEE Colloquium: Exploiting learning and technology – issues for learners and educators, URL [http://iet.open.ac.uk/pp/r.goodfellow/ice\\_nov98.html](http://iet.open.ac.uk/pp/r.goodfellow/ice_nov98.html), 1999.
- \_\_\_\_\_, MANNING, P. & LAMY, M-N. *Building an on-line open and distance language learning environment*. In DEBSKI, R. & LEVY, M. *World CALL – global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, p.267-285, 1999.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implication*. Harlow: 1985.
- LAMY, M. N. & GOODFELLOW, R. *Reflective conversation in the virtual language classroom. Language learning and technology*, URL <http://polyglot.cal.msu.edu/llt>, Janeiro, 1999.
- O'MALLEY, J. & CHAMOT, A. *Learning strategies in second language acquisition*.

Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies*. New York: Newbury, 1990.

PAIVA, V. *CALL and on-line journals*. In DEBSKI, R. & LEVY, M. *World CALL – global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, p.249-265, 1999.

PARREIRAS, V. A. *Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem*. (neste volume).

SWAIN, M. *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In TSUI, Amy. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995.

TSUI, A. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995.

## **Anexo I**

### **Questionário de avaliação final**

**Curso Seminário de Tópicos Variáveis em Linguística Aplicada:  
Estratégias de Aprendizagem.**

**Elaborado por: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

**Subject: [estrategias] avaliação**

**Date: Thu, 9 Dec 1999 22:05:33 -0200**

**From: "Vera Menezes" <xxxx@xxxxx.com.br>**

**Reply-To: estrategias@egroups.com**

**To: <estrategias@egroups.com>**

É hora de avaliarmos nosso curso. Sua colaboração nos ajudará a melhorar o próximo. Solicito também aos alunos ouvintes que respondam as questões, pois preciso saber se houve alguma utilidade para eles.

Peço a todos que respondam às seguintes questões e desde já agradeço a colaboração. Vou sentir muito a falta de todos vocês.  
Vera

- 
1. Quais foram os pontos positivos do curso?
  2. Quais foram os pontos negativos do curso?
  3. Você preferiria que o curso fosse presencial?
  4. Como você avalia a metodologia do curso?
  5. Que textos ou texto você retiraria do curso?
  6. Que outro(s) texto(s) você sugeriria para compor o programa do curso?
  7. Que sugestões você daria ao professor?

8. Você faria outro curso *on-line*?
9. Você gostaria de ministrar um curso *on-line*? Qual?
10. Você permitiria que suas mensagens, mantido o anonimato, fossem utilizadas para pesquisa?
11. Há quanto tempo você vem navegando na Internet ou enviando e-mails?
12. Você gostaria de participar de grupo de pesquisa sobre ensino de línguas mediado por computador?

## Anexo II

### Questionário Complementar sobre Estratégias de Aprendizagem utilizadas pelos aprendizes.

Elaborado por Vicente Aguiar Parreiras

Subject: PERGUNTAS COMPLEMENTARES

Date: Tue, 28 Dec 1999 00:13:25 -0200

From: Vicente <xxxxxxx@xxxxxxx.com.br>

To: estrategias@egroups.com

Olá, colegas,

Sem querer interromper as suas férias e já interrompendo, gostaria de complementar o questionário de avaliação do curso sobre Estratégias enviado pela Profa. Vera com as perguntas abaixo. Pretendo usá-las no trabalho final da nossa disciplina. Por favor enviem a resposta para o meu endereço eletrônico.

Agradeço antecipadamente e desejo a todos um ano novo cheio de paz e saúde, 'o resto a gente corre atrás'.

Abraços,

Vicente

---

Nome:

Idade:

Ocupação:

- 1- Qual é o seu estilo predominante de aprendizagem?
- 2- Que estratégia(s) você considera ter(em) sido eficiente(s) para a sua aprendizagem nesse curso *on-line*? Justifique.

- 3- Em que medida você diria que as estratégias citadas na questão 2 foram ou não diferentes daquelas que você normalmente usa em cursos presenciais?
- 4- O que você sentiu falta no curso virtual em relação à sala de aula convencional (=presencial)?
- 5- Você recomendaria essa modalidade de curso (virtual) para outras pessoas? Por quê?

# DISCUTINDO A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA VIA INTERNET: ANÁLISE DE INTERAÇÕES POR CORREIO ELETRÔNICO

*Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG)*

## INTRODUÇÃO

A última década do século XX se caracteriza como a chamada geração virtual, quando acontece uma revolução no mundo da informação, com o surgimento da comunicação mediada por computador, ou via Internet. Na era da globalização a tecnologia destrói barreiras de tempo e distância, e torna-se possível a troca de informações entre pessoas por meio de redes de computador, informações essas que variam desde textos verbais até vídeos. Essa comunicação pode acontecer em tempo real (sincrônica), através de programas de bate-papo em que as pessoas participantes do processo interativo trocam mensagens no momento exato (ou quase exato) em que se encontram virtualmente, ou ainda pode ser assíncrona, por correio eletrônico, processo pelo qual as pessoas podem mandar e receber mensagens no momento desejado ou quando estão disponíveis (Ebbelink, 1999).

Com o surgimento de uma nova modalidade de comunicação, surge também uma nova maneira de se usar a linguagem, uma nova modalidade de discurso, o denominado **discurso eletrônico**. De acordo com Jonsson (1997), essa modalidade discursiva transgride o oral e o escrito, não só por ter características de ambos, mas também por possibilitar inovação sintática e semântica por parte dos interlocutores.

A Internet e a possibilidade de comunicação mediada por computador inspiram a educação à distância. Atualmente, segundo dados apresentados por Loyolla & Prates (1999), países como

Canadá, Estados Unidos e Austrália fazem uso extensivo da educação à distância mediada por computador (EDMC). Esses autores apresentam ainda programas em instituições de ensino superior no Brasil em que EDMC tem tido sucesso, como o programa de pós-graduação em Engenharia de Produção (mestrado e doutorado) da UFSC, e ainda programas de graduação e extensão de outras universidades como a USP, a UFESP, a PUC-Campinas e a Universidade Católica de Brasília. Ferreira (1998) acredita que cursos ministrados via Internet podem ter custos reduzidos em 50%, e que o faturamento das instituições poderia aumentar frente a possibilidade de atendimento de grande número de alunos, até mesmo de outros estados, dado o número ilimitado de vagas nesses cursos, que não são restringidos pelo espaço da sala de aula convencional.

Um exemplo de curso à distância mediado por computador foi a disciplina **Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: a interação** ministrado pela professora doutora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, durante o primeiro semestre de 1999, no programa de pós-graduação em Letras, Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da UFMG. Nesse curso, os alunos discutiam o tema interação através de uma lista de discussão, tendo como fonte textos impressos lidos em casa. A cada semana era discutido um assunto diferente referente aos diversos aspectos e as várias formas de interação verbal.

Este trabalho objetiva, portanto, analisar a interação mediada por computador acontecida durante duas semanas do referido curso em que foram discutidos os aspectos da interação em sala de aula, tendo como referência Tsui (1995). Para tal, faz-se uma análise das mensagens produzidas pelos alunos e pela professora ao longo dessas duas semanas, num total de sessenta e seis, que foram impressas para esse estudo. Acredita-se que a análise das mensagens poderá mostrar aspectos diversos do discurso eletrônico e da interação mediada por computador. O fato de se analisar mensagens produzidas acerca de um único tema (a interação em sala de aula) mostra ainda como professores (a maioria dos alunos) se posicionam com relação a esse tema num ambiente totalmente diferente da sala de aula convencional.

## **O DISCURSO ELETRÔNICO E A COMUNICAÇÃO POR CORREIO ELETRÔNICO**

Jonsson (1997) investiga o discurso eletrônico, focalizando seu estudo no que ela denomina *os serviços de comunicação baseada em textos via Internet mais interativos*. São eles o bate-papo e o correio eletrônico, os primeiros a surgirem na rede global, e atualmente os mais usados pelos interlocutores na comunicação mediada por computador. Essa comunicação, segundo a autora, embora baseada em textos, não tem características dos outros gêneros textuais impressos. A linguagem usada na comunicação via Internet é parcialmente escrita e oral. Usando as palavras de Bordia (1996:150)<sup>1</sup>, citado por Jonsson (1997), essa comunicação tem natureza híbrida, única na história dos estudos lingüísticos, e se mostra *uma combinação dos estilos oral e escrito de comunicação*.

O correio eletrônico, meio de comunicação utilizado na interação entre os alunos e a professora autores das mensagens aqui analisadas, possui propriedades do correio escrito tradicional, e também da comunicação face-a-face. Jonsson (1997) afirma que sua natureza instantânea encoraja o imediatismo e a espontaneidade, e as mensagens produzidas se mostram geralmente curtas, muitas vezes assemelhando-se à conversação. Ao mesmo tempo, o correio eletrônico possui características formais da carta convencional e atualmente existe a “netiqueta”, conjunto de regras que estabelecem grafia e ortografia próprias das mensagens, uma tentativa de controle do discurso.

## **O USO DO CORREIO ELETRÔNICO PARA ENSINO À DISTÂNCIA: A REDE ASSÍNCRONA DE APRENDIZAGEM**

Paiva (1998) compara a sala de aula tradicional à interação por correio eletrônico, e conclui que esta tem se mostrado menos fria que aquela. São mencionadas, a seguir, algumas características

---

<sup>1</sup> BORDIA, P. “Studying verbal interaction on the Internet: the case of rumor transmission research”. *Behavior research methods, instruments and computers*, 28:2, 149-151.

da interação por correio eletrônico em situação de ensino-aprendizagem considerada pela autora:

- interação à distância;
- o privilégio a um aluno por parte do professor não se dá de maneira ostensiva;
- não há alocação rígida de turnos;
- oportunidade igual de participação a todos os alunos, respeitando ritmos diferentes de participação;
- aprendizagem centrada no aluno;
- aluno e professor são participantes;
- oportunidade de revisão de mensagem (intervenção) antes de enviá-la;
- foco no significado;

Winnieck (1999) afirma que na rede assíncrona de aprendizagem a interação se dá entre muitas pessoas ao mesmo tempo, o que gera introdução de novos tópicos e mudança de foco numa discussão. Os participantes tentam entender pontos de vista diferentes, podem modificar enunciados para ajudar no entendimento de seus pontos de vista por parte de seus interlocutores. Assim, o processo ensino-aprendizagem em ambiente eletrônico apresenta-se como um modelo multidimensional e interativo, caracterizando então um método discursivo, semelhante ao que preconizam os adeptos do construtivismo.

Porém, os participantes podem não permanecer alinhados na discussão de um tópico por correio eletrônico, e essa é a preocupação de Winnieck (1999). Na interação face-a-face a conversa é mantida pelas práticas de tomada de turno, pelo uso de correções, sobreposições de fala e formulações. O autor reconhece que não há como sinalizar o desejo de tomada de turno ou como sobrepor falas numa interação via correio eletrônico em EDMC, pois nessa situação qualquer participante pode ser o próximo a tomar o turno. Para evitar, então, que haja desorientação, perda de motivação e diminuição de participação por parte dos alunos, Winnieck propõe que haja uma reconstrução da prática conversacional na comunicação por correio eletrônico. Poderiam constituir soluções para tal a cópia de parte da mensagem anterior que está sendo respondida num determinado

momento, e o uso de formulações, uma espécie de resumo do que foi dito por alguém ou por várias pessoas, uma forma de checar a mudança ou introdução de novos tópicos. Pincas (1999) acredita que é necessário haver referências ao que é dito anteriormente numa interação mediada por computador, e que o uso de elementos referenciais como a citação de parte da mensagem anterior pode estar relacionado com o sucesso de um curso em que a comunicação é feita por correio eletrônico. Segundo a autora, sem essa referência *é difícil desenvolver uma representação mental efetiva do discurso* (p.1).

## **A ANÁLISE DO CORPUS**

Como já foi dito anteriormente neste trabalho, aqui são analisadas mensagens produzidas pelos alunos e pela professora de uma disciplina de curso de pós-graduação em que a comunicação foi toda feita por correio eletrônico. O objetivo desta análise, como também já foi mencionado, é estudar aspectos do discurso eletrônico e da interação entre esses participantes numa situação mediada por computador, e ainda mostrar como professores no lugar de alunos se posicionam sobre a interação em sala de aula. Apresentam-se a seguir, então, alguns desses aspectos, e por motivos éticos e preservação da identidade dos participantes do curso, seus nomes foram substituídos por suas iniciais.

### **1º - Participação ativa dos alunos.**

Durante o período em que se deu a discussão sobre interação em sala de aula, todos os alunos participaram ativamente da discussão, enviando e respondendo mensagens. Das sessenta e seis analisadas, apenas cinco são de autoria da professora, sendo dessas, duas referentes ao assunto discutido, uma sob forma de orientação a uma aluna sobre seu trabalho final, uma como tentativa de controle de ansiedade de uma aluna, e outra como chamada de atenção a um aluno para que não fosse desviado o rumo da discussão e ir além do proposto pelo curso.

A partir dessas informações pode-se dizer que esse curso em que há comunicação mediada por computador é exclusivamente

centrado no aluno. É ele quem opina, pergunta, responde, soluciona dúvidas de colegas, e oferece ajuda. O professor assume a posição de colega ou de orientador, que interage com o grupo quase que da mesma forma que seus alunos. Não necessariamente é ele quem fala mais ou intervém mais vezes, contrário do que apresenta Tsui (1995) ao falar da interação em sala de aula convencional.

## **2º - Sensação de grupo.**

Embora tenha sido um curso em que não houve interação face-a-face entre os participantes, estes tiveram um entrosamento tal que se fez presente uma sensação de estar em um grupo. Alguns elementos coletados das mensagens revelam isso.

As saudações usadas pelos participantes ao iniciarem uma mensagem, muitas das vezes (para não dizer na maioria delas), referem-se ao grupo como um todo. Foram extraídas das mensagens as seguintes expressões: “Olá pessoal”, “Olá para todos”, “Oi pessoal”, “Olá colegas”, “Bom dia turma!”, “Oi, todo mundo”, “Oi turma”.

Mesmo quando um aluno responde a outro, e então saúda o colega a quem se dirige especificamente, ele saúda também o grupo, e foram encontradas as saudações: “Oi V., oi pessoal”, “Olá D., olá pessoal”, “Olá D., olá N., olá pessoal”.

Embora haja mensagens que se apresentam como impessoais, sem saudações ou com saudações do tipo “Olá novamente”, estas mostram que o interlocutor se refere ao grupo como um todo, pois são disponibilizadas a todos os participantes para que eles dêem suas respostas.

Em algumas mensagens foi detectado que o aluno, ao elaborar uma resposta ao colega, inicia sua intervenção saudando tal colega, e ainda em alguns casos usa seu nome como vocativo. Porém, ao terminar sua mensagem, o autor dirige-se ao grupo como se estivesse endereçando sua mensagem também aos outros participantes. É o caso do exemplo a seguir:

Você tem toda razão quanto ao direcionamento dos assuntos segundo nossos próprios interesses, M. Acho que um outro aspecto do texto da Tsui que me chamou bastante atenção é a questão dos alunos virem ao encontro na sala de aula com expectativas próprias, e que estas expectativas estarão em cena nas

interpretações por eles feitas de nossas opções pedagógicas. Isto me faz pensar muito na necessidade de que o professor sempre explicita e negocie suas propostas com seus alunos, trazendo a própria aula como tópico constante de sua interação com eles e, pelo menos como ideal, refinando sua percepção de suas dificuldades. Concordam?

Abraços,

R.

Ao responder M., R. inicia sua mensagem com “você”, usa o nome de M. como vocativo, coloca sua opinião sobre o que M. havia dito, e termina a mensagem com o verbo no plural (“concordam”), referindo-se ao grupo como um todo. Semelhante a isso é o que acontece nas mensagens abaixo.

L. wrote:

- > um professor às vezes interage com alguns alunos na sala mais
- > frequentemente do que
- > outros.

L. ,A sua observação me fez lembrar da tese de doutorado da C. da UFG que tratou exatamente desse tipo de interação. Ela defende que o aluno mais solicitado pelo professor também produz mais por iniciativa própria. Essa conclusão suscitou uma questão na banca: será que porque o aluno toma o turno por iniciativa própria mais vezes não faz com que o professor o solicite mais também? Diante de tal argumentação acredito que a interação em sala de aula vai muito além da questão do campo visual, vocês não concordam?

Abraços, V

V. wrote:

- >acredito que a interação em sala de aula vai muito além da questão do
- >campo visual, vocês não concordam?
- > V.

OI pessoal,

pegando carona nisso, acho que V. tem razão. Acredito que numa sala de aula existem muito mais coisas do que nossa visão pode captar. [parafraseando Hamlet] Acho também, V., sobre o que você disse a respeito do aluno ser solicitado, que outros fatores de fora da sala de

aula podem interferir no fato de um aluno ser mais solicitado que outro. Pense naqueles alunos que mais nos procuram fora de sala, ou que em outro ambiente (mesmo que dentro da escola) procuram mais um professor.

Muitas vezes, acredito, esse aluno acaba sendo mais solicitado em sala de aula, ou pelo menos, a relação professor - aluno entre ele e o professor será diferente em algum aspecto que aquela entre professor e os outros alunos. O que vocês acham,

Um abraço

R.

Nessa última mensagem, o autor saúda inicialmente o grupo, usa o nome de seu colega como vocativo para mostrar que está respondendo a ele especificamente, mas termina a mensagem dirigindo-se ao grupo, pedindo a opinião dos outros colegas. Ele sinaliza como se mostrasse que sua intervenção acabou e que qualquer um daquele grupo pode tomar o turno.

### **3- REFERÊNCIAS**

Como já foi dito, é necessário, na comunicação mediada por computador, e principalmente se for através de correio eletrônico, que os interlocutores façam uso de estratégias para mostrar a que se referem quando fazem uma intervenção. Nas mensagens usadas como *corpus* para este estudo, tais estratégias são as citações de mensagens anteriores ou de partes delas, o uso de texto dialogado, que seria uma forma diferente de se fazer uma citação, e as formulações.

As citações são inúmeras, e acontecem na maioria das vezes como é mostrado nos exemplos anteriores, ou seja, o interlocutor cita parte da mensagem enviada pelo outro participante a quem deseja responder. Foi detectada a ocorrência de citações de mensagens por completo, em alguns casos sendo a citação maior do que a própria mensagem, o que pode ser interpretado como um despreparo talvez de um interlocutor em usar recursos da Internet de maneira mais eficiente. A citação por completo de mensagens anteriores gerou em alguns momentos dificuldade de leitura de certas mensagens

enviadas por correio eletrônico, que, conforme colocado no início desse estudo, geralmente se configuram como curtas e rápidas.

Uma forma de citação usada em alguns momentos foi a de entremear uma mensagem à mensagem a ser respondida, conservando esta, fazendo com que o novo texto produzido tivesse a forma de diálogo. É o caso do exemplo a seguir:

Oi V., oi pessoal.

V. fez algumas considerações e eu gostaria de colocar alguns questionamentos e algumas

opiniões:

- > 1- . É óbvio que não existe língua sem
- > gramática, mas o ensino formal de gramática não é garantia
- > de aprendizagem de uma língua, pelo contrário. É comum
- > alguns alunos dominarem regras de gramática e resolverem
- > listas de exercício abordando um determinado ponto
- > gramatical, mas na hora da produção espontânea (do
- > discurso), oral ou escrita, não utilizam a regra.

Gostaria então de perguntar como você, V., vê a cobrança que nossos alunos de curso de extensão, por exemplo, que se assemelha a um curso livre, nos fazem sobre mais aulas e exercícios de gramática? É engraçado que eu já tive e tenho atualmente alunos em cursos de extensão ou cursos livres que já são professores formados e atuantes em escolas públicas e que procuram esses cursos para melhorarem principalmente em conversação, mas são ótimos em gramáticas, e já me disseram que suas aulas são basicamente de gramática. O pior é que mesmo com essa motivação de ir aprender, não são os melhores alunos, às vezes podem ser até ruins naquilo que tanto almejam.

- > 2- Se focássemos mais no conteúdo do que na forma, acho que
- > os alunos aprenderiam
- > mais. O que adianta saber classificar as conjunções e não
- > saber usá-las. Tenho visto, por exemplo, secretárias na
- > universidade e mesmo pós-graduandos unirem idéias não
- > contrastantes com a conjunção “entretanto” e me assusto.
- >

Concordo plenamente, e tenho tentado fazer isso nas minhas aulas, e fiz quando lecionava Língua Portuguesa para alunos de oitava série. O resultado é muito mais gratificante, pois vi que eles aprendiam a usar muito mais do que quando eu havia aprendido. Mas tenho visto que grande

parte dos professores que conheço não conseguem escapar, e mesmo usando um material mais comunicativo em ensino de língua (L1 ou L2), estão preocupados em avaliar a estrutura da língua, e não se o aluno é capaz de produzir ou reconhecer algo naquela língua, e fazem apenas provas de múltipla escolha (um tipo de questão fechada colocada por Tsui) em que o aluno não tem opção de mostrar sua intenção de comunicação, o que é defendido pelos adeptos dessa abordagem. Corrigir textos produzidos dá muito trabalho, segundo alguns já me disseram.

- > 3- Acho que há outros perigos, sair da gramatiquice e cair no
- > excesso de teoria da literatura.
- > Lembro-me quando a disciplina português passou a se chamar
- > comunicação e expressão e os alunos passaram a aprender a
- > metalinguagem da comunicação (emissor, canal, etc). Receio
- > que os professores descubram o discurso e passem a fazer
- > nossos filhos e netos (G. e eu) a classificarem os pares
- > adjacentes, os footings, enquadres e tomadas de turnos.

Acho que pode ser perigoso, como vc colocou já andou acontecendo. Mas isso não seria porque as pessoas ainda precisam de algo concreto para ter o que avaliar mais objetivamente, ou seja, as pessoas não sentem a necessidade de que haja avaliação objetiva sempre, e têm medo da avaliação subjetiva?

Bom, V., seu e-mail e esse tema me fisgaram por completo, e espero não ter tomado o turno on line exageradamente. Sinta-se a vontade para responder se quiser ou o que quiser. Acho que nós realmente não teremos ainda respostas para tudo isso, mas que tal sabermos as opiniões dos colegas?

Um abraço

R.

Nesse caso específico o aluno responde a uma mensagem da professora e, como ele mesmo coloca, sentiu-se fisgado pelo tema. No entanto, no início deixa evidente uma introdução ao seu texto, na tentativa de não só justificar porque está produzindo aquela mensagem daquela forma, como também para situar os outros participantes de tudo aquilo que quer expor. Mesmo estabelecendo uma espécie de diálogo com a professora através de uma mensagem direcionada a ela em especial, o autor tem seu texto disponibilizado para leitura de todos, e esse diálogo, então, não se restringe apenas a

dois interlocutores. O mesmo pode ser interpretado no que tange a outras mensagens que assumem forma similar (como as citadas como exemplos abaixo).

Na mensagem que se segue o autor prefere, de modo diferente, fazer a citação de duas mensagens de outros interlocutores, e em seu texto ele se refere a essas pessoas nomeando-as e usando o vocativo. Também, através da expressão “aqui entro mais na fala da D.”, o autor sinaliza para seus leitores (os outros participantes do curso) que está trocando o foco de sua intervenção.

N. questionou:

>Daí a minha ressalva à classificação dada a professores e alunos: será que os enquadres/ ou esquemas comunicativos são os mesmos? E o processo de cooperação?

D. discordou:

>Existe discordância e questionamento e existe  
>hostilidade e agressão. Para mim, são duas coisas bem diferentes.

Olá N.! Olá D.! Olá Pessoal!

N., partilho este seu questionamento e penso que a sala de aula é um ambiente mais vivo do que parece. Ali há vidas humanas em confronto. E quando se trata de vidas humanas é impossível a categorização generalizada, é impossível a mera descrição mecânica sem que se ouça os descritos, isto é, você pega um grupinho de alunos é classifica disto, pega outro grupinho e classifica daquilo, etc. O que será que os alunos diriam sobre a imagem que fazemos deles enquanto professores e pesquisadores? A certeza que eu tenho é que em cada sala de aula há a confluência (e por que não o conflito saudável?) de várias culturas. Ao nível filosófico-existencial o professor pode ter pelo menos duas perspectivas em sala de aula quando se trata de responder às questões ‘quem são meus alunos?’, ‘de onde vieram?’, ‘para onde vão?’ : uma é ver os alunos como diferentes, tendo culturas diferentes, que vão para lugares diferentes, que pensam diferente (apesar da aparente semelhança geralmente acentuada pelo uso do uniforme( “tudo igual” ), pela disposição em séries e níveis iguais; etc. A outra perspectiva é você ver os alunos como semelhantes ou iguais. São todos alunos, todos estão na mesma série, todos tem que responder da mesma forma,

todos têm de se enquadrar dentro das mesmas expectativas do professor, da escola, da sociedade, todos tem que ser 'task-oriented'. Não sei se vocês repararam, mas 'task-oriented' é uma qualificação que remete há habilidades cognitivas, à QI, etc, e isto é bem visto pela sociedade capitalista. Penso que o aluno que é 'task-oriented' terá mais oportunidades de turno em sala de aula (o professor lhe passará o turno com mais frequência, porque este aluno é o protótipo do aluno que terá sucesso, e o aluno que corresponde a todas as expectativas de uma sala de aula ideal - o que não me parece muito ideal!. Os 'phantom' (qualificação que remete ao sobrenatural?) e os 'alienated' (qualificação que remete à desequilíbrio mental, à falta de atenção, a ser estranho (vocês se recordam do filme ' Aliens - o 8º passageiro?' ) vêm-se assim? Aqui eu entro mais na fala da D. D., eu poderia até concordar com você sobre a "total" diferença entre discordância e questionamento e hostilidade e agressão, mas talvez apenas a nível de dicionário, ao nível meramente semântico e histórico destas palavras. Mas na prática, no uso cotidiano, ou ao nível ideológico, discordância e questionamento, dentro dos regimes ditatoriais representam muito mais agressão e hostilidade do que estes últimos termos poderiam representar. Um questionamento ou uma discordância ainda que inteligentes, perspicazes e voltados para a justiça (ainda que feitos de maneira doce e democrática) e para o que se considera de bom-senso será fatalmente considerado, ainda que não instantaneamente, um bom motivo para se excluir um aluno da participação em sala de aula. Como isto pode acontecer? As estratégias são as mais sutis. Uma delas é você considerar este aluno tão inteligente e preparado que você não precisa lhe passar o turno em sala de aula. Os outros alunos precisam mais. Outra estratégia é você se "interessar" por este aluno e muito gentilmente dar-lhe atividades mais complexas para ele fazer fora da sala de aula, enquanto você e outros alunos levam a 'matéria' adiante.. Outra estratégia - e a mais cruel - na minha opinião - é a indiferença e o esquecimento de um ser humano por outro ser humano que se considera superior. Em nossas vivências cotidianas, em um mundo explodindo em violências de todo o tipo, não consigo ver muito diferença entre estas quatro palavras: questionamento (quem questiona em sala de aula não agride?), discordância (quem discorda em sala de aula não agride?), hostilidade (aluno hostil não agride?) agressão

(sem comentários). Aprendi com uma professora minha que existe 'a hora certa e a pessoa certa'. Quem não fica atento à esta regra social, corre o risco de fazer um questionamento ou uma discordância amigáveis - e receber apenas um pálido sorriso de volta ... (pausa de 5 segundos) ... e uma rajada de balas!!!

Abraços!

JA /Cuiabá

Com o mesmo propósito do autor da mensagem anterior, mas de forma diferente, na mensagem a seguir o autor prefere citar as mensagens à medida em que constrói sua mensagem.

E. disse

>... concentrar o olhar naqueles que parecem estar interessados e nomeá-los para fazer/responder perguntas. Eu particularmente sempre fui \*selecionada\* para tal tarefa (sempre sentei na >fila da frente e sempre seguia o professor com os olhos) e quando não >queria participar ou precisava terminar algo de outra matéria, eu > tinha que me sentar no meio ou no fundo e evitar olhar fixo para o professor

Ainda bem que você disse que “parecem estar interessados”, pois, em alguma mensagem minha do passado, comentei que quando não queria responder algo em sala de aula ficava olhando diretamente para o professor e normalmente a “vítima” era quem tentava desviar o olhar.

Também, ao contrário do que é estabelecido, nem sempre aquele que se senta no “fundo” da sala não está interessado no que está sendo dito. Só para variar, ou quem sabe para contrariar, eu sou um exemplo vivo disso. Durante toda minha graduação, sentava no fundo da sala, e ,sem modéstia, era eu quem iniciava e comandava as discussões. Os professores chegavam a se irritar pelo fato de eu insistir em permanecer sempre no fundo, e eu, muitas vezes falei para várias pessoas sentadas na frente para “dar um tempo” na conversa pois queria ouvir o que estava sendo dito.

R. comenta

>Ou seja, o aluno tende a produzir de acordo com a exigência do professor, e isso não quer dizer

>que ele seja mais ou menos autoritário.

Bem, a questão do professor ser autoritário acho que nem vale a pena discutir. O autoritário normalmente não consegue nada, ou se consegue, será algum não muito criativo, pois sua autoridade provoca o medo e não o interesse. Quanto a exigência, acho que a produção será de acordo com a exigência do aluno consigo mesmo e não da exigência do professor. Acho que o professor tem como função estimular o interesse do aluno em pesquisar, produzir.  
E.

Ocorre também de a pessoa preferir incorporar a citação no seu próprio texto, contextualizando-a, como acontece no trecho extraído de uma das mensagens do *corpus*. Aqui, para mostrar a citação, o autor faz uso das aspas, como faria num texto impresso.

R. , opinando sobre a pergunta de T., escreveu: “não sei até que ponto seria interessante o aluno se expressar em português para dar respostas numa compreensão oral, quando o objetivo maior que temos em mente ao ensinar uma LE (salvo no caso de leitura instrumental, e muitas vezes dos alunos, é produzir (principalmente oralmente) naquela língua”.

Uma outra estratégia usada para mostrar a que se refere numa mensagem são as formulações. Assumindo a forma de breves resumos de mensagens anteriores, ou do que já foi discutido anteriormente, as formulações ajudam o grupo a não se perder frente a tantas discussões de tantos tópicos, e também ajuda o autor da mensagem para que esse não se perca. Abaixo é apresentado um trecho de mensagem em que a formulação aparece no início.

Olá pessoal,  
Em relação ao efeito da fala do professor sobre os alunos, eu queria acrescentar que, no meu caso, a postura, o exemplo são muito mais importantes que a fala.

Porém, essa não é uma posição rígida. As formulações às vezes podem ser incorporadas ao texto, como no exemplo seguinte, em que aparece grifada apenas para destaque nesse trabalho.

Oi H.,

Sou também um pouco calada em sala de aula e só participo mais em discussões em grupo. Isso já mudou bastante desde que comecei a estudar. Hoje eu tomo a iniciativa em responder bem mais frequentemente do que há alguns anos atrás. Nessas \*discussões on line\* então!!! É aí que eu tenho pouca participação. Talvez pelo fato de ser algo escrito, documentado.

Acredito que vamos discutir esse aspecto brevemente não é?

Com relação ao que fazer para tornar o ambiente de sala de aula mais propício a uma interação cooperativa, eu geralmente proporciono várias formas de dinâmica de grupo (pares/pequenos grupos/pequenos grupos que se juntam a outros pequenos formando um grupão/etc) e trabalho principalmente a atmosfera da sala de aula de modo a abaixar o filtro afetivo dos alunos.

Claro que isso funciona com uns grupos e outros não como a D. mencionou. um abraço,

E.

#### **4- Caráter acadêmico.**

Como os autores das mensagens usadas para essa análise são alunos de pós-graduação, portanto pertencentes ao meio acadêmico, suas mensagens possuem características de formalidade deste meio. Essas são evidentes nas referências às fontes, tanto do texto base que originou a discussão como de outros relacionados ao assunto discutido. Em alguns casos, o aluno não apenas refere-se às fontes, mas ainda copia o que pretende expor. É o que acontece no exemplo abaixo, trecho extraído de uma mensagem:

Quanto ao assunto do segundo capítulo, Teacher Talk, Richards e Lockhart ( 1994) trazem algo interessante em Reflective Teaching...Eles afirmam que:

“Apesar das diferentes percepções de uma aula realçarem as melhores intenções de um professor, eles às vezes interagem com alguns alunos na sala mais frequentemente do que outros. Embora os professores tentem tratar todos de igual maneira, é difícil evitar que esta interação limitada aconteça. Isto cria o que

se chama de zona de ação do professor. Uma zona de ação é indicada por: aqueles alunos com quem o professor tem mais contato visual, aqueles aos quais o professor dirige mais perguntas e aqueles que são nomeados a participar ativamente de uma aula. Estes alunos estão dentro desta zona de ação e tendem a participar mais ativamente do que os que estão fora dela. Em muitas salas de aula esta zona inclui a fileira da frente, especialmente o meio dela e as fileiras que estão à margem destas fileiras do meio” (me fiz entender ? )Isto, é claro, numa sala de aula tradicional, com carteiras enfileiradas e maior número de alunos.

Muitas vezes foram feitas referências ao texto base para discussão sobre interação em sala de aula (Tsui,1995), e é como se o texto ou parte dele assumisse a forma de uma resenha bibliográfica. Tal fato pode ser visualizado a partir do trecho abaixo transcrito de uma mensagem:

No capítulo A fala do professor, Tsui constata que as perguntas feitas pelo professor, além de ocuparem um tempo considerável das interações verbais em sala de aula, são recursos de que ele dispõe para verificar se os alunos compreenderam a ‘lição’, se adquiriram a informação transmitida, se estão atentos ou envolvidos na aula. A autora afirma ainda que o tipo de pergunta influencia o tipo de resposta.

Ou ainda em:

Iniciando a discussão da semana, gostaria de salientar o que mais me chamou atenção nos cap. 3, 4 e 5 de Tsui. Ao afirmar que enquanto os recursos de modificação ajudam os estudantes de língua estrangeira ou os falantes não-nativos a obterem um input compreensível, a autora observa que o número de recursos usados não necessariamente indica que o input é compreensível para o estudante. Isso porque a interação é um processo de mão-dupla, sendo, assim, o que vai garantir a compreensão de um input será, sobretudo, o envolvimento ativo do aluno no processo. Assim, mais uma vez, Tsui enfatiza a natureza dialógica da interação em sala de aula e a importância de se buscar o envolvimento do aluno.

A comunicação por correio eletrônico possui características tanto do correio escrito tradicional, como da comunicação oral. Pode-se constatar pelos dados apresentados nessa seção que as semelhanças com a formalidade do escrito podem estar relacionadas ao caráter acadêmico muitas vezes evidente em certas mensagens. Porém, há também traços que se assemelham à comunicação oral, e esses são tema da próxima seção.

## **5º - Semelhanças com a comunicação oral.**

A primeira dessas semelhanças que se mostra mais evidente é o uso de expressões informais nas saudações. As expressões “oi” e “olá” nos remetem a um tratamento mais informal entre as pessoas.

O uso de vocativos também mostra um pouco da oralidade embutida nas mensagens. O autor de uma determinada mensagem, de uma certa forma, necessita mostrar a seu interlocutor que é a ele especificamente a quem se dirige, que o turno está sendo tomado ali por causa da mensagem anterior daquele colega.

Em algumas frases há o uso de palavras como “bem”, “bom”, “ainda bem”, “olha”, “lá vai”, expressões tipicamente presentes em conversações, não necessárias num texto escrito. Nas mensagens de correio eletrônico elas evidenciam que o participante se sente como se estivesse numa sala de aula, ou realmente estabelecendo uma conversa com seu interlocutor. Assim parecem mostrar os trechos abaixo extraídos de algumas mensagens.

Ainda bem que você disse que “parecem estar interessados”, pois, em alguma mensagem minha do passado, comentei que quando não queria responder algo em sala de aula ficava olhando diretamente para o professor e normalmente a “vítima” era quem tentava desviar o olhar.

Bem, a questão do professor ser autoritário acho que nem vale a pena discutir.

Olha, tem alguma coisa nesta classificação que me incomoda e entristece.

Vocês têm paciência para uma historinha ‘piegas’? Lá vai:

Outra característica do registro coloquial evidente em algumas mensagens é o uso de períodos muito longos. É como se o participante se sentisse conversando, e não presta atenção em pontuação, estruturação de seu período, como faria em um texto tipicamente escrito. O assunto é mais importante que a forma como esse é colocado. Como exemplo foram escolhidos os dois períodos abaixo:

A conclusão que cheguei é que: a) a autoridade do professor acaba sendo o elemento principal para instigar a coesão do grupo (ameaças, caras feias, broncas, recomendações); a maioria dos grupos (eu diria que 7 em cada 10) se desenvolve dentro do estágios acima. Os outros 3 tipos de grupo não conseguem se reunir, não conseguem escolher um tópico de estudo, o aluno procura o professor sozinho (na cantina, no corredor, por telefone) para dizer, astuciosamente, que o seu tema é melhor, que os outros colegas não querem colaborar, etc., que fulano tem uma letra horrível e quer levar cartaz, que o outro não fala direito e quer apresentar o trabalho; enfim, já enfrentei algumas vezes estas situações, e para superar o segundo estágio (conflitos) eu chamo estes alunos após uma aula e exponho os estágios do desenvolvimento grupal e digo a eles que estava testando as afirmações de Tuckman, e que eles enquanto futuros professores precisam conhecer, mesmo que seja para rejeitar.

Será que poderíamos acrescentar que aos professores cabe fazer malabarismos, nas interações nas aulas de leitura, para criar situações de compreensão textual motivantes e interessantes, já que está em jogo o desenvolvimento de uma habilidade que é central na escola e da qual muitas outras dependem? São muitas as dúvidas.

Realmente as dúvidas são muitas, e elas fazem parte da próxima seção.

## **6º - O conteúdo das mensagens.**

Já pôde ser percebido que dados de outras fontes e do texto base constituem o conteúdo principal das mensagens analisadas aqui junto ao conteúdo de outras mensagens anteriores. Esses dados vão estar presentes nas citações, nas formulações, na escrita semelhante à resenha, em citações de outras fontes.

No entanto, além desse conteúdo, os participantes da interação aqui em questão apresentam relatos de suas experiências pessoais como alunos e professores, e essas são em grande número. Muitas vezes esses relatos são feitos para exemplificar alguns tópicos apresentados no texto em discussão da semana (ref. Tsui, 1995), ou para comparar com a realidade de outras salas de aula.

na minha época, em matemática por exemplo-, muitas vezes eu mesma não ligava pra aula achando aquilo inútil e, só mais tarde é que eu percebia o que tinha perdido. Acho que é por isso, também, que eu não gosto e nunca fui boa em matemática

quando não queria responder algo em sala de aula ficava olhando diretamente para o professor e normalmente a “vítima” era quem tentava desviar o olhar. Também, ao contrário do que é estabelecido, nem sempre aquele que se senta no “fundão” da sala não está interessado no que está sendo dito. Só para variar, ou quem sabe para contrariar, eu sou um exemplo vivo disso. Durante toda minha graduação, sentava no fundo da sala, e, sem modéstia, era eu quem iniciava e comandava as discussões. Os professores chegavam a se irritar pelo fato de eu insistir em permanecer sempre no fundo, e eu, muitas vezes falei para várias pessoas sentadas na frente para “dar um tempo” na conversa pois queria ouvir o que estava sendo dito.

Para mim a sala de aula é um lugar muito complexo e é difícil para mim como professor organizar as atividades, dar o feedback, ser positivo etc. Muitas vezes, em aula de literatura, os alunos chegam sem ter lido o texto a ser estudado. E aí, fazer o quê? Por exemplo, a lista dos livros é colocada na minha porta em dezembro junto com sugestões de onde adquirir os livros. Alunos chegam na véspera (amanhã nós vamos começar o livro) desesperadamente dizendo que o livro acabou em Goiânia, o que devem fazer para achá-lo. Qual é o meu feedback? Uma bronca. Às vezes eu sinto que o que eu mais faço é re-organizar datas, ou re-organizar como nós vamos trabalhar, enfim ‘management talk’. Quanto à correção de erros lingüísticos, eu faço muito pouco porque estou sempre querendo que os alunos falem sobre o texto ‘at any price’.

Na mensagem acima, a aluna, também professora universitária, coloca sua opinião, e ainda relata uma experiência que sempre tem com alunos de graduação, e as atitudes que toma. Algo semelhante é apresentado numa outra mensagem de outra aluna, com referência a alunos do curso de Medicina.

Nosso maior esforço na disciplina (políticas de saúde e planejamento) em que leciono no 8o período é tentar compatibilizar tanto as expectativas dos alunos, que estão mais interessados em fazer cirurgias e consultas quanto a diferença de linguagem, que tem como referencial a saúde dentro de um contexto socioeconômico e político. Desta forma cada aula é uma busca incessante de cooperação (de ambas as partes), numa tentativa de aliar as expectativas nossas e deles, de construir e/ou reconstruir um conhecimento. O interessante é que este esforço parece sobrepôr, algumas vezes, ao conteúdo da disciplina. Depois dos tipos de alunos descritos pela L. tenho a impressão que tenho em algumas turmas (raras) somente Phantom e Alienated students. Isto também acontece com vocês?

Até mesmo a experiência inovadora que todos os participantes desse curso estavam vivenciando serviu como experiência sobre a qual refletir. É o que mostra o trecho a seguir:

Compartilho a sua posição de que o professor deve mesmo sair do palco e trabalhar nos bastidores para que os atores possam atuar em paz. O maior exemplo que temos da eficácia dessa postura é esse nosso curso on line, a mediação e o direcionamento organizacional dado pela V. foi indispensável, mas o nosso crescimento enquanto alunos foi devido principalmente à nossa interação [insumo inicial = leitura e resumo / feedback = teste de hipóteses (a maionese do R. e as nossas 'tag-questions' ao final de cada intervenção são uns bons exemplos de como testamos nossas hipóteses, não são?) / (re)construção do nosso conhecimento a partir dos feedbacks e da observação das outras produções no nosso grupo].

Ao responder a intervenção de um colega quanto ao fato de o professor dar vez e voz ao aluno, o autor da mensagem acima apresenta interpretação do curso de que participa e de como a interação é construída ao longo dele. Essa mensagem também pode ser tomada como exemplo do que foi exposto no item 1, com relação ao fato de o curso ser todo centrado no aluno participante, sendo essa característica, na opinião desse aluno, essencial para obtenção de sucesso.

No penúltimo exemplo acima, a autora termina sua intervenção com a pergunta "Isso também acontece com vocês?". Tal questionamento após o relato de uma experiência revela uma outra característica das mensagens aqui analisadas: a angústia dos alunos enquanto professores. Discutir a interação em sala de aula

serviu para muitos não só relatarem suas experiências como profissionais, mas também suas frustrações e angústias. Em várias mensagens estão presentes frases ou trechos que se assemelham aos exemplos que se seguem:

também sinto esta mesma complexidade de que a D. fala: a todo momento, me pergunto: será que é assim? Será que não seria melhor de outra forma? um pouco de gramática agora, comunicação sempre, uma bronca construtiva para empurrar os alunos.

já tive turmas em que as aulas eram quase “um prazer sexual”, outras um desafio, uma exigência constante a minha capacidade de professora enquanto outras uma “campo de batalha” em que a principal forma de interação era a hierárquica/formal? Como reconhecer e aceitar nosso limites na produção dessa interação?

Na comunicação mediada por computador num curso à distância, o aluno adulto, também professor, parece ter mais chances de expor suas angústias e suas experiências enquanto profissional, o que normalmente não teria numa aula convencional. Nesta, muitas vezes o tempo restringe suas intervenções, ou não deixa que o aluno as formule com calma. Num curso como o apresentado aqui as mensagens podem ser preparadas com antecedência, lidas antes de serem enviadas, e a discussão sobre um determinado assunto não se limita a algumas horas, mas se estende por alguns dias.

## CONCLUSÃO

A interação via Internet se apresenta como uma nova modalidade de comunicação, e o discurso produzido pelos participantes dessa interação, principalmente através de correio eletrônico, configura-se como inovação e mudança. A maneira como as pessoas se interagem nesse meio não só se assemelha à comunicação oral face-a-face e à comunicação por meio de textos escritos, mas também vai além, possuindo características próprias, como por exemplo o uso de citações para um interlocutor mostrar ao outro a que se refere. Como coloca Warschauer (1998:4) referindo-se ao ensino de inglês, a tecnologia não é apenas uma ferramenta para o ensino, e sim um novo meio essencial de prática de

comunicação, da mesma forma como o são a comunicação face-a-face, e uma página impressa.

Como auxiliar da educação à distância em níveis superiores, a comunicação mediada por computador se mostra eficiente não apenas por proporcionar praticidade. Proporciona também maior espaço para uma participação mais democrática dos alunos, tendo este aluno-professor vez e voz para compartilhar experiências e angústias com o grupo a que pertence e que reconhece como legítimo, uma vez que sempre se dirige a ele.

Análises de interações produzidas em cursos como o mencionado neste trabalho poderão ser úteis para a formulação de outros cursos de EDMC. Mais ainda, ajudarão os estudos lingüísticos na análise de outras comunicações mediadas por computador que não de caráter acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

EBBELINK, Ingrid. "Computer mediated communication", University of Twente, Netherlands, 1999. <[wysiwyg://40/http://huizen.dds.nl/~inki/](http://huizen.dds.nl/~inki/)>

FERREIRA, Marcelo. "Ensino à distância na Internet", texto publicado na Internet, 1998, <<http://www.geocities.com/WallStreet/7939/index.html>>

LOYOLLA, Waldomiro & PRATES, Maurício. "Educação à distância mediada por computador (EDMC) - uma proposta pedagógica para a pós-graduação". PUC-Campinas, 1999, <<http://www.puccamp.br/~prates/edmc.html>>

JONSSON, Ewa. "Electronic Discourse - on speech and writing on the Internet", Lulea University of Technology, 1997, <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, "Diários *on-line* na aprendizagem de Língua Inglesa mediada por computador". Belo Horizonte, FALE / UFMG, 1998.

PINCAS, Anita. "Reference in *on-line* discourse". In.: TESL-Ej, v.4, n1, July, 1999. <<http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej13/a1.html>>

TSUI, Amy B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995.

WARSCHAUER, Mark. "New media, new literacies: challenges for the next century." Plenary address at the annual conference of the English Teachers Association of Israel, Jerusalem, July, 1998, <<http://www.boker.org.il/etni/etaitalk2.html>>

WINNIECKI, Donald. "Keeping the thread: adapting conversational practices to help distance students and instructors manage discussions in an asynchronous learning network." In.: DEOSNEWS, v.9, n.2, 1999

# DE RECEPTADOR DE INFORMAÇÃO A CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO<sup>1</sup>: O uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras<sup>2</sup>

*Désirée Motta-Roth*  
*Laboratório de Leitura e Redação*  
*DLEM/CAL/UFSM*

## Introdução

Ao longo desta última década, a literatura em Linguística Aplicada tem enfatizado a importância do engajamento do aluno de língua estrangeira em contextos comunicativos como modo de oportunizar o uso efetivo do vocabulário e da gramática da língua-alvo (ver, por exemplo, Pica et al., 1996). Essa interação contribuiria para que o aluno refinasse seu conhecimento, expandido os sistemas gramatical e discursivo da interlíngua (idem:60). Entretanto, até bem recentemente, embora se buscasse uma abordagem comunicativa no ensino de línguas na escola, a implementação de um programa legitimamente sóciointeracionista era difícil. Muitas vezes, tal dificuldade era creditada ao pouco uso da língua-alvo fora da sala de aula.

De modo geral, na escola pública, especialmente naquelas fora das grandes metrópoles, o contato com falantes nativos é praticamente nulo, e a interação com professor e colegas torna-se a única (e pouco comum) fonte de uso da língua. Nesse caso, a língua-

---

<sup>1</sup> Uma versão anterior deste trabalho deve aparecer no livro resultante do II Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras - ALAB, Pelotas/RS, outubro/2000. Este texto foi elaborado como parte do Projeto Integrado de Pesquisa CNPq no.523338/96-1, dentro do GRPESQ "Linguagem Como Prática Social".

<sup>2</sup> Agradeço a Fernanda Siqueira (PIBIC) e Fabiana Kurtz (IC/CNPq), membros do LABLER, pela leitura prévia deste trabalho, e à Dra. Nina Célia de Barros (Dept. de Letras Vernáculas/UFSM) pelas críticas à versão inicial do manuscrito.

alvo raramente é usada como ‘forma de se estar no mundo’, como um sistema sociossemiótico que nos possibilita produzir significados relevantes para falantes e ouvintes, escritores e leitores, mas como uma disciplina objeto de estudo, um sistema de regras abstratas a serem aprendidas precisamente, sem que façam parte da educação integral do aluno. Ao longo do tempo, a sala de aula de língua estrangeira foi se construindo como uma impostura.

Nesse contexto, fora dos centros economicamente afluentes, é que a maior parte dos formandos do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria vivem, estudam, estagiam e, mais tarde, inserem-se como professores. Ao chegar à faculdade, há o agravante de que, muitas vezes, esses alunos assumem uma atitude passiva no processo de aprendizagem, eximindo-se do direito e da co-responsabilidade pela produção de sentido no uso da língua-alvo. Tal *assujeitamento* no processo de construção do saber parece resultar de um modelo hegemônico de escola que os formou e que consagra a norma, o discurso da autoridade e o saber como transmissível e existente aprioristicamente. Nesse modelo, seria suficiente a nossos formandos absorver dos professores as regras da língua-alvo e depois, já como futuros professores, retransmitir essas regras em uma corrente infinita. Seu trabalho como professor de língua estrangeira na escola estaria realizado. No entanto, a atualidade demanda muito mais. Sob uma outra ótica, a mídia nacional anuncia a premência de se repensar, no país, o ensino escolar e a formação de professores para fazer frente aos desafios de um mundo pautado pela força econômica dos grandes centros.

Ao discutir os saberes necessários ao professor de línguas na atualidade, pesquisadores têm enfatizado que, além dos conhecimentos específicos na área, o profissional deve ter habilidades para resolver problemas, elaborar discussões com clareza, responder rapidamente com soluções originais, ter mente aberta para mudanças e saber usar computador (Almeida Filho, 2000:35). Em relação a esse último quesito, as literacias computacionais se constituem em ‘capital simbólico’ capaz de influenciar 60% da força de trabalho no século XXI e forçar uma reconfiguração de um contexto como o da sala de aula, que tem resistido a mudanças ao longo de séculos (Slowinski, 1999).

Pensando nas questões de aprendizagem de línguas estrangeiras e literacias computacionais e buscando compreendê-las melhor, coloquei como meta a reflexão sobre o papel de ambas como fatores intervenientes na formação do professor de língua estrangeira atualmente. Ao refletir sobre a interface entre essas questões, destaco como palavras-chave ‘produção do saber’, ‘aprendizagem’, ‘criticidade’, ‘autonomia’ e ‘tecnologia’ e coloco uma pergunta central: Como criar um contexto comunicativo, reflexivo e crítico para aprendizagem de língua estrangeira no Curso de Letras?

Em última instância, tento examinar a validade do uso do meio eletrônico na produção textual em língua estrangeira em relação a três questões: 1) ensinar língua estrangeira no Curso de Letras é ensinar a aprender; 2) formar futuros professores é desenvolver capacidades de refletir, criticar e discursar 3) construir conhecimento na contemporaneidade diz respeito ao uso de tecnologias intelectuais como as virtuais.

## 1 - APRENDER E ENSINAR LÍNGUAS HOJE

Embora tenhamos que desafiar a naturalização do discurso que diz que teremos de nos inserir em uma sociedade tecnológica, pautada por uma economia dita globalizada, é bom que explicitemos e reflitamos sobre os debates correntes nos grandes centros econômicos, que têm gerado relatórios e ações práticas. Folheando *O livro branco sobre a educação e a formação na União Européia*, é possível encontrar passagens como a que se vê abaixo:

A mundialização das trocas, a globalização das tecnologias e, em particular, o surgimento da sociedade da informação aumentaram as possibilidades de acesso dos indivíduos à informação e ao saber. Mas, ao mesmo tempo, todos estes fenómenos produzem uma modificação das competências adquiridas e dos sistemas de trabalho. Para todos, esta evolução aumentou a incerteza. Para alguns, criou situações de exclusão intoleráveis (Comissão Européia, [versão em português europeu], 1995:37).

É possível testemunhar, em diferentes pontos do planeta, a preocupação de educar cidadãos para dar conta de uma sociedade altamente especializada e dependente de conhecimento atualizado (Padilla, 1997). Em países que controlam o poder econômico, como os EUA, a estrutura social é essencialmente baseada na questão ‘qual sua profissão?’ (Stuckey apud Bizzel). Nesse caso (e em muitas outras sociedades baseadas no liberalismo econômico), a estrutura social é injusta, pois o poder econômico está concentrado em pontos específicos da estrutura. Em vista da valorização da formação profissional, tais sociedades estão mudando seu foco de atenção da produção de bens de consumo para a produção de conhecimento. Nesse contexto, o papel do professor de línguas é essencial na sociedade, ainda mais se pensarmos que as habilidades comunicativas não são distribuídas igualmente em relação ao privilégio econômico que podem trazer e podem tornar-se cruciais no sucesso:

De entre as medidas que serão aplicadas a partir de 1996 no plano europeu, as principais iniciativas propostas visam: **...dominar três línguas europeias**. Exemplo de ação preconizada: ...entrada em rede das escolas que tenham desenvolvido mais a aprendizagem das línguas (Comissão Européia, 1995:37).

Para formar alunos com novas competências, especialmente em línguas estrangeiras, o professor do novo século deverá ser visto como um ‘intelectual transformador’ (Giroux, 1997: 28-29), que desenvolve:

pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora da sociedade.

## **2 - APRENDER A LÍNGUA, REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS**

No Curso de Letras da UFSM, o objetivo geral das disciplinas de Inglês VII e Inglês VIII do último ano é desenvolver as habilidades

comunicativas de ler, escrever, ouvir e falar em inglês em nível avançado. Em vista do que significa ser professor hoje, tais disciplinas têm, como um dos objetivos específicos, trabalhar a capacidade de reflexão metalingüística do aprendiz. Assim, alunos formandos devem desenvolver a capacidade de refletir consciente e criticamente sobre os processos e os produtos do uso da língua estrangeira (nesse caso, inglês), usando essa mesma língua estrangeira (e a terminologia profissional da área de lingüística) para explicitar essa reflexão. As aulas constituem-se assim em oportunidade para que o aluno aprenda e se comunique, a um só tempo, sobre a língua e por meio dela.

Ainda tendo em mente o que significa ser professor hoje, outro objetivo específico que pode ser estipulados nos dois últimos semestres, é desenvolver, ao menos em parte, as literacias computacionais dos formandos. A idéia é prepará-los para se engajar na discussão sobre o uso de tecnologia na aprendizagem que já está instaurada nessa mesma escola que os acolherá como estagiários ou como professores efetivos em um futuro muito próximo.

Ao tentar elaborar uma proposta de ensino reflexivo e comunicativo, que integrasse língua-alvo, consciência metalingüística e literacias computacionais, busquei implementar a interação escrita eletrônica em inglês entre os participantes do curso de Inglês VII e VIII no Curso de Letras (Português-Inglês) da UFSM. Cada semestre compreende 90 horas/aula, divididas em 6 horas semanais, divididas em três aulas de duas horas. Cada uma das três aulas semanais corresponde a um tópico: 1) questões de leitura, escrita, fala e compreensão oral em língua inglesa, 2) princípios da análise do texto e do discurso e 3) gramática avançada. O presente trabalho discute as aulas em que os alunos, usando o programa ICQ<sup>3</sup>, discutem leituras prévias sobre o primeiro tópico, feitas como tarefa de casa.

---

<sup>3</sup> ICQ é um programa de *chat* (conversa) que possibilita a vários usuários se conectar em um mesmo momento, estabelecendo um espaço virtual de reunião, onde todos podem inserir comentários escritos sobre o tema em discussão. A contribuição de cada participante vai aparecendo na tela de modo que todos possam 'participar da conversa'. Ao final da sessão, pode-se gravar e guardar o texto resultante da conversa.

O objetivo em usar um programa de produção sincrônica de textos<sup>4</sup> era que toda a turma redigisse um grande texto coletivo sobre um tópico relevante de língua inglesa. O programa permite que várias pessoas interajam por meio da língua escrita, observando as declarações de cada participante na tela do computador. À medida que cada participante na sala de *chat* vai se conectando à rede (Internet ou *Web*), sua entrada na “conversa” vai sendo indicada na tela do computador, conforme mostra a Figura 1:

```
Student 4 enters the chat
Student 12 enters the chat
Student 01 enters the chat
Student 11 enters the chat
<Student 01> Hi, I'm Cher.
<Student 11> I'm Ricky.
<Student 12> Hi everybody, I'm Julian.
Student 13 enters the chat
<Student 13> I'm Sue.
<Student 4> I'm Leonardo.
<Student 4> let's start the discussion. What's the first topic for
today?
<Student 01> The first one is about box 16.2.
<Student 13> yeah, go ahead
```

**Figura 1 - Exemplo do que aparece na tela do computador de cada participante do *chat*<sup>5</sup>**

Na Figura 1, um a um, os participantes vão interagindo com o grupo, apresentando-se e tentando iniciar o debate. O Aluno 01 sugere ao grupo um tópico (‘The first one is about box 16.2.’), e o Aluno 13 encoraja-o a iniciar (‘yeah, go ahead’).

Neste trabalho, analisei 09 sessões de *chat*, realizadas semanalmente, ao longo do sétimo semestre do curso, durante o ano de 1999, armazenadas no computador para posterior investigação.

---

<sup>4</sup> Agradeço à aluna Susana Cristina dos Reis, bolsista do LABLER/UFSM de Iniciação Científica/FAPERGS, pelo auxílio inestimável nesta pesquisa, chamando minha atenção para o funcionamento do programa já em 1998 e, desde então, me ajudando na implementação de *chats*.

<sup>5</sup> Os nomes originais foram trocados.

Para as sessões, os alunos se reuniram no Laboratório de Leitura e Redação (LABLER) da UFSM, cada um ocupando uma máquina, com possibilidade de manter contato imediato face a face apenas com o colega sentado à frente da máquina ao seu lado. Como a sala permite que se ouçam outras pessoas falando, os alunos tinham instrução de somente interagir via língua escrita pelo computador. A professora observava a conversa, ocupando um computador em uma sala anexa àquela em que se encontravam os alunos ou ocupando uma máquina em um outro local distante do laboratório.

O foco da análise recaiu sobre o processo de construção de sentido e sobre a contribuição de cada aluno para a negociação entre os membros como forma de construir conhecimento crítico sobre a língua estrangeira e sobre a área de Letras.

Seguindo uma lógica interna dada pela contribuição de cada participante ao fluxo da “conversa”, cada pessoa oferece perguntas ou respostas ao tema que está sendo discutido em um dado momento da interação. O objetivo último é desenvolver a fluência na língua-alvo, retirando o foco da precisão formal e redirecionando-o para a eficácia na produção de sentido. O programa se baseia na escrita sincrônica dos participantes e acontece em tempo real; portanto, se uma pessoa quiser que sua contribuição seja imediata e siga o que vai aparecendo na tela, deve digitar sua contribuição com rapidez e “dar um ‘Enter’”. Em função das dificuldades de usar o teclado, tendo que dar conta de aspectos lingüísticos, tais como grafia e morfologia das palavras, sintaxe das frases e estrutura textual da conversa na língua estrangeira como um todo, o exercício se constitui em uma atividade de uso real da língua-alvo. Nessas condições, o *chat* se constrói como espaço de interação em que a fluência do uso da língua-alvo é mais importante do que a correção ortográfica ou gramatical das participações.

O uso dessa abordagem, com turmas de formandos nos anos de 1998 e 1999, em que a interação na língua-alvo se dá em *chats* (‘conversas’) sobre um conteúdo teórico na área de Lingüística Aplicada, tem surtido efeitos interessantes: 1) o grupo tem a oportunidade de ler, refletir e discutir sobre as teorias em voga na área e 2) cada aluno tem a oportunidade de, através da interação

com os colegas, com foco no conteúdo, trabalhar seu conhecimento e sua produção escrita na língua-alvo, desenvolvendo a consciência metalingüística e as habilidades de revisão e correção. O livro usado para leituras orientadas, que posteriormente são usadas como roteiro das discussões, é *A course on language teaching*, escrito por Penny Ur. Este é um livro teórico que aborda questões de língua inglesa sob a ótica do aluno que está entrando em pré-serviço (estágio). A cada unidade, a autora avança na discussão lingüística sobre conceitos tão variados quanto linguagem, aprendizagem e ensino, plano de curso, gramática, leitura, escrita, compreensão oral e fala. As sessões de *chat* servem para ajudar o aluno a esclarecer suas próprias dúvidas e as dos colegas.

### 3 - CRITICIDADE E CAPACIDADE DE REFLEXÃO

Pesquisas sobre aprendizagem mediada pelo computador têm enfatizado o papel da tecnologia em estimular a aprendizagem colaborativa do aluno, encorajando a busca de soluções de problemas através da interação com a máquina e com os colegas, com menos dependência do/a professor/a (Light, 1993:49)<sup>6</sup>.

No caso dos *chats*, como a interação é síncrona, mas não face a face, o texto escrito constitui-se em negociação de pontos de vista entre os alunos. Nas aulas de inglês que reportamos neste artigo, a necessidade de negociação e de esclarecimento sobre questões surgidas durante a leitura dos textos colabora sobremaneira para a construção da autonomia do aluno. O uso do *chat* parece contribuir para a constituição de um aluno que busca refletir criticamente e negociar decisões ao longo de um processo de aprendizagem colaborativa em que cada membro do grupo compartilha a responsabilidade pela aprendizagem.

A Figura 2 exemplifica o tipo de solidariedade que se estabelece em relação às competências lingüísticas de aluno:

---

<sup>6</sup> Light (1993:49) também assinala que a inserção da tecnologia na sala de aula também pode ajudar no desenvolvimento de uma atitude mais positiva com colegas do sexo oposto.

<Student 12> but where is Lisa, Zane and Patrick?  
 (...)  
 <Student 3> i don't know,they are very late 1 in your opinion can we start'  
 <Student 12> by the way, I read the chapter and we have to focus on the specifi topic D. ask us to discuss, isn't it?  
 <Student 12> the first topic is: " the professional teacher need to develop theories, awareness of options, and decision-making abilities"  
 <Student 3> pay attention in my writing, it's terrible. sorry,I was tryuing writing something. We can start  
 <Student 12> Oh..just write, don't worry

**Figura 2 - Comentários que evidenciam o foco na comunicação**

Na interação acima, o aluno 3 pede desculpas por seus erros, perdendo o foco no processo de comunicação e instando os colegas a notarem a forma gramatical do seu enunciado: 'pay attention in my writing, it's terrible. sorry, I was tryuing writing something. We can start'. O aluno 12, por sua vez, redireciona a atenção do colega para o sentido da interação, encorajando-o a prosseguir e a interagir cooperativamente com o grupo ('Oh..just write, don't worry').

A interação entre pares propicia ao aluno sentir-se menos ansioso do que na interação aluno-professor (Light, 1993:44); além disso, o texto produzido em uma aula com *chat* resulta do esforço do grupo em prol de um objetivo conjunto: alcançar explicações satisfatórias ao grupo sobre questões específicas. A Figura 3 ilustra a avaliação feita pelos alunos, ao final do curso, sobre a metodologia do *chat*:

Eu me sinto bem à vontade nos *chats* sem a presença do professor porque nós podemos opinar sobre as leituras teóricas sem ter medo de escrever ou falar algo errado, sendo que o professor não está junto para corrigir-nos. Também me sinto à vontade pelo fato de ser uma discussão pelo computador onde não temos que falar pessoalmente com os colegas e sim escrever, é uma aula interativa. Sinto falta do professor em alguns momentos, porque às vezes tenho dúvidas a respeito do assunto a ser discutido, mas sinceramente prefiro a aula sem a presença do professor.

**Figura 3 - Avaliação sobre como o/a aluno/a se sente no *chat***

Como é possível perceber pela avaliação do aluno reproduzida na Figura 3, é difícil para o aluno, ao mesmo tempo, escapar de um modelo modernista de ensino<sup>7</sup>, em que a figura do professor é centralizadora de todo o conhecimento e poder de decisão sobre o que está ‘certo’ ou ‘errado’, para outra dimensão virtual em que o grupo negocia os rumos do debate em uma relação entre pares. Esse novo contexto virtual de aprendizagem é, a um só tempo, de liberdade de escolha e de co-responsabilidade (pelo que se vai discutir e aprender).

Acho que no *chat* me sinto mais à vontade, pois consigo colocar minhas idéias com mais liberdade, sem tanto medo de falar algo que possa estar errado. Não sinto falta do professor durante o *chat*, e quando ele está, eventualmente presente, me sinto um pouco confusa e insegura, pois a qualquer momento ele pode em perguntar algo que eu talvez não saiba explicar. Acho melhor quando as perguntas são propostas antes de lermos o capítulo, pois assim podemos direcionar mais nossa leitura para o que é realmente mais relevante e discuti-las com os colegas.

**Figura 4 - Avaliação do processo de construção de conhecimento.**

Houve problemas no uso do programa, pois alguns alunos nunca haviam usado computador, enquanto outros nunca haviam participado do *chat* e se sentiam perdidos na dinâmica do programa ICQ:

Às vezes os *chats* são um pouco confusos, porque não nos encontramos nas questões, precisaria de alguém para nos orientar. Por outro lado isso é bom porque temos que nos virar e discutir sozinhos.

**Figura 5 - Avaliação de problemas na interação.**

---

<sup>7</sup> Por “educação modernista”, tomo o estilo tradicional de ensino, gerado na revolução iluminista, que vê a “educação como veículo do saber e da cultura e como mola do aprimoramento racional e ético” (Coelho, 1997:255). Essa educação tem por objetivo o “treinamento de habilidades e competências estritamente técnicas” (idem:257). Nesse modelo, o conhecimento é visto como uma verdade pré-existente que o professor detém e que os alunos devem perceber, enquanto que aprendizagem constitui-se em um ponto absoluto de qualificação a ser atingido em uma determinada área. O professor é celebrado como o centro do saber. Mais recentemente, tem-se discutido uma educação que veja o conhecimento como a construção de valores compartilhados socialmente e aprendizagem como um ponto em uma linha contínua entre dois extremos de qualificação em um terreno em que áreas, antes compartimentalizadas, articulam-se. A interação social aluno-aluno e aluno-professor é vista como a base da construção do conhecimento.

Em vista dessa aparente oposição de forças positivas e negativas trazidas pelo programa, essa turma de formandos de Português-Inglês demorou algumas sessões para se adaptar à nova modalidade de aula: 1) sem a tradicional figura da autoridade da professora, 2) de forma menos normativa e prescritiva do que até então eles conheciam e 3) com uma recontextualização da sala de aula, em que eles não seriam alunos cujo papel seria ‘apenas’ ouvir ou seguir instruções, mas teriam que assumir um papel mais ativo e ‘profissional’ na construção do seu conhecimento.

#### **4 - DE RECEPTADOR DE INFORMAÇÃO A CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO**

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. Ao propor a discussão escrita em inglês sobre conteúdos teórico-práticos referentes ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira, o foco se desloca da forma do sistema da língua para se concentrar no conteúdo do discurso e na negociação dos conflitos<sup>8</sup> de opinião que aparecem.

De acordo com Coulthard (1985:125), tradicionalmente há uma estrutura tripartite básica para a sala de aula: Pergunta, Resposta e Reforço (*Initiation-Response-Feedback*). O professor faz perguntas, dá informações, faz correções, dá instruções, avalia/critica o aluno. O aluno basicamente responde a perguntas individualmente ou em grupo, faz silêncio, interage desordenadamente em função ou não da tarefa prevista, brinca e ri (Chaudron, 1988:32-3).

No contexto eletrônico, há um rompimento na 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 através da língua estrangeira. O deslocamento do centro de atenção do professor para o grupo contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do aluno, já que o andamento da aula e a

---

<sup>8</sup> ‘Conflito’ é visto aqui conforme a definição de Light (1993:51) ‘discordância quanto à estratégia’ a adotar.

compreensão do conteúdo dependem da negociação do grupo sobre o rumo a ser tomado na interação e a compreensão conjunta da leitura.

<Student3> Fiona iam celia. What do you think about 'enriched reflection'?  
<student9> Celia I don't remember anything about this, could you give me your opinion?  
<Student3> fiona for me it's a kind of a model of teacher learning (...)  
<student02> I'm Ricky, and I think 'enriched reflection' is theory and practice together, I mean the integration with the reflexion and the experiences.

Figura 6 – A discussão se dá em torno de categorias relativas à profissão

Na Figura 6, o tópico em discussão diz respeito à definição do termo *enriched reflection* (que pode ser traduzido, grosso modo, como reflexão 'articulada' ou 'informada'). O Aluno 9 tem dificuldade para avançar a discussão nessa passagem, e o Aluno 3, em primeiro lugar, e o Aluno 2, logo após, tentam ajudá-lo a reelaborar o conceito em questão.

<Student 12> I think questioning is extremely important in a classroom because it means interaction and understanding.  
<Student 13> *I think we must do it because we must check what our students had learned*  
<student01> **Or to check or test understanding...**  
<Student 13> *yeah, It is a way to make students interact in the classroom (...)*  
<Student 13a> *We must do them feel comfortable and encourage their self-expression (...)*  
<Student 13> *it is the only way to check or test understanding (...)*  
<student01> **...is very important in my point of view. (...)**  
<student11> it is also important for us to see what they learned and what we have to re-teach. (...)  
<student4> I think questioning is important because students get stimulated in participating in class (...)  
<Student 12> Sorry, but I don't think that question is the only way that tests understanding  
<student4> and then they feel that their participation is important for the development of the class (...)  
<Student 13b> *I mean we have to question them to promote interaction and to make them feel comfortable to express their ideas*

Figura 7 - Negociação de pontos de vista como instância de aprendizagem

É possível verificar aqui o papel da negociação de conflitos na construção do conhecimento, ao possibilitar ao grupo elaborar conceitos via *chat* virtual sem o auxílio da professora, levando o aluno a vislumbrar posições autorais sobre suas idéias (Fisher, 1993:57, 60). Ao defender posições às vezes discordantes no grupo, o aluno contribui para o avanço da discussão, pois tem que argumentar pelo seu ponto de vista. Aí se estabelece a oportunidade de verbalizar questões teóricas, e reestruturar a linguagem, conforme as duas contribuições (13a) (<Student 13a> We must do them feel comfortable and encourage their self-expression) e (13b) (<Student 13b> I mean we have to question them to promote interaction and to make them feel comfortable to express their ideas...) do Aluno 13, sublinhadas na Figura 7. Nessa ocasião, o aluno percebe o erro no nível sintático (We must do them feel comfortable...) e o corrige (...we have to ...make them feel comfortable). Nesses termos, o engajamento do aluno em interação significativa promove oportunidade de aprendizagem da língua estrangeira, já que, ao modificar seu enunciado por meio da negociação, essas oportunidades se intensificam (Pica et al., 1996:61).

O aluno 13 explicita para os colegas que tem lacunas no conhecimento da língua-alvo, sinalizando que vai reestruturar ou glosar o que já disse:

*<Student 13b> I mean we have to question them to promote interaction and to make them feel comfortable to express their ideas...*

dando oportunidade a cada colega (os alunos 1, 4, 11 e 12, nesse caso) de se tornarem mais eficientes em analisar e aprender com as modificações lingüísticas sofridas por qualquer enunciado ao longo da interação. Essa eficiência analítica resulta do fato de cada participante do *chat* perceber a modificação do enunciado por parte do colega como uma tentativa de buscar entendimento e não de servir, conforme já apontado por Pica et al. (1996:68) em relação a situações tradicionais de aprendizagem de língua estrangeira, como modelo da língua-alvo para subsequente repetições.

Em especial, a modificação conversacional refere-se aos vários meios pelos quais o aprendiz negocia significado de forma a tornar-se compreensível e relevante, como, por exemplo, confirmação da compreensão, pedido de esclarecimento, repetição (Wajnryb, 1992: 55-6). A suposição aqui é a de que, quando o aluno é compelido a negociar significado, esse processo torna-se um fator importante na aprendizagem (Pica et al., 1996:61).

## 5 - TECNOLOGIA E INTERAÇÃO

Pode-se considerar que um aluno autônomo reflete criticamente, negocia decisões e interage dinamicamente durante seu processo de aprendizagem. A introdução da tecnologia na sala de aula de inglês parece contribuir para isso ao mesmo tempo que motiva o aluno a usar a língua estrangeira para a comunicação efetiva.

A introdução da tecnologia na sala de aula de línguas parece enriquecer o padrão de interação dos alunos, numa passagem de um padrão passivo de absorção da língua-alvo e aderência a comportamentos clássicos de sala de aula para um padrão ativo de aprendizagem baseado em iniciativa, produtividade e estratégias comunicativas de negociação de sentido. A criação de um ambiente comunicativo, reflexivo e crítico parece se dar em função das alternativas oferecidas pela virtualidade do ambiente à dinâmica da sala de aula tradicional, onde o professor posta-se à frente dos alunos. No *chat* não há definições de espaço, e qualquer um pode fazer sua contribuição ao grupo em qualquer momento, dependendo apenas de fatores como disposição, interesse, disponibilidade, habilidade de ler o material de referência, manejar o teclado e o programa ou ainda escrever em inglês.

Para Kumaravadivelu (1994:33-4), a interação efetiva pode ser categorizada como negociação de sentido por meio de atos de fala como 'esclarecimento', 'confirmação', 'verificação da compreensão', 'pedidos', 'reparos', 'reação' e 'tomada de turno'. Nos *chats*, é possível observar essa movimentação retórica, conforme se observa nos exemplos da Figura 8:

'confirmação' e 'esclarecimento'  
 <student6> people. presentation is when we are going to present ourselves to our students?  
 <student02> no, when we are presenting new material for them.  
 <student9> Sometimes the presentation could occur after the practice. It's interesting because the students discovered by themselves the knowledge.

'verificação da compreensão'  
 <student7> Input is a process where information enters in a system and intake is a process of taking sth in. Did you understand?  
 (...)  
 <student9> Ok, now I understood, thank you....

'pedidos'  
 <Student3> Fiona iam celia. What do you thing about 'enriched reflection'?  
 <student9> Celia I don't remember anything about this, could you give me your opinion?  
 <Student3> fiona for me it's a kind of a model of teacher learning (...)  
 <student02> I'm Ricky, and I think 'enriched reflection' is theory and practice together, I mean the integration with the reflexion and the experiences.

'reparos'  
 <student9> Which tasks do you are talking, Mari?  
 (...)  
 <Student3> Fiona I'm not Mari I am Celia.

**Figura 8 - Exemplos de atos de fala de interação nos chats**

Os exemplos extraídos dos *chats* (Figura 8) evidenciam a existência dos atos de fala ressaltados por Kumaravadivelu (idem:ibidem) como indicadores de interação efetiva. Esse uso da língua-alvo pelo aluno para negociar sentido ao se engajar com o material e com seus colegas é um fator importante no processo de aprendizagem (Wajnryb, 1992: 54). Esses exemplos demonstram que a interação possibilitada pela sessão de *chat* é genuína, e o foco no conteúdo da disciplina e na fluência (ao invés de na correção) parece trazer benefícios para a aprendizagem (Chaudron, 1988).

A adoção do *chat* na aula de inglês com alunos formando parte do pressuposto de que a discussão e a interação são fatores fundamentais na construção do conhecimento. A idéia é de que o desenvolvimento de aprendizagens mais interessantes e complexas – como a discussão de pontos de vista e o trabalho com o computador – pode ser mais produtiva se feita antes de se insistir em uma aprendizagem ascendente (‘bottom-up’), i.e., com ênfase exacerbada no desenvolvimento de habilidades básicas - como o controle da forma gramatical perfeita da língua (Fisher, 1993:73).

Na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1986:98-9), a construção dos conceitos está constantemente dedicada a servir à comunicação e à compreensão, emergindo e tomando forma nos processos de negociação de solução para um dado problema’.<sup>9</sup> A maneira como os alunos usam definições, afirmações, etc. nos *chats* é resultado do contexto onde interagem em termos da liberdade que experimentam quando a professora não está na aula. É importante possibilitar ao aluno usar a língua-alvo de modo exploratório – em que cada participante da discussão engaja-se crítica e construtivamente no discurso dos parceiros e onde postulados e sugestões são oferecidos à consideração do grupo (Wegerif & Mercer, 1996:51).

## CONCLUSÃO

A título de conclusão, lembro que ensinar línguas comunicativa e criticamente no Curso de Letras é também possibilitar o acesso de futuros profissionais à linguagem e ao discurso da disciplina (Knott<sup>10</sup>, 1998). Há obrigações éticas, políticas e científicas do profissional de Letras de dedicar tempo a desenvolver competências comunicativas na língua que vai ensinar, a ser

---

<sup>9</sup> Mais recentemente, essa visão de aprendizagem como elaboração de conceitos tem sido recontextualizada como aculturação do aluno em práticas socioculturais específicas do meio escolar (Wegerif & Mercer, 1996:48). Como se pode ver em leis promulgadas em países economicamente afluentes como os EUA (como o ‘1988 Education Reform Act’, referido em Light, 1993:43), a aprendizagem colaborativa tem sido retomada com mais ênfase ainda através da discussão e da interação.

<sup>10</sup> Agradeço a Flávia de Oliveira (formanda UFSM/2000) pela indicação das referências de Bizzel e Knott para a elaboração deste trabalho.

criticamente reflexivo e a (d)escrever seu trabalho. Conforme muito bem explicita Almeida Filho (2000:37):

(...) o aluno de Letras não serve apenas para homenagear grandes autores, mas também para ser crítico e principalmente produtor de novas ficções ou experiências estéticas com a linguagem e de novas textualizações não-ficcionais.

Essa postura pressupõe engajamento intensivo e seqüente, durante o Curso de Letras, em processos colaborativos de discussão e avaliação das teorias e práticas em curso (Knott, 1998). Como ressalta Gee (1990:88), qualquer teoria envolve pressuposições sobre o modo como o mundo deve se organizar e quem cabe nesse mundo. Portanto, qualquer teoria é ideológica, pois tem o poder de conferir mais ou menos poder a quem a desposa. Assim, todo professor deve ser capaz de cotejar pontos de vista teóricos e optar pelo mais interessante.

Considero que é nosso dever formar alunos que sejam capazes de aprender a aprender continuamente, que tenham habilidades comunicativas na língua estrangeira e que tenham um conhecimento básico da comunicação no meio virtual. Nesse sentido, a validade do uso do meio eletrônico na produção textual em língua estrangeira parece se efetivar em relação ao desenvolvimento das capacidades do aluno em refletir, criticar e discursar, ao mesmo tempo que vai conhecendo as tecnologias intelectuais virtuais. Nesses termos, o uso de recursos tecnológicos tem se mostrado útil no rompimento com padrões tradicionais de interação na sala de aula, levando o aluno a assumir posições mais ativas do que até então costumava fazer.

Os resultados apresentados aqui ainda carecem de experimentação e reflexão futuras para que possam de fato oferecer contribuição para os estudos sobre a interface entre aprendizagem de línguas estrangeiras e literacias computacionais na área de Linguística Aplicada. Pesquisas com foco na precisão e na forma em situações de uso da língua estrangeira, por exemplo, poderão trazer uma significativa contribuição para que possamos qualificar a aprendizagem da língua-alvo por futuros professores de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2000) Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In M. B. M. Fortkamp & L. M. B. Tomitch (Orgs.) *Aspectos da lingüística aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, p.33-47.
- BIZZEL, P. (2000) *Professing literacy: a review essay*. <http://jac.gsu.edu/jac/11.2/articles/2.htm>
- CHAUDRON, C. (1988) *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COELHO, T. (1997) *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras.
- COMISSÃO EUROPÉIA. (1995) *O livro branco sobre a educação e a formação na União Européia*.
- COULTHARD, M. (1985) *An introduction to discourse analysis*. New York: Longman.
- FISHER, E. (1993) The teachers's role. In P. Scrimshaw (Ed.), p. 57-74.
- GEE, J. (1990) *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- GIROUX, H. A. (1997) *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KNOTT, A. (1998) 'Practices that constrain students acquiring and using academic literacies in English on the Port Elizabeth campus of an "historically black" higher education institution in South Africa'. Trabalho apresentado no 10. Congresso da Comparative Education Societies (WCCES) sobre "Educação, Equidade e Transformação", Cidade do Cabo, 12 a 17 de julho. "<http://www.uct.ac.za/education/wcces/papers/knott.htm>"
- KUMARAVADIVELU, B. (1994) The postmodern condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1):27-48.
- LIGHT, P. (1993) Collaborative learning with computers. In P. Scrimshaw (Ed.), p.40-56.

- PADILLA, C. P. (1997) Nuevos métodos de aprendizaje en la sociedad de la información. In: M. del C. Cuéllar (Ed.) *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*. València: Universitat de València. p.55-66.
- PICA, T., F. LINCOLN-PORTER, D. PANINOS & J. LINNELL (1996) Language learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30(1):59-84.
- SCRIMSHAW, P. (Ed.) (1993) *Language, classrooms and computers*. London: Routledge.
- SLOWINSKI, J. (1999) Internet in America's schools: Potential catalysts for policy makers. *First Monday*, 4(1), "[http://131.193.153.231/issues/issue4\\_1/slowinski/index.html](http://131.193.153.231/issues/issue4_1/slowinski/index.html)" \t "\_parent"
- WAJNRYB, R. (1992) *Classroom observation task: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEGERIF, R. & N. MERCER (1997) Computers and reasoning through talk in the classroom. *Language and Education*, 10(1):47-64.
- WITTGENSTEIN, L. ([1953]1958) *Philosophical investigations*. Translation by G. E. M. Anscombe. New York: Macmillan.
- VYGOTSKY, L. (1986) *Thought and language*. Cambridge Mass.: The MIT Press.

# **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PARA INFORMÁTICA VIA INTERNET**

*Christiane Heemann Faustini (UCPEL)*

## **1. INTRODUÇÃO**

A globalização da economia e a rapidez das inovações tecnológicas estão desafiando o sistema educacional a oferecer oportunidades a um número cada vez maior de pessoas que buscam o conhecimento como um meio de se aperfeiçoarem profissionalmente ou até mesmo para continuarem sua educação. Ao sistema educacional, tem sido exigindo maior esforço em formação, treinamento e reciclagem profissional. Como resposta a esse desafio, as instituições estão investindo em programas de educação a distância.

O tema deste trabalho está relacionado, no seu sentido mais amplo, à Educação a Distância (EaD) e como esta pode proporcionar educação não só para alunos, mas também para professores. Ainda, a Educação Baseada na Web (EBW), que é uma inovação dentro da EaD, pode também proporcionar desenvolvimento de um meio de trabalho colaborativo, de discussões e de interações entre alunos, ajudando-os a construir ativamente o seu conhecimento.

O objetivo principal deste trabalho foi desenvolver um curso de leitura instrumental para alunos da Informática dentro da abordagem de Educação Baseada na Web, seguindo as etapas propostas por Driscoll (1998) no Modelo Sistemático de Projetos para Web Based Training (MSP-WBT). Nesse curso, foram enfocadas estratégias de leitura de textos em língua estrangeira para alunos de Informática com o uso da Internet e Web e construídas atividades de compreensão baseadas em Grellet (1996). Paralela-

mente ao objetivo principal, outros objetivos também nortearam este trabalho, tais como desenvolver uma pedagogia construtiva ao longo do curso, propiciando educação aos alunos, e não utilizando a Internet pelo simples uso da tecnologia, mas com objetivos educacionais bem definidos. Ainda, outro objetivo foi criar uma ambiente propício ao trabalho colaborativo no qual alunos e professor tornam-se companheiros de viagem em busca do conhecimento.

A idéia do desenvolvimento desse curso surgiu a partir do convite feito pelo Programa de Educação a Distância da Universidade Católica de Pelotas e da constatação da necessidade de os alunos do Curso de Informática lerem textos em Inglês, uma vez que toda a tecnologia de ponta vem de países estrangeiros e normalmente é divulgada na Língua Inglesa, considerada a língua franca na comunicação internacional. Além dessa exigência profissional, era visível a falta de motivação desses alunos em ficarem dentro de uma sala de aula convencional lendo textos impressos em Inglês. A decisão de usar textos autênticos retirados diretamente da Web deveu-se a dois motivos: (1) o texto técnico como conteúdo, trazendo informações atualizadas a respeito de assuntos relacionados à Informática, com o intuito de orientar o aluno a avaliar a pertinência da informação; e (2) o texto com enfoque no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1- Educação a Distância (EaD)**

Antigamente, a EaD era considerada uma forma especial de ensinar, utilizando-se de métodos não tradicionais. Hoje, no entanto, com o desenvolvimento da tecnologia, estão surgindo programas com as mais variadas propostas destinados a alunos de diferentes localidades, na tentativa de atender à crescente demanda pelo conhecimento. O desenvolvimento em tecnologias de multimídia interativa promete facilitar a aprendizagem individual e colaborativa, estreitando as diferenças entre a educação a distância e a educação presencial.

Pode-se dividir a EaD em três gerações. A primeira geração refere-se à educação a distância por correspondência, com mídia impressa. Um exemplo, no Brasil, é o Instituto Universal Brasileiro. Por volta da década de 70, surge a segunda geração da EaD com os telecursos, utilizando mídias como rádio, televisão, fitas de vídeo e áudio; nesta época, no Brasil, é criado o Telecurso 2000. No período de 70 até 80, surgem as primeiras universidades a distância do mundo, como a Open University (Inglaterra) e nasce a UNED, na Espanha. Nos anos 90, surge a terceira geração da EaD, quando há uma integração de mídias (rádio, televisão, impresso, vídeo) principalmente com o uso do computador.

Há autores que ainda incluem a quarta geração da EaD, como Paiva (1999), com a intensificação da informática, cursos a distância via Internet, a interface da WWW (World Wide Web) para as redes de computadores, as estações de trabalho multimídia, a videoconferência e a realidade virtual. Nesta atual geração, há um confronto educacional bastante desafiador: a transmissão do conhecimento versus a construção coletiva do conhecimento.

Embora a EaD não seja uma área totalmente nova, apenas recentemente foi possível observar um avanço nos mecanismos e nas ferramentas disponíveis para sua implementação e suporte, particularmente em função de avanços em tecnologias de informação e redes de computadores. A EaD é uma forma de educação em que professor e aluno estão separados fisicamente e diferentes ferramentas, como o telefone, a correspondência e o computador, são utilizados no sentido de diminuir essa separação, uma separação que diz respeito a espaços e tempos diferentes.

A EaD apresenta vantagens tais como o compartilhamento de recursos educacionais entre as instituições de ensino; contato de alunos com professores e cursos oferecidos por diferentes instituições e, ainda, melhora na qualidade de ensino, podendo ser considerada como um recurso potencial para promover a missão e os objetivos da instituição. Uma das principais características da EaD é propiciar autonomia e independência de aprendizagem para o aluno. Na EaD, o aluno tem a escolha de decidir sobre o que quer aprender e em que ritmo deseja fazê-lo. Com o desenvolvimento da autonomia e da

independência por parte do aluno, este acaba por ampliar seus objetivos e sair em busca de novos.

## 2.2- A Internet e a Web

A Internet é uma rede de redes que permite o acesso e a comunicação com outras rede, veiculando as informações através de links (conecções) disponíveis em um dado tempo. Um dos recursos mais interessantes que permite a navegação pela Internet é a World Wide Web (WWW). A WWW, ou simplesmente Web, é formada por milhões de páginas interconectadas podendo ser exibidas no monitor; cada página está ligada a outras páginas com novas informações. A Web é um enorme conjunto de documentos de hipertexto, imagens e sons conectados.

Por meio da Internet, pode-se ir “virtualmente” a qualquer lugar do mundo a qualquer hora. Há um conjunto de cursos a distância no formato de hipermídias distribuídas na Internet, desde simples páginas de textos interligados até sofisticadas multimídias. Um pequeno número de cursos disponíveis na Internet define objetivos educacionais, tarefas, formas de avaliação e tutoria, enquanto que outros são apenas cursos do tipo “pressione um botão para a próxima página”.

Com a Internet, houve o aparecimento de um espaço virtual de comunicação chamado de ciberespaço (cyberspace, em Inglês). Para Levy (1999), o ciberespaço criou uma forma de contatar as pessoas não mais em função de seus nomes ou de posição geográfica, mas a partir de seus centros de interesses; na Internet, as pessoas possuem um endereço eletrônico em um espaço móvel e compartilham temas de debates e objetos de conhecimento.

## 2.3- A interação na EaD

Uma grande preocupação normalmente associada à aprendizagem a distância é a falta de interação do aprendiz. As capacidades da Web tornam possível a aprendizagem ativa em um ambiente de aprendizagem a distância. Para Driscoll (1998), cursos a distância considerados interativos devem encorajar a reflexão do

aluno, proporcionar controle sobre a aprendizagem e direcionar atenção ao conteúdo. Para essa mesma autora, os recursos de multimídia (gráficos, vídeos, som e animações) da Internet acrescentam riqueza aos programas a distância, mas não asseguram interação; esses recursos somente promovem interação quando associados às ferramentas de comunicação. A comunicação na EaD é mediada pela tecnologia com o uso das ferramentas de comunicação, tanto nas interações assíncronas, como nas síncronas.

As interações assíncronas ocorrem quando alunos e professor não estão conectados *on-line*, interagindo em tempos diferentes. Ferramentas de comunicação assíncrona são e-mail, listas de discussão e fórum *on-line*.

As interações síncronas ocorrem quando professor e alunos encontram-se conectados no mesmo tempo real, ou seja, quando estão *on-line*. Algumas das ferramentas que promovem interações síncronas são chats, videoconferência e quadros aplicativos (whiteboards).

#### 2.4- Educação Baseada na Web (EBW)

Com o rápido crescimento da Internet, a Web vem se tornando um meio dinâmico, poderoso, global e interativo de compartilhar informações. Para Crossman (1997), a tecnologia da Web foi amplamente aceita por ter seu formato padronizado e por ser simples de ser usada. A EBW pressupõe um trabalho orientado por estratégias educacionais e implementado dentro de um ambiente construtivista e colaborativo, utilizando os recursos da Web. Para Relan & Gillani (1997), a Web é um meio para trabalho colaborativo, discussões, conversas e troca de idéias; uma plataforma internacional para expressão e contribuição de entendimentos cognitivos e um meio para participação em experiências simuladas. A aprendizagem construtivista na Web concentra-se na solução de problemas, no raciocínio, no pensamento crítico por parte do aluno e na utilização ativa do conhecimento.

A Web configura como um ambiente extremamente rico para a aprendizagem. O aprendiz tem acesso à Web sempre que tiver vontade, podendo explorá-la dentro de uma seqüência guiada ou

determinada por si próprio; uma vez que a Web apresenta o conteúdo em forma de hipertexto, o aprendiz determina a seqüência deste conteúdo conforme sua vontade, exercendo controle sobre a aprendizagem. O conteúdo a ser trabalhado em um curso via Web não é somente o disponibilizado pelo professor no Web site, mas também o conteúdo obtido pela realização de pesquisas, pela troca de idéias entre os colegas. O conteúdo é montado individualmente pelo aluno, conforme seu interesse e disponibilidade para navegar pela rede.

Com o computador, a maneira de ler, interpretar e construir textos mudou. Todo o ambiente da Web é baseado no conceito de hipertexto, termo este criado por Ted Nelson por volta dos anos sessenta. O hipertexto é similar ao texto comum, mas com uma característica muito importante: o hipertexto possui conexões que permitem que o documento seja examinado em qualquer ordem, fazendo sentido para o leitor, não sendo necessária a leitura do início ao fim. Já o texto, conforme Lauffer e Scavetta (s.d., p.5) é *“um conjunto de parágrafos sucessivos, reunidos em artigos ou capítulos, impressos em papel, e que são lidos do princípio ao fim”*. O texto propõe ao leitor um trajeto fixo, enquanto que o hipertexto permite ao leitor construir seu próprio texto através de links que estão conectados a outros arquivos. No hipertexto, o leitor passa a ter o controle sobre a organização, a aparência, a forma e a estrutura do texto, movimentando-se com a ajuda do mouse ou de setas localizadas na tela ao lado. O hipertexto tende a modificar a relação do leitor com o texto. O leitor do hipertexto lê, recorta, cola, altera o texto lido, modificando a noção de propriedade do texto. Marcuschi (1999) refere-se ao hipertexto como um espaço de escrita, sendo o computador um novo espaço cognitivo que exige a revisão das estratégias de lidar com o texto, pois este espaço não é linear e nem se comporta numa direção definida.

#### 2.4- English for Specific Purposes

Por volta dos anos sessenta, professores que trabalhavam com o Inglês como uma língua estrangeira (EFL) ou segunda língua (ESL) viram a necessidade de ensinar a língua alvo para áreas

especializadas; ou seja, Inglês para Negócios, Inglês para Medicina, Inglês para Hotelaria, etc. Surgiu, então, o Inglês instrumental com objetivos específicos – English for Specific Purposes (ESP).

A diferença de um curso de ESP de um de Inglês geral é ter, por parte de quem vai organizar ou ministrar o curso de ESP, a “*consciência da necessidade*” da aprendizagem da língua alvo (Hutchinson and Waters, 1998, p. 53). Esta “consciência” influencia o conteúdo do curso a ser abordado e o potencial dos alunos que pode ser trabalhado.

O fato de a língua alvo ser usada com um objetivo bastante específico em um curso de ESP, não implica uma forma especial de ensino de língua. Implica, sim, utilização de estratégias para reunir esforços e assim atingir determinados objetivos. O estudo da língua alvo através de ESP não é apenas uma questão de saber o vocabulário técnico específico da área em estudo. O vocabulário e a estrutura a serem trabalhados são sustentados por todo um conhecimento a respeito da língua em estudo, associados ao conhecimento técnico específico da área trabalhada.

Para Hutchinson & Waters (1998) a compreensão em aulas de ESP é mais difícil do que na vida real, uma vez que os textos são tomados isoladamente. Mas com programas baseados na Web, essa falta de contexto é suprida pela própria Web. Por essa razão, a maioria dos textos trabalhados no curso foram tirados da Web, com a indicação do endereço onde o texto poderia ser encontrado na sua versão original, para que o aluno pudesse acessá-lo no site original.

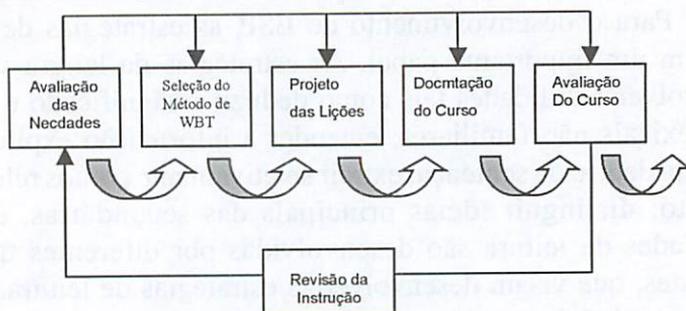
Para o desenvolvimento de ESP, as estratégias de leitura possuem um importante papel. As estratégias de leitura visam a desenvolver habilidades tais como deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares; entender a informação explícita e a implícita dentro da sentença; extrair seletivamente pontos relevantes do texto; distinguir idéias principais das secundárias, etc. As habilidades de leitura são desenvolvidas por diferentes tipos de atividades, que visam desenvolver as estratégias de leitura. Como estratégias de leitura podem ser citadas a inferência, associação de frases e idéias, previsão, antecipação, *skimming*, *scanning*.

### 3. METODOLOGIA PROPOSTA

Um enfoque sistemático da EaD é útil para se ter um entendimento da educação como um campo de estudo bastante amplo e também essencial para o sucesso de seu desenvolvimento. Um sistema de EaD consiste em todos os componentes do processo que formam a educação a distância, incluindo aprendizagem, ensino, comunicação, *design* e gerenciamento (Moore & Kearsley, 1996). Há muitos professores que têm uma idéia errônea da EaD, acreditando que o fato de colocar câmeras de vídeo, computadores e microfones nas salas de aulas pode aumentar a participação e proporcionar novo currículo.

Procurando manter o enfoque sistemático de EaD, a metodologia utilizada para orientar o trabalho desenvolvido na Universidade Católica de Pelotas (UCPel) baseia-se no Modelo Sistemático para Projetos de Web-Based Training (Treinamento Baseado na Web) – MSP-WBT, apresentado por Margaret Driscoll em seu livro *Web-Based Training: Using Technology to Design Adult Learning Experiences* (1998). Em seu livro, Driscoll aborda a fase de Projeto, que se refere ao desenvolvimento instrucional de um curso baseado na Web. Este modelo proporciona uma visão geral do relacionamento entre aprendizes, professores e material instrucional de um curso baseado na Web.

O projeto desenvolvido foi o de um curso para leitura em língua Inglesa denominado Inglês Técnico para Informática. Esse projeto seguiu o referido modelo (MSP-WBT), cujas etapas são as seguintes: Avaliação das Necessidades, Seleção do Método mais Adequado, Projeto das Lições, Documentação do Curso e Avaliação do Curso, conforme figura 1.



**Figura 1. Modelo Sistemático para Projetos de WBT (Driscoll,1998)**

## 4. IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

O projeto ora abordado refere-se a um curso de Inglês instrumental para leitura de textos técnicos e não técnicos para alunos de Informática distribuído por meio da Internet, usando também os recursos da Web e elaborado pela autora na já referida Universidade. O projeto foi iniciado em janeiro de 1999 e o curso não se encontra totalmente pronto: das 16 aulas planejadas, somente 09 foram concluídas até o final do ano 2000. O público-alvo inicial foi composto por 5 alunos que fizeram as 3 primeiras lições.

A partir da Avaliação das Necessidades, concluiu-se que os alunos nunca haviam participado de um curso mediado por computador, muito menos de um programa de EBW. A equipe para a criação do curso de Inglês foi dimensionada de uma forma bastante concisa, com os membros desenvolvendo vários papéis simultaneamente. A equipe foi formada por um professor da área de Informática, uma professora da área de Letras, uma aluna do curso de Pedagogia e três alunos do curso de Informática.

Ao se selecionar os métodos WBT mais apropriados, deve se levar em conta os respectivos objetivos e os tipos de aprendizagens mais adequadas para serem trabalhadas. No curso de Inglês, a escolha dos métodos se deu em função das interações pretendidas. A figura 2 mostra os tipos de métodos de WBT com os objetivos desenvolvidos e o tipo e aprendizagem trabalhada de cada um.

	Web/Computer Based Training (W/CBT)	Web/Electronic performance Support Systems (W/EPSS)	Web/Virtual Asynchronous Classroom (W/VAC)	Web/Virtual Synchronous Classroom (W/VSC)
Objetivos a serem desenvolvidos	Aprendizagem ativa com objetivos mensuráveis	Aprendizagem individual através de resolução de problemas	Aprendizagem colaborativa e interação assíncrona	Aprendizagem colaborativa e interação síncrona
Tipos de aprendizagem trabalhados	Problemas que requerem construção do conhecimento e aplicação das habilidades	Problemas que requerem análise, síntese e avaliação	Problemas que requerem aplicações, análise, síntese e avaliação	Problemas que requerem síntese e avaliação de informações e experiências compartilhadas

**Figura 2. Métodos de WBT (Driscoll, 1998)**

O Treinamento Baseado no Computador via Web (W/CBT) é similar aos tradicionais programas de multimídia de CBT (Computer-Based Training); a principal diferença entre eles é que programas tradicionais de CBT ficam limitados ao uso do CD-ROM,

enquanto que o via Web utiliza os recursos da Web. Também, W/CBT inclui um número de opções de comunicação entre os alunos e o professor, tais como e-mail e acesso a fórum online, podendo, inclusive, o professor acompanhar o desempenho do aluno ao longo do curso e a realização de exercícios.

As interações em W/CBT foram feitas por meio de *essays* e *quizzes* referentes à compreensão dos textos trabalhados. *Essays* são atividades enviadas por e-mail para o professor, cuja resposta dada pelo aluno é individual e não há como prevê-la para programar um *feedback* imediato. *Quiz* é um exercício curto que o aluno pode responder de uma forma simples e objetiva. Os *quizzes* foram desenvolvidos com o uso do software *Hot Potatoes* que permite a autocorreção (*feedback* imediato) e possibilita o desenvolvimento de atividades tais como múltipla escolha, preenchimento de lacunas, resposta simples, sentença embaralhada, palavras cruzadas e falso ou verdadeiro.

O Sistema Eletrônico de Apoio ao Desempenho via Web (W/EPSS) pode proporcionar ao aluno instruções passo-a-passo para trocar alguma peça de algum equipamento via Web, por exemplo. No entanto, este método não foi utilizado no curso.

As Aulas Assíncronas Virtuais via Web (W/VAC) são similares a aulas tradicionais, fazendo com que os alunos compartilhem a aprendizagem em grupo, desenvolvendo o trabalho colaborativo. Nesse método, alunos e professor se conectam à Internet em diferentes tempos para trabalharem em atividades, leituras e projetos. O método W/VAC combina uma variedade de tecnologias da Web, fazendo com que alunos e professor interajam assincronamente por meio de ferramentas tais como e-mails, lista de discussão e fórum online.

As interações com W/VAC no curso de Inglês foram feitas com a troca de e-mails, não só para o envio de atividades, mas também para “conversas” entre aluno e professor, quando aquele buscava explicações como se estivesse em uma sala de aula convencional. Além do e-mail, também foi utilizado o fórum online. Com a atividade de “Surf and Search” os alunos tinham que fazer uma pesquisa na Web e após colocarem seus comentários no fórum para gerar discussões. Além da tarefa de pesquisar na Web, o fórum

online também foi utilizado para sugestão de sites a serem visitados e discussão de outros tópicos da lição. O fórum online, quando efetivamente usado, é o espaço ideal para um trabalho interativo e a construção do conhecimento de forma colaborativa com os colegas e o professor. A lista de discussão é outra ferramenta ideal para o desenvolvimento do trabalho colaborativo; no entanto, neste período de avaliação do curso, ela não foi implementada.

O método de Aulas Síncronas Virtuais via Web (W/VSC) é considerado o mais sofisticado dentre os métodos abordados, no qual alunos e professor interagem em tempo real. Se por um lado este tipo de método apresenta uma grande vantagem por colocar alunos e professor comunicando-se ao mesmo tempo, assemelhando-se a uma aula tradicional com interações ao vivo, por outro lado pode representar uma desvantagem por exigir que alunos com diferentes horários, com atividades e ritmos de vida diferentes participem de aulas com horários pré-estabelecidos, sem muita flexibilidade. Houve a previsão de que interações com o uso de chats, videoconferência e quadros aplicativos (software TeamWave Workplace) fossem usadas; no entanto, até o início da avaliação do curso, essas ferramentas não chegaram a ser utilizadas.

Um programa de EBW deve fazer uma combinação dos quatro métodos, se possível, ou pelo menos privilegiar três deles. Esta combinação asseguraria os diferentes tipos de interação, não privilegiando somente um em função de uma ferramenta de comunicação previamente escolhida.

## **5. DESIGN DO WEB SITE DO CURSO E O PROJETO DAS LIÇÕES**

O design do Web Site do curso começou a ser desenvolvido junto com o planejamento das aulas. Seguindo os princípios sugeridos por Porter (1997, p. 129), um Web Site deve “manter um design simples, mas ainda assim incluir um alto nível de detalhes”. Na realidade, esta divisão da informação em unidades gerenciáveis e a ligação destas unidades para formar unidades de sentido é que forma a estrutura da Web (Porter, 1997). Procurou-se evitar um grande número de páginas com telas roláveis<sup>5</sup>, assim o aluno podia olhar

uma tela e acessar somente aquela informação que lhe interessasse. O Mapa Navegacional do site dá uma visão geral de como o curso está estruturado, ajudando o aluno a não se perder, e o Mapa de Atividades foi criado com a intenção de orientar o aluno quanto à realização das atividades propostas para cada lição. Como muitas atividades estão dispostas em janelas diferentes que vão se abrindo conforme o aluno vai fazendo os exercícios, pensou-se que seria útil ele ter um acompanhamento de quais atividades já teria feito.

O design das lições seguiu um esquema mais ou menos previsível, havendo uma variação conforme o objetivo da aula. Essa previsão ajuda os alunos a se sentirem mais seguros em um ambiente virtual, pois seguindo sempre um modelo, eles já sabem como se movimentar no site. A figura 3 mostra o design de uma aula padrão. Também os ícones orientaram os alunos a se movimentar pelo curso. Ícones são elementos que proporcionam um padrão funcional e estético ao Web Site, funcionando como um sistema de signos. Os ícones são usados por toda a Web, representando objetos ou tarefas servindo para chamar a atenção do aluno para algum detalhe e também ajudar este a se orientar dentro do Web Site.

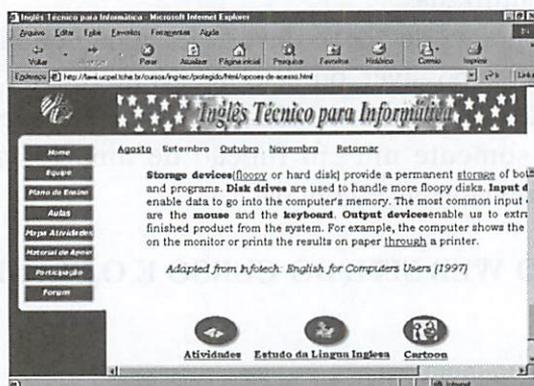


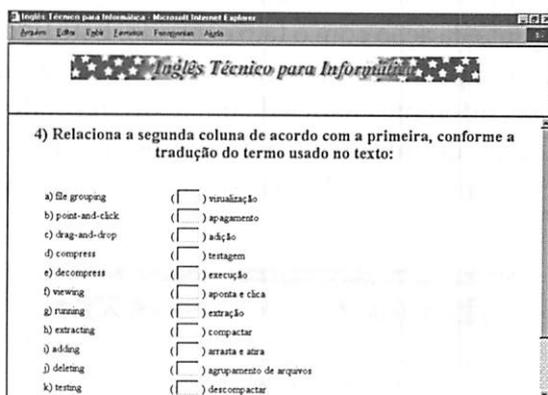
Figura 3. Design de uma aula padrão

## 6. AS ATIVIDADES E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A criação das atividades foi feita sob a perspectiva de desenvolvimento das estratégias de leitura junto aos alunos. Pelo

fato de os textos serem autênticos, a dificuldade dos exercícios com a leitura depende mais da atividade que é exigida do aluno, do que da dificuldade intrínseca do texto, conforme orientação de Grellet (1996); isto é, ainda que um texto seja difícil, o exercício baseado nesse texto não precisa necessariamente também ser difícil. As estratégias estudadas e as atividades criadas no curso estão baseadas em Grellet (1996).

O uso da estratégia de inferência faz o leitor deduzir o significado e o uso de itens lexicais não familiares por meio de dicas contextuais. Na atividade na figura 4, os alunos devem relacionar os termos do texto lido em Inglês com a respectiva tradução em Português. Muitos dos termos selecionados já são de conhecimento da área da Informática e são utilizados em Inglês, como é o caso de *drag-and-drop* e *point-and-click*. Com esta estratégia, os alunos são encorajados a inferir o significado das palavras sem usar o dicionário.



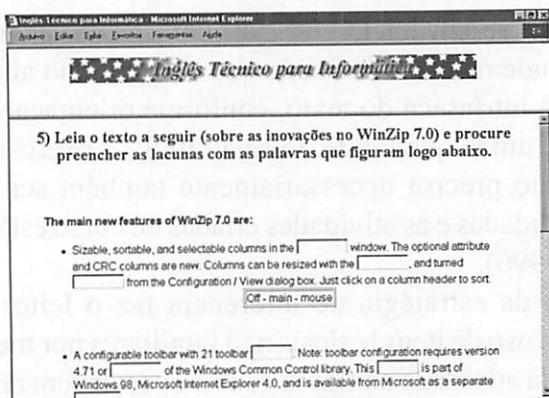
Inglês Técnico para Informática

4) Relaciona a segunda coluna de acordo com a primeira, conforme a tradução do termo usado no texto:

a) file grouping	( <input type="checkbox"/> ) visualização
b) point-and-click	( <input type="checkbox"/> ) apagamento
c) drag-and-drop	( <input type="checkbox"/> ) adição
d) compress	( <input type="checkbox"/> ) testagem
e) decompress	( <input type="checkbox"/> ) execução
f) viewing	( <input type="checkbox"/> ) aponta e clica
g) running	( <input type="checkbox"/> ) extração
h) extracting	( <input type="checkbox"/> ) compactar
i) adding	( <input type="checkbox"/> ) arrasta e solta
j) deleting	( <input type="checkbox"/> ) agrupamento de arquivos
k) testing	( <input type="checkbox"/> ) descompactar

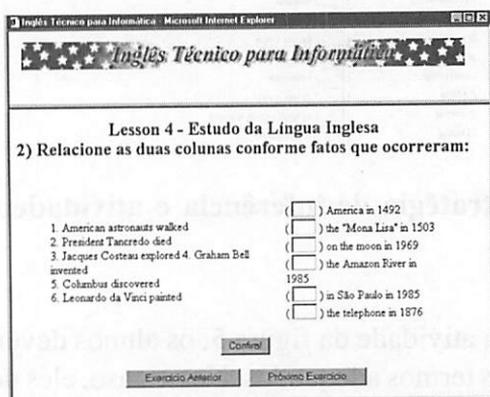
**Figura 4. Estratégia de inferência e atividade de relacionar termos**

Na atividade da figura 5, os alunos devem preencher as lacunas com os termos adequados. Nesse caso, eles devem fazer uso também do conhecimento gramatical, tentando classificar as palavras em substantivos, adjetivos, verbos ou preposição para poderem completar as lacunas de forma correta.



**Figura 5. Estratégia de inferência e atividade de preenchimento de lacunas**

Na estratégia de associação de frases e idéias, Grellet ressalta a importância de o aluno reconhecer as relações semânticas dentro das frases ou entre as frases. Na atividade da figura 6, o aluno deve relacionar o agente da ação com o fato ocorrido. Este tipo de atividade trabalha com a capacidade de o aluno observar as relações que existem entre as diferentes partes de um texto, fazendo com que ele faça associação de idéias. Certamente, nesta atividade, o conhecimento de mundo do aluno também vai ajudá-lo a resolver o exercício.



**Figura 6. Estratégia de associação de frases e idéias e atividade de relacionar colunas**

A atividade de *odd one out*, bastante comum em Inglês, está intimamente ligada à estratégia de associação. Na atividade da figura 7, os alunos precisam associar os elementos que possuem algum elo comum entre si, deixando de lado um deles. Os alunos com o conhecimento de Informática devem reconhecer que os termos *monitor*, *printer* e *scanner* são elementos relacionados a hardware e *spreadsheet* é um aplicativo. Os alunos para usarem esta estratégia, devem colocar o seu conhecimento de mundo, mais especificamente de Informática, em funcionamento.

**Técnicas Técnicas para Informática**

1

**SA1** monitor

**SA2** printer

**SA3** scanner

**SA4** spreadsheet

A opção a ser marcada é spreadsheet que é um aplicativo, enquanto que as outras opções são hardware

2

**SA5** desktop

**SA6** laptop

**SA7** notebook

**SA8** palmtop

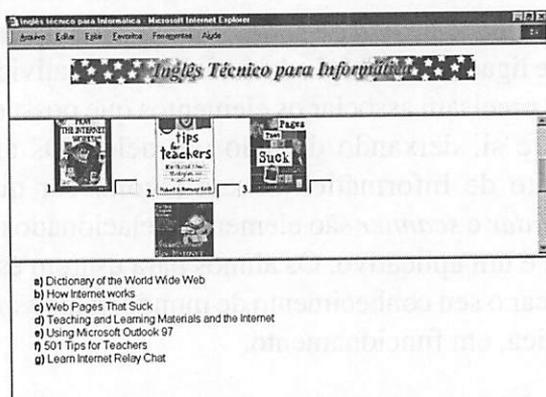
3

**SA9** keyboard

**SA10** modem

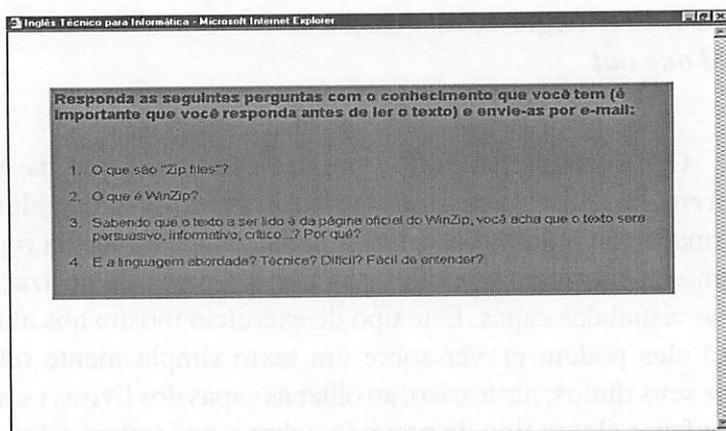
**Figura 7. Estratégia de associação de frases e idéias e atividade de *odd one out***

O uso da estratégia de previsão faz com que os alunos elaborem hipóteses acerca do texto a ser lido que podem ser confirmadas ou rejeitadas posteriormente. Na atividade da figura 8, os alunos identificam os títulos dos livros a partir da utilização do recurso visual das capas. Este tipo de exercício mostra aos alunos o quanto eles podem prever sobre um texto simplesmente olhando para os seus títulos; neste caso, ao olhar as capas dos livros, os alunos podem fazer algum tipo de previsão sobre o que tratará o livro.



**Figura 8. Estratégia de previsão e atividade com recurso visual**

A estratégia de antecipação faz com que os alunos reflitam sobre o tema do texto antes de lê-lo. Um dos fatores que ajuda bastante no processo de leitura é o desejo que se tem de ler sobre um determinado assunto. Quanto mais se imagina e se antecipa o que se vai ler, mais fácil fica de entender as principais idéias de um texto (Grellet, 1996). Na atividade da figura 9, são feitas perguntas antes da leitura do texto sobre o programa de compactação de arquivos Winzip para que os alunos se conscientizem sobre o que já sabem, o que não sabem e gostariam de saber. Nesse tipo de exercício, a resposta será enviada por e-mail para o professor, o que caracteriza um exercício do tipo *essay*, sem *feedback* imediato.



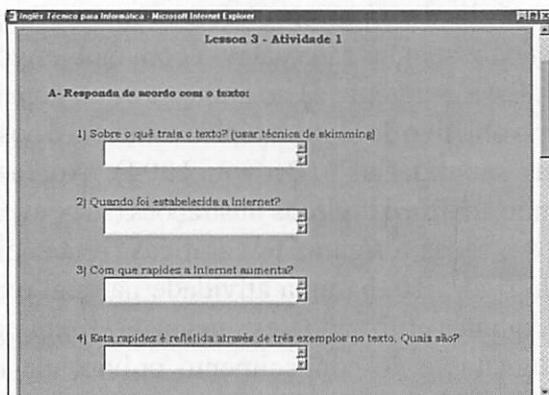
**Figura 9. Estratégia de antecipação e exercício do tipo *essay***

A estratégia de *skimming*<sup>5</sup> faz com que o aluno leia rapidamente o texto, sem ler cada palavra com o objetivo de obter a idéia principal. Essa estratégia dá ao aluno “a vantagem de torná-lo capaz de prever o objetivo do texto, o tópico principal e possivelmente algumas idéias secundárias” (Brown, 1994). Ao fazer uso de *skimming*, o aluno analisa o título, as ilustrações (se houver), as datas, nomes próprios e todas as figuras tipográficas (reticências, itálico, negrito, ...). Na figura 10, há uma atividade na qual o aluno deve responder às perguntas utilizando a estratégia de *skimming*; por meio de palavras cognatas e do conhecimento prévio, ele responde à pergunta sobre o que trata o texto. As perguntas seguintes são respondidas pela procura objetiva da informação no texto, utilizando a estratégia de *scanning*: uma data para a segunda pergunta; uma informação sobre velocidade para a terceira pergunta e a última pergunta vai exigir um pouco mais do aluno, pois pede três exemplos que estão explícitos no texto. A estratégia de *scanning* significa ler rapidamente sem ler cada palavra com o objetivo de encontrar uma informação específica. Esta estratégia faz com que o aluno procure por datas, nomes próprios, horários, encontre definições ou ainda aponte detalhes específicos contidos no texto.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A informatização da educação é um meio da ampliação das funções do professor. Ele deixa de ser um provedor de informações ou um organizador de atividades para o aluno (Azevedo, 1999a) e passa a ser um companheiro do aluno, favorecendo a autonomia e ajudando-o a andar por si só. Não basta que o professor saiba mexer com o computador, usar e-mail ou navegar pela Web; ele precisa estar comprometido com uma nova proposta educacional.

A tecnologia deve ser introduzida para contribuir na motivação do aluno, tornando as aulas mais dinâmicas. A tecnologia não deve ser trazida para dentro da sala de aula sem uma proposta pedagógica específica. Com a Internet, os alunos podem aprender a navegar pela Web e a lidar com a informação de uma forma proveitosa. Com a



**Figura 10. Estratégias de skimming e scanning e atividades com *essay***

língua estrangeira, especificamente, os alunos estarão desenvolvendo paralelamente as habilidades de lidar com a tecnologia e aprimorar a língua alvo.

A EaD pode ser introduzida como uma estratégia de inovação para a sala de aula, procurando desenvolver o trabalho colaborativo por meio de atividades por e-mail, listas de discussão e fórum online. O professor deve entender a sua “aula como pesquisa e intercâmbio” (Moran, 1999, p. 3). Aprender a aprender colaborativamente é mais importante do que aprender a aprender sozinho. “Co-laborar, mais do que simplesmente laborar” (Azevedo, 1999, p. 7). A concepção de aprender a trabalhar com computadores e entender novas tecnologias deve ser assimilada dentro do próprio currículo e da metodologia de ensino.

A elaboração de um curso a distância exige que a equipe envolvida leve em conta vários fatores desafiadores, considerando os resultados dos alunos, o desempenho do professor e as interações ao logo do curso. Em curso a distância, professor e aluno devem adotar diferentes posturas diante da busca pelo conhecimento. O aluno deve abandonar sua atitude passiva de receber tudo pronto, na qual o professor é um mero transmissor de informações, e passar para uma aprendizagem ativa, na qual o professor é um aliado na

sua busca pelo conhecimento. Surge dessa interação entre alunos e professor, o trabalho colaborativo.

No entanto, em um curso a distância o professor não tem total controle sobre as atitudes dos alunos. A responsabilidade e autonomia pelo estudo ficam a cargo de cada um. Ou seja, em um curso instrumental de leitura, por exemplo, cabe ao aluno decidir se está querendo aprender a ler em Inglês e efetivamente utilizar as estratégias de leitura estudadas, ou se simplesmente está com a ilusão de que em um curso online ele terá uma carga horária menor para estudar. Essa ilusão é uma idéia equivocada que pode levar muitas pessoas a optarem erroneamente por um curso a distância.

Devido à participação de 5 alunos em apenas 3 lições, não se pode tirar uma conclusão definitiva sobre a atitude dos mesmos. No entanto, apesar do período curto, foi possível ver que alguns alunos estão preparados para um curso a distância, e outros não. O sucesso em um curso a distância parece depender de motivação instrumental, amadurecimento pessoal e disciplina em relação aos estudos.

Cursos a distância precisam contar com o apoio institucional e não serem apenas iniciativas individuais de alguns professores. Muitas instituições de ensino estão vendo a EaD como uma forma de contribuir para levar educação àqueles que não têm tempo nem disponibilidade para se deslocarem até o local para assistir a uma aula presencial. Algumas oferecem tecnologias avançadas dentro de uma visão conservadora, outras oferecem cursos de qualidade, integrando essas tecnologias avançadas e propostas pedagógicas inovadoras. Para que cursos a distância de qualidade sejam produzidos é necessário que as instituições invistam em recursos humanos para educação online, em professores e alunos capazes de ensinar e aprender a distância. Concluindo, espera-se que Curso de Inglês Técnico para Informática contribua não somente para fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade de leitura na Língua Inglesa, mas também para ampliar seus horizontes como pessoas autônomas que buscam o conhecimento por meio das tecnologias da informação e saibam compartilhar com os colegas, realizando efetivamente um trabalho colaborativo. Ainda, para os professores, que estes sintam-se motivados em inovar sua prática educacional,

não se concentrando apenas no domínio de um conteúdo ou de técnicas didáticas, mas na capacidade de formar uma comunidade virtual em torno de uma aprendizagem que compartilha saberes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Wilson. Panorama atual da Educação a Distância. Boletim do Salto para o Futuro. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default/htm> , 1999.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CROSSMAN, David M. The Evolution of WWW as an Emerging Instructional Technology Tool. In: KHAN, B.H. (org.). *Web-Based Instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc. 1997.

DRISCOLL, Margaret. *Web Based-Training: using technology to design adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeifer, 1998.

GRELLET, Françoise. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

LAUFER, R. & SCAVETTA, D. *Texto, Hipertexto, Hypermedia*. Porto: RÉ-S-Editora, Lda, s.d..

LÉVY, Pierre, *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. Linearização, Cognição e Referência: o desafio do hipertexto. Comunicação apresentada no *IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso*. Chile, 1999.

MORAN, José Manuel. O que é Educação a Distância. Boletim do Salto para o Futuro. Disponível em: “<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default/htm>” , 1999.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. *Comunicação informal no Simpósio Informática na Educação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

RELAN, A & GILLANI, B.B. Web-Based Instruction and the Traditional Classroom: Similarities and Differences. In: KHAN, B.H. (ed.). *Web-Based Instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc. 1997.

# APRENDENDO INGLÊS NO CIBERESPAÇO<sup>1</sup>

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

A rede mundial de computadores gerou uma maior aproximação entre os povos e trouxe ao ensino de línguas a oportunidade de interação real com nativos e outros falantes da língua alvo. Valente & Damski (1995: XIII) afirmam que *a presente revolução nas comunicações só se compara à invenção da imprensa e acrescentam que a Internet pode se tornar um “divisor de águas” social, sem o qual a história da humanidade não poderá ser escrita.* (p.1)

A Internet e seus muitos recursos contribui para a formação de uma inteligência coletiva, como definida por Lévy (1998:28), *uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real<sup>2</sup>, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.* Na opinião de Lévy (1999:164)

---

<sup>1</sup> Este texto foi produzido a partir de dois trabalhos apresentados em eventos no ano de 1999. O primeiro, “A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual”, foi apresentado no III Congresso da APLIEMGE (Associação de Professores de Inglês do Estado de Minas Gerais) e o segundo, “Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem”, no II ENPLE (Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas Estrangeiras), promovido pela ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil)

<sup>2</sup> Não confundir coordenação em tempo real com sincronia. Para Lévy (1998: 29) a coordenação em tempo real seria a possibilidade de uma comunidade coordenar suas interações no mesmo universo virtual de conhecimentos. “Acontecimentos, decisões, ações e pessoas estariam *situados* nos mapas dinâmicos de um contexto comum e transformariam continuamente o universo virtual em que adquirem sentido. Nessa perspectiva, o *ciberespaço* tornar-se-ia o espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados.”

A desterritorialização da biblioteca que assistimos hoje talvez não seja mais do que o prelúdio para a aparição de um quarto tipo de relação com o conhecimento. Por uma espécie de retorno em espiral a *coletividades humanas vivas*, e não mais suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, desta vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o *ciberespaço*, a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes.

É dentro desse espírito de desterritorialização não só da biblioteca, mas também da sala de aula, e dentro do conceito de comunidades virtuais de aprendizagem que estamos gerenciando nossos cursos de *Leitura e Escrita através da Internet* na Faculdade de Letras da UFMG.

## A SALA DE AULA VIRTUAL

Desde 1997, quando foi instalado um laboratório de computadores<sup>3</sup> ligado à Internet, venho utilizando o *e-mail*, o *chat* e a *WWW* para ministrar uma disciplina de língua inglesa que tem por objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita em inglês.

A experiência tem contado com a participação de monitores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, alunos do mestrado ou do doutorado em Lingüística Aplicada, que aprimoram sua formação pedagógica ao ter a oportunidade de participar de atividades docentes dentro de uma nova perspectiva – a interação virtual.

Recorremos a materiais disponíveis em *sites* de vários países e utilizamos o correio eletrônico como meio de interação não só entre aluno(s)-professor, mas entre aluno-aluno, aluno-alunos, alunos-alunos e aluno-outro falante da língua inglesa. Através da utilização de lista de discussão é promovida a interação entre os alunos, professor e outras pessoas que possam contribuir para o

---

<sup>3</sup> O laboratório foi financiado pela CAPES através do projeto PROIN, visando a integração entre a graduação e a pós-graduação.

desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Aumentam-se as oportunidades de interação real e conseqüentemente aumentam-se o input e as oportunidades de aquisição do idioma. A interação de um-para-muitos, de um-para-um ou melhor ainda de muitos-para-muitos cria uma comunidade discursiva virtual que propicia a aprendizagem colaborativa. Como ressalta Azevedo (2000), *pode-se experimentar aprender a distância junto com outros, interagindo com muitos, independentemente da hora e do lugar de cada um.*

Verifiquei que esse tipo de interação, seja entre professor-aluno, alunos-alunos, ou entre alunos e correspondentes no exterior, acrescenta uma nova dimensão à aprendizagem de línguas estrangeiras (Paiva, 1999). A comunicação deixa de ser fruto de simulações e passa a fornecer contextos de interações reais que ultrapassam os muros da sala de aula tradicional ao possibilitar o contato com pessoas de diversas partes do mundo.

## **A SALA DE AULA VIRTUAL X A SALA DE AULA TRADICIONAL**

Como inúmeros estudos vêm demonstrando (Coulthard, 1985; Allwright, 1980; Tsui, 1995; Musemeci, 1996; dentre outros), a interação na sala de aula tradicional privilegia a fala do professor e oferece poucas oportunidades de participação ao aluno. O professor interrompe os alunos, rouba-lhes o turno, impede a introdução de tópicos e aloca previamente os turnos. Segundo Allwright (1980), o professor, além de deter a maioria dos turnos, também é responsável pela maioria das interrupções e é quem mais rouba os turnos. É ele também quem faz as solicitações pessoais.

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor. Da mesma forma, o professor não é o único a sugerir fontes de informação ou a indicar tarefas. Há uma troca entre os aprendizes e o professor também aprende com os seus alunos.

A flexibilidade de tempo e espaço é a grande inovação desse novo modelo de curso. Alunos e professor não estão mais condicionados a um espaço predeterminado e a horários rígidos. Um exame nos horários de envio das mensagens de nosso corpus indica que tanto os alunos quanto o professor utilizam dias e horários os mais diversos. A madrugada, a hora do almoço, o domingo e o feriado são horários comumente utilizados pela comunidade virtual. A participação fica garantida, mesmo no caso de ausências da sede do curso, pois mensagens podem ser lidas ou enviadas de qualquer parte do mundo.

A interação via correio eletrônico ou *e-mail* apresenta uma série de características positivas (ver Paiva 1999) que ampliam as possibilidades de participação do aprendiz. Dentre essas características chamo a atenção para o fato da interação eletrônica ser menos inibidora por não haver interrupções ou tomadas abruptas de turnos como acontece na interação face a face. Já o aumento de foco no significado pode ser visto como positivo por um lado, pois aumenta a participação do aluno em contextos reais, mas é também visto como ponto negativo pela recorrente negligência com a forma.

Há ainda outros pontos negativos em decorrência das limitações impostas pela tecnologia. A ausência de suporte técnico na maioria das instituições aumenta os problemas a serem gerenciados pelos professores. Outro problema diz respeito ao acesso a Internet. Muitos alunos ainda não têm seus computadores pessoais e utilizam os laboratórios disponíveis a toda a comunidade acadêmica de nossa Faculdade. Esses alunos recorrem a provedores de *e-mail* gratuito o que requer uma maior dedicação de tempo ao curso, pois as mensagens têm que ser lidas na Web e isto implica muito tempo em frente à tela.

Tendo apresentado os pontos negativos e positivos da interação por correio eletrônico, gostaria de descrever de forma mais detalhada o curso de “Leitura e escrita através da Internet” e oferecer alguns exemplos de atividades desenvolvidas durante o curso.

## **LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DA INTERNET**

A disciplina é optativa para alunos do curso de Graduação em Letras – Bacharelado e Licenciatura. Até o segundo semestre de

1998, o curso era presencial, ou seja, professor, monitor e alunos se reuniam no laboratório durante quatro horas-aula divididas em dois encontros semanais. A partir do primeiro semestre de 1999, as aulas passaram a ser totalmente a distância, o que permitiu que derrubássemos as paredes da sala de aula tradicional, criando uma comunidade de aprendizagem composta por alunos dos turnos diurno e noturno. Quando há vagas, são aceitos também alunos que se matriculam em disciplina isolada e já tivemos oportunidade de ter uma aluna na cidade de Caruaru que fica cerca de 3000 quilômetros distante de Belo Horizonte.

O curso fica aberto a qualquer pessoa que queira receber as tarefas e as mensagens do grupo, mas apenas os alunos matriculados têm permissão para interagir. A proibição de interação é necessária para manter o número de mensagens dentro de um limite que não ultrapasse o tempo que os alunos dispõem para participar do curso.

Algumas vezes, os próprios alunos trazem seus amigos, na condição de ouvintes, para a comunidade virtual ou repassam a eles as informações divulgadas na lista de discussão. Nossos dados registram inúmeros exemplos dessa participação externa. Veja exemplo<sup>4</sup> abaixo onde um aluno relata o desejo de um amigo de participar do curso.

```
De: Leandro
Enviado em: Sábado, 29 de Abril de 2000 00:30
Para: rwufmg@eGroups.com
Assunto: [rwufmg] 9th task
```

Hi,

The exercises of the ninth task were very, very interesting. Maybe they were the most amazing of all. I use to print the tasks that are suggested and this one I have not only printed but also recommended to many of my friends that study English too. One of them even asked me if he could take

---

<sup>4</sup> Os textos dos *emails* não sofreram qualquer correção e foram mantidos na forma original.

part on our Internet classes. But unfortunately, he is not an UFMG student. Anyway, I will keep on making good suggestions to him.

The exercises were very instructive and it was very interesting to acquire international culture knowledge.

There's one more thing: I've got in touch with a new pen friend from Australia and it seems that the experience will be a good one. It is already being.

Hugs for you all.  
Have a nice weekend.

De: Vera Menezes [vlmop@net.em.com.br]  
Enviado em: Sábado, 29 de Abril de 2000 17:32  
Para: rwufmg@eGroups.com  
Assunto: RES: [rwufmg] 9th task

Dear Leandro,

Your friend can receive our messages if he wants to. The only thing he cannot do is to send messages to our group. If he wants to be only a lurker, just give me his address and I will include him in our group. I am glad there are other persons interested in our list.

Cheers,

Vera

## E-GROUPS

O gerenciamento do curso é feito através de uma lista de discussão hospedada gratuitamente no e-Groups – um serviço de *e-mail* gratuito que permite a criação e a filiação a grupos de discussão. Como é um sistema gratuito, cada mensagem vem acompanhada de uma pequeno texto publicitário que, aparentemente, não causa

perturbação a nenhum leitor. Há ainda a opção de se pagar uma pequena taxa e se ver livre das mensagens publicitárias.

A página principal do curso lista todos os recursos disponíveis conforme ilustração abaixo. Nesta página, temos o registro do número total das mensagens do primeiro semestre de 2000 e a primeira mensagem<sup>5</sup> do curso do segundo semestre. A barra vertical à esquerda mostra as opções oferecidas pelo software.

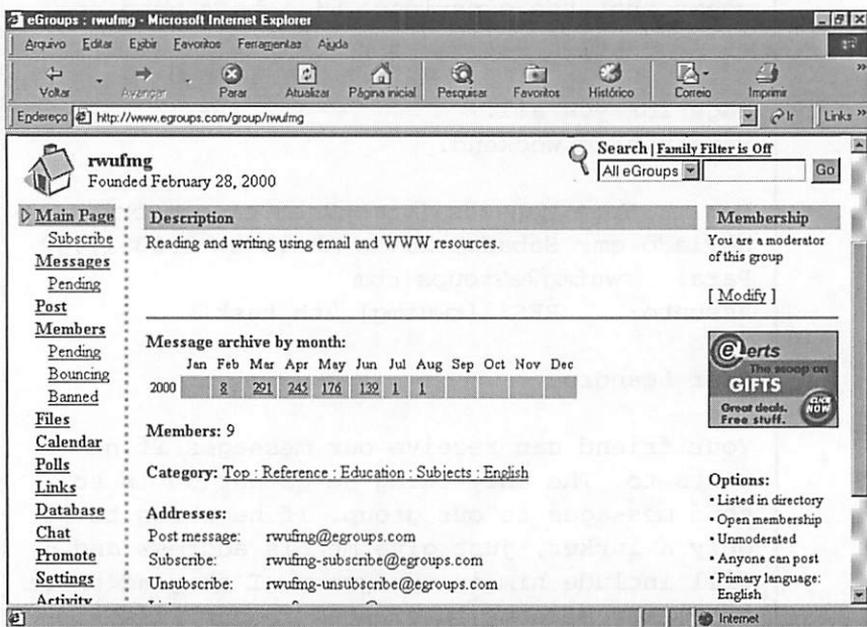


Figura 1

Do lado esquerdo da tela, podem ser vistos os recursos disponibilizados pelo eGroups a seus usuários. Reproduzo abaixo algumas informações sobre os vários recursos do *software* retiradas da página principal do e-Groups<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Maiores informações sobre o software podem ser obtidas no endereço Erro! Indicador não definido.

## Group Features & Benefits

	<b>Group Main Page</b> You can customize your group's appearance by adding HTML to your group's Main Page.
	<b>Message Archive</b> The Message Archive stores all the messages your group has ever sent. It's a great tool for browsing past information.
	<b>Files</b> Every group you belong to will receive 20 megabytes of private storage space for saving files, photos, MP3's, and any other group document.
	<b>Calendar</b> You can easily schedule meetings, events, and even set up automatic email reminders to keep your group informed.
	<b>Chat</b> You can schedule a group chat in your private chat room.
	<b>Polls</b> You can learn more about your members by polling them quickly and easily.

Figura 2

### Outras características são:

1. **Subscribe:** o professor pode inscrever ou retirar alunos do grupo a qualquer momento ou ainda permitir que as pessoas se inscrevam livremente.
2. **Messages:** todas as mensagens do curso ficam arquivadas em uma homepage e o professor pode optar por deixá-las públicas ou acessíveis apenas a membros do grupo.
  - 2.1. **Pending:** lista as mensagens que não foram distribuídas por algum motivo. Ex. Quem enviou o email não pertence ao grupo de discussão.
  - 2.2. **Bouncing:** lista os endereços dos membros cujas mensagens não estão sendo entregues por algum motivo tecnológico. Isto acontece, freqüentemente, com endereços gratuitos tipo hotmail.
  - 2.3. **Banned:** lista os membros excluídos do grupo.
3. **Links:** aqui podem ser armazenados os links de interesse do grupo.

4. **Database:** podem ser inseridas tabelas como resultados de avaliação, etc.
5. **Promote:** o software disponibiliza duas opções para serem inseridas em homepages, auxiliando na divulgação e inscrição no grupo de discussão. (Ver figura 3)
6. **Settings:** nessa página estão todas as informações sobre as regras do grupo: se é moderado ou não, quem pode postar, quem pode se inscrever, etc. (ver figura 4)
7. **Activities:** neste espaço estão relacionadas todas as atividades relacionadas às inscrições e desligamentos com as respectivas datas.

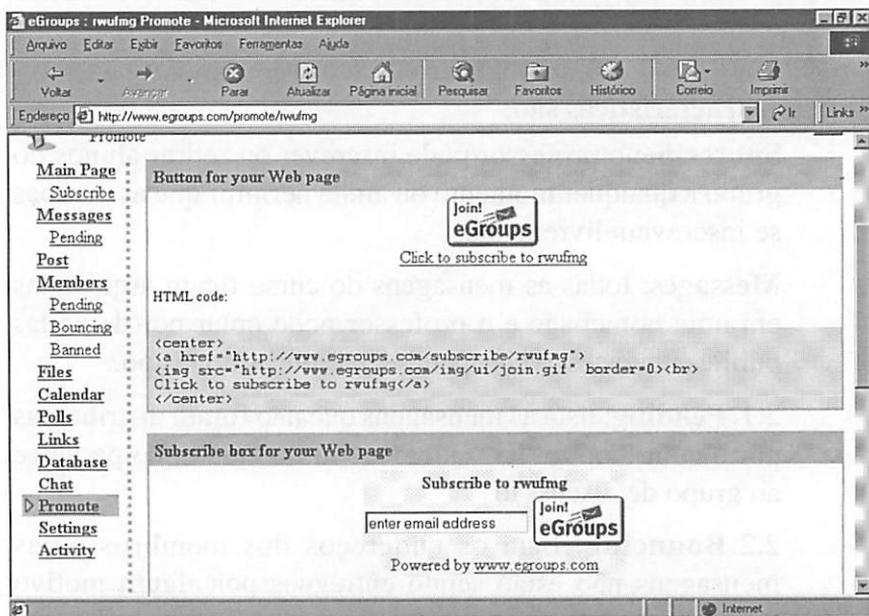


Figura 3

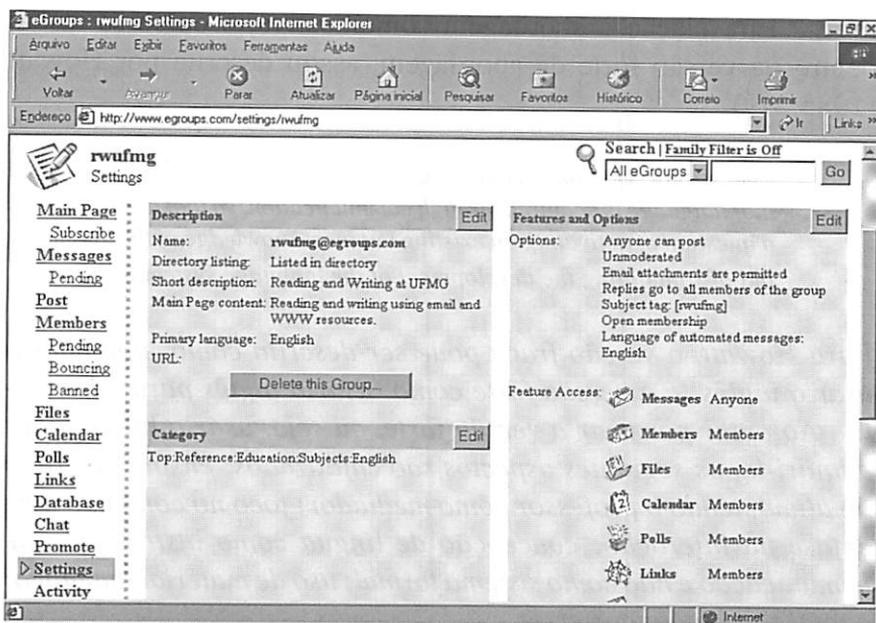


Figura 4

A administração do curso é muito trabalhosa, pois há uma enorme demanda não só dos alunos como também de outras pessoas que se interessam em participar do grupo. Além disso, no início das atividades, alguns estudantes acostumados a uma interação menos centrada nos alunos, insistem em manter uma correspondência paralela com o professor, mas aos poucos o grupo se consolida como uma comunidade virtual de aprendizagem onde o conhecimento passa a ser coletivamente construído.

Além das interações no grupo, os alunos também se comunicam através de *email* ou *chat* com nativos ou aprendizes da língua inglesa em outras partes do mundo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica para o nosso trabalho está ancorada nos pressupostos da abordagem comunicativa, estudos sobre comunicação mediada por computador, aprendizagem colaborativa e teoria sociocultural que pressupõe que a aprendizagem humana é socialmente construída.

Em relação à abordagem comunicativa, o curso se insere dentro da versão forte da abordagem, assim descrita por Howatt (1985:279)

*The 'strong' version of communicative teaching (...) advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself.*

*Para Howatt, a versão fraca pode ser descrita como 'aprender a usar o inglês' e a versão forte como 'usar o inglês para aprendê-lo'. Ao optar por usar a versão forte, ou seja, usar a língua para adquiri-la, os seguintes aspectos são enfatizados: ensino centrado no aluno, tendo o professor como mediador; foco no conteúdo com ênfase na interação; concepção de língua como instrumento de comunicação e não como sistema formal; uso de material autêntico; e total tolerância aos erros.*

A interação através de grupos de discussão encoraja os participantes a trabalhar de forma cooperativa e ao mesmo tempo permite que os alunos tenham sua individualidade preservada. Como diz Littlewood (1981:93)

*[T]he development of communicative skills can only take place if learners have motivation and opportunity to express their own identity and to relate with the people around them. It therefore requires a learning atmosphere which gives them a sense of security and value as individuals.*

Essa atmosfera é em grande parte atingida pela total tolerância aos erros e pela valorização das contribuições individuais através de constante feedback positivo. Apesar de uma imensa preocupação de alguns alunos, no início do curso, em terem todos os seus erros corrigidos, aos poucos os mais ansiosos acabam se adaptando à nova realidade de um ambiente voltado para a troca de experiências e a interação espontânea. Essa acomodação a um novo modelo de aprendizagem é muitas vezes incentivada pelos próprios colegas, como podemos comprovar na mensagem reproduzida abaixo.

>Ricardo. Subject: [rwatufmg] Hello everybody !  
Date: Sat, 10 Apr 1999 21:14:10 -0300  
Subject: [rwatufmg] Hello everybody !  
From: Eduarda  
To: "Ricardo Augusto" <rwatufmg@egroups.com>

I am so happy with this course. I think we'll have a great time.  
I hope we always keep in touch with everybody. Don't worry with the mistakes. When we are doing something wrong, it's good because we can learn with the mistakes. And I am sure that we'll never forget what we did wrong again.  
I hope we enjoy this course.  
Bye,  
Eduarda

Experiências semelhantes, que priorizam a comunicação com alta tolerância aos desvios lingüísticos, estão sendo feitas em várias partes do mundo. Kelm (1996), ao relatar experiência de comunicação mediada por computador entre aprendizes de português como língua estrangeira, enfatiza a importância do foco no significado e não na forma. Diz ele:

*The conversations that students have during CMCs' become the source of the language environment. CMCs create a natural language environment in that the conversations focus almost entirely on content. (p.21) e acrescenta, [T]he fact that the student has gained enough confidence to express these thoughts to other peers in Portuguese is far more important, as related to the language acquisition, than the mere accuracy to the grammar. (p.24)*

## DESCRIÇÃO DO CURSO

Na primeira semana do curso, é enviada uma mensagem de boas vindas aos alunos e, em seguida, professores e alunos se

---

<sup>1</sup> computer mediated communications

apresentam. Para que se tenha uma idéia geral sobre o curso, reproduzo abaixo a primeira mensagem enviada aos alunos de um de nossos cursos. O conteúdo das mensagens sofre pequenas alterações a cada curso, pois evitamos repetir o mesmo tópico para o ensaio final.

**WELCOME TO "READING AND WRITING THROUGH THE INTERNET"**

Dear students,

Thank you for choosing "Reading and Writing through the Internet" as one of the courses you will be taking this term!

"Reading and Writing through the Internet" is guided by the insights of a language learning theory that proposes that languages are best learned when they are used for real communication. As its name says, this is an English as a Foreign Language (EFL) course aimed at encouraging students to find out how much they can practice and learn by taking advantage of the technology that has made our world even smaller: the internet.

At least in two respects this course will be somewhat different from others: Firstly, you will have two teachers: Vera Menezes and Ricardo Augusto. You can contact us at [vlmop@net.em.com.br](mailto:vlmop@net.em.com.br) (Vera Menezes) and [ricardod@gold.com.br](mailto:ricardod@gold.com.br) (Ricardo Augusto). Secondly, this will be a distance education course. As to the second point, there are a few implications. There will be no specific location for our classes to take place — our place will be the virtual "space" of the internet. Also there will be no specific time when all of us should be getting together. This means that students will be able to choose the most comfortable hours to dedicate to our activities, being also able to work from any place where a computer with an internet connection is available: FALE's computer facilities, their workplace or even the convenience of their own home.

Below you will find some important information about the organization of this course. Please read them carefully, and send us a message in case of doubt.

**\*\*\*COLLABORATIVE WORK\*\*\***

Even though you will probably be working on your own most of

the time, collaborative work will be an important component of this course. To make this possible we will work with a discussion list. A discussion list is an internet system similar to a club. It allows members of this “club” to send e-mail messages to a system that then sends copies of this message to all the other members of the list. In our case, this will be our “on-line classroom”. What you say (through your e-mail messages) will be read by the teachers and your classmates. You will be sending the list weekly reports of what you do (see below), thus sharing part of your work with everybody else. Because of that the e-mails you receive from our discussion list will also be a learning opportunity. So please, send your messages related to this course to the following address:

Erro! Indicador não definido. Also, you can visit our discussion list website at

Erro! Indicador não definido. There you will find all the messages sent to the list neatly organized by month.

### **\*\*\*ATTENDANCE\*\*\***

If this were a regular course, you would be expected to be busy with four weekly hours of coursework at FALE. Even though this is a distance course, we still expect you to dedicate at least four hours of your week to our activities. We expect to receive weekly e-mails where you will be reporting the results of your work. This means each of you should be sending at least one message a week to our discussion list. Failure to report your weekly work will represent absence to 4 of the total 60 hours of our course!

### **\*\*\*ASSESSMENT\*\*\***

Four activities will be directly evaluated for your final grade in this course:

1)- “An Essay”: This will be the final paper. You will use the internet to write an essay about “Writing” or “Reading”. (40 marks)

2)- “Activities Report”: You are supposed to send a weekly email to the list telling us what you did on the Internet during the week. (15 marks)

3)- “Making Contact”: Exchanging e-mails with keypals and/or internet chat (bate-papo). Further details coming soon. (15 marks)

4)- "I found on the net": Finding interesting websites and writing about them. Further details coming soon. (15 marks)

5) Self-evaluation (15 marks)

Please keep in mind that the process rather than the product will be analyzed for assessment. So, don't be afraid of making mistakes when working with those activities.

\*\*\*BIBLIOGRAPHY\*\*\*

Internet resources (WWW) will be the bibliography of this course. Part of this bibliography will be suggested by the teachers, and part of it will be generated by you (further details coming soon).

To start with, you will be receiving a suggestion of a website almost every week. We'd like you to visit these websites and use them as learning tools.

We hope you enjoy your term and discover the usefulness of the internet for language learning!

Cheers,

Vera Menezes and Ricardo Augusto

A seguir reproduzo alguns exemplos de apresentações feitas pelos alunos e pelo Monitor da disciplina, Prof. Ricardo Augusto de Souza. O texto de apresentação torna-se bastante significativo, pois, como nem todos os componentes da comunidade virtual que acaba de ser criada se conhecem pessoalmente, nenhuma informação é irrelevante. Observem que no primeiro exemplo, temos uma aluna que envia sua apresentação às 9:43 da manhã do dia 28 de fevereiro e a segunda envia sua apresentação às 23:49 do dia 1º de março. Horários tão dispares exemplificam a flexibilidade de horário possibilitada por esse tipo de curso.

Aluna 1:

— Original Message —

From: Juliane<sup>2</sup>

To: rwufmg@egroups.com

---

<sup>2</sup> Para se manter o anonimato dos alunos, todos os nomes foram trocados, com exceção do nome do Monitor de Pós-Graduação. As mensagens foram mantidas em sua forma original sem correções.

Sent: Monday, February 28, 2000 9:43 AM  
Subject: introducing myself

Dear teachers and classmates,  
this experience is completely different from anything else I've ever tried. Actually, I'm a little afraid of dealing with computers... My name is Juliane, and I work as a teacher of English to young learners. At FALE I'm taking some disciplines related to literature: English and American Literatures from the 19th century and also Literature and cinema. I'm also taking Estrutura at FAE. I don't know if I'm supposed to talk about my personal life, but anyway I wouldn't mind doing so. I'm married with 3 young children, and as you can see my life is quite busy. I'm really enthusiastic about this course. I know I'll learn a lot and also that it can be a resource to my professional improvement.

As we are going to work cooperatively, as Vera told us, I'd like to say that you can count on me.

Good luck, everyone!

Juliane

Aluna 2:

De: Izabela  
Enviado em: Quarta-feira, 1 de Março de 2000 23:49  
Para: [rwufmg@eGroups.com](mailto:rwufmg@eGroups.com)  
Assunto: [rwufmg] My name is.....

Hi !

My name is Izabela, I've just started Letras' course ( I am still on the 2nd period) and I am really excited to attend to this on-line course.

I undergraduated in Economics in 1997 but I never worked as an Economist. Praise God I've found my way... FALE is almost the heaven (LOL)

I love English and computers, and in this subject I will be able to practice both in the same time! Isn't that convenient?

I have some experience on Internet and I am sure that we will be able to exchange lots of materials.

PS.: I felt more comfortable when Profa. Vera said that we don't need to worry about committing mistakes, and I would like to tell everyone that I am receptive for corrections and I would be grateful if you all help me.

I wish we all a wonderful semester and a good work!

Take care,

Izabela

### 3. Monitor:

De: Ricardo Augusto de Souza  
[ricardod@gold.com.br]

Enviado em: Quarta-feira, 31 de Dezembro de 1969 20:00<sup>3</sup>

Para: rwufmg@egroups.com

Assunto: [rwufmg] About myself

Hi everybody!

Wow, it really feels great to see your messages pouring in! First of all I'd like to welcome all of you to "Reading and

---

<sup>3</sup> A mensagem foi enviada no dia 2 de março, o registro errado da data se deve a problemas de configuração do computador do Prof. Ricardo.

Writing through the Internet". I do believe we will have a great term working together.

Well, let join you and talk a bit about myself. I'm a 29-year-old native of Belo Horizonte, where I live with my family in a house in Alípio de Melo, a pleasant neighborhood not too far from our campus. I'm currently a doctorate student interested in the potential applications of Internet-related technologies in foreign language teaching. For my masters, I did research on how chat systems promote simulations of real face-to-face conversations, and how this can have a positive impact on students communicative skills.

Besides computers, I really enjoy being with people, traveling, reading and music. I also like cooking, but lately my academic life hasn't permitted me to go to the kitchen too often...

This is the third time I have the chance to work with Vera in this course, and I'm really excited about it! I just love "reading and Writing thru the Internet", and I hope you all soon get to know why!

This is all for now.

I hope to hear from all you very often from now on!

Cheers,  
Ricardo

## AS ATIVIDADES

Passada a fase das apresentações, são enviadas atividades semanais aos alunos e espera-se que cada um faça um diário *online* falando sobre as atividades desenvolvidas, fazendo críticas ao curso e refletindo sobre seu progresso e suas ansiedades. Vejamos alguns exemplos de atividades:

1. utilizar mecanismos de busca para pesquisar sobre seu cantor/artista predileto e selecionar informações interessantes para compartilhar com o grupo;
2. conseguir um correspondente através de sites que oferecem serviços de keypals;
3. interagir em salas de chat;
4. visitar sites de cartões eletrônicos e enviar um cartão a um colega;
5. escolher um site onde pessoas se dispõem a colocar mensagens em garrafas e jogá-las ao mar e enviar uma mensagem para a humanidade;
6. aprender a fazer uma homepage simples com informações pessoais e indicação de sites prediletos com comentários críticos;
7. selecionar um jornal ou revista em qualquer país do mundo e ler sobre um assunto<sup>4</sup> que naquele momento domina a mídia e, em seguida, compartilhar com os colegas as impressões sobre a veiculação da notícia nos diversos países;
8. selecionar sites que disponibilizam recursos para aprender e ensinar inglês e fazer uma apreciação crítica para enviar ao grupo.

Algumas atividades dependem de escolhas dos próprios alunos que são mais tarde compartilhadas com os colegas. O professor fica de espectador e moderador enquanto os alunos trocam endereços e enviam sugestões uns aos outros. Veja exemplo na mensagem abaixo:

---

<sup>4</sup> Assuntos que já fizeram parte do curso foram a morte da Princesa Diana e a prisão de Pinochet na Inglaterra. O material didático tradicional envelhece rapidamente e a Internet nos dá a possibilidade de agir em cima do fato, trazendo o mundo real para a sala de aula.

De: Edite  
Enviado em: Quarta-feira, 17 de Maio de 2000  
18:52  
Para: rwufmg@egroups.com  
Assunto: [rwufmg] My 10thTask

Dear Classmates,

Today I had visited many online english sites where I could select special ones for you:

1. The first one is ,<http://www.eeclub.net/>, This site is specific for students and teachers and can offer you many interesting things about English like FORUM FOR STUDENTS, FORUM FOR TEACHERS, good exercises that can make possible to you test yourself: ONLINE TESTS, GRAMMAR, QUIZZES. There, you can also change english informations and make new friends.

2. The second is  
,<http://www.edunet.com/english/grammar/index.cfm>,  
Visiting this one you can find almost everything you need from grammar. It is a specific site for grammar by Anthony hughes.

There you'll be improving your english and enjoying yourselves at the same time.

So, check and confirm how good they are!

Hugs,

Edite

Os alunos têm liberdade para criticar o curso e as tarefas escolhidas. Veja as opiniões diferentes dos alunos sobre um *site* que exibiu um tarot eletrônico.

(1)I also visited the site on eletronic tarot. I didn't find very good because I am not a mystic person.

(2)I like very much the site eletronic Tarot, You know, nobody belives in it but everyone like to read about predictions , things like it.

(3)I'm not familiar with tarot and others guessing arts, but I found it nice. The cards are very gorgeous, but their comments and explanations are too general. They could fit anyone, couldn't they.

(4) About eletronic tarot I dont believe in Tarot, but it is an interesting site. Although I can't imagine if someone belive on that.

Sobre o mesmo tópico, veja o diálogo travado entre o Prof. Ricardo e um de nossos alunos que não gostou do *site* sobre tarot.

De: Ricardo Augusto de Souza  
[ricardod@gold.com.br]  
Enviado em: Terça-feira, 18 de Maio de 2004  
16:50  
Para: rwufmg@egroups.com  
Assunto: Re: [rwufmg] 11th task: (E-mails  
writing: an interesting resource)

José Eduardo wrote:

>In relation to task B, I visited and read about. However, >I didn't like it. I don't enjoy anything navigating on >site about esotericism.

>I don't believe it. But I think it is interesting if you >are only visiting to give an idea. Generally we have some >doubts about our future. Many people are interested in the >wheel of fortune. I respect the opinion of them. On the >other hand, I just fun with it.  
>

I think your remarks summarize many of our mates' opinions, José Eduardo. To tell you the truth, I don't believe the tarot reading

website either. I can't imagine myself visiting a fortune-teller (though I respect those who think differently) because I strongly believe that each of us is free to change our present and our future on account of our actions, our consciousness and the roads we actively choose to follow. A better understanding of ourselves is always a tool to work such changes, though.

Some people regard oracles such as astrology and tarot as paths towards this understanding, and maybe this is a more sophisticated view of it. But I – just like you – don't usually think of looking for them. All in all, I was glad to see you had fun visiting the website. This is what I had in mind all the time (having fun)!!

Cheers,  
Ricardo.

Os exemplos acima comprovam a naturalidade das nossas interações com nossos alunos e, apesar de não termos ainda desenvolvido pesquisa sistemática para ver o efeito desse tipo de metodologia no processo de aprendizagem, acreditamos que os alunos estão tendo mais oportunidades de aquisição do idioma do que em determinadas disciplinas presenciais. Nossa crença se baseia nos depoimentos dos próprios alunos que afirmam terem apreendido muito durante o curso. Vejam alguns exemplos:

(5) This course was a unique opportunity for me to learn so many different things, both concerning information and life. I think that each of us contributed in a special way for this course to be so good. How interesting it is to notice that although virtually we can identify with our mates, and develop a special feeling to some of them.

(6) This is certainly the best subject that I took at FALE since I started studying there. It is simply fascinating to work with a virtual

classroom, with no right time and no place to be. Every week we have something new, the possibilities of improving English Language have no limit. The teacher have done a brilliant previous research to find so many interesting sites for us. And they are really creative with their tasks.

(7)I would like to say that I loved to take Reading & Writing through Internet. We had a nice time together and, for sure, I learned lot of things.

## CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

Partindo do pressuposto Vygotskyano (Vygotski, 1984), que vê o aprendizado como um processo profundamente social, a interação virtual rompe as paredes da sala de aula e permite que novos atores passem a fazer parte do ambiente educacional, propiciando a cada aprendiz, inclusive ao professor, uma experiência ao mesmo tempo coletiva e única. Como nos lembra Debski, (1997:44) *using language no longer means pure transfer of information from person A to person B, but involves a social relationship between people*. Nesse tipo de interação, os alunos aumentam seu repertório lingüístico e também refletem sobre sua prática como professores em formação. Professores e alunos tornam-se parceiros e trocam informações sobre a utilização da Internet no ensino/aprendizagem de inglês, como no exemplo abaixo:

Subject: [rwatufmg] Re: No Subject  
Date: Sat, 10 Apr 1999 21:57:43 -0300  
From: Ricardo Augusto de Souza  
<ricardod@unix.horizontes.com.br>  
To: <rwatufmg@egroups.com>

At 21:39 10/04/99 -0300, Elaine wrote:  
> At CNN, I had a great idea. I'll get some  
copies of the >news and I'll give to my  
students at CENEX. They will  
> practice reading and they'll learn lots of  
new words.

Hi Elaine,  
I'm so glad you're enjoying the course! Your idea is great. I also use a lot of stuff I find on the net as classroom material, and usually my students enjoy them a lot. Thanks for sharing this idea. I'm sure other people will like it too. You're perfectly right in what you said about the mistakes, I mean, you shouldn't worry about them. Later on we'll give you chances to revise them, and we'll also suggest sites where you can work directly on language improvement.  
Cheers,  
  
Ricardo

A ação de cada um dos atores envolvidos no curso contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem flexível e democrático, cabendo ao professor gerar oportunidades para a solução de problemas em situações reais de aprendizagem. Nesse novo universo das comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, professores e alunos trocam experiências e se auxiliam mutuamente. Espera-se do aluno um certo grau de autonomia, capacidade de planejar seu tempo de dedicação ao curso e de compartilhar informações e interagir em grupo. Do professor, além do domínio do conteúdo, espera-se a capacidade de liderar a discussão sem monopolizá-la e um certo domínio tecnológico.

Os participantes, incluindo o professor, passam por um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletiva que se dá através da interação e da negociação de sentidos com os outros e com o material com o qual também interagem. Veja, a seguir, um exemplo de negociação de sentido na interação entre aluno/alunos e aluno/aluno. Num primeiro momento, um aluno envia uma mensagem a todos. A seguir ocorre a negociação de sentido entre dois alunos enquanto os demais ficam como observadores. Neste exemplo, apresentamos apenas o segundo momento da interação.

Subject: [rwatufmg] Fabio  
Date: Wed, 14 Apr 1999 09:00:18 -0700 (PDT)  
From: Silvia  
To: rwatufmg@egroups.com

Hi Fabio,  
My name is Maria Celia and I read one message that you wrote the word "dunno" what does it mean?  
Thanks  
Silvia.

Subject: [rwatufmg] Re: Fabio  
Date: Thu, 15 Apr 1999 00:00:15 -0300  
From: Fabio  
To: Silvia <rwatufmg@egroups.com>

Dear Silvia,

First of all, WELCOME ABOARD!!!

That is to answer your question about the expression "dunno". That's a famous reduction of \*\*\*don't know\*\*\*. As you wish, it's regarded as a nonstandard word, that is to say, a word regarded as incorrect by most educated speakers. Here come other examples: gotta, gonna, coulda, wanna, etc.

That's all for now. I HAFTA GO NOW.

Happiness,

Fábio

O exemplo acima, além de demonstrar a negociação de sentido entre dois participantes, é também uma evidência de que o ambiente virtual pode impulsionar a aprendizagem colaborativa. O colega, além de fornecer o significado de "dunno", dá mais exemplos de reduções.

O diálogo entre os participantes, a colaboração através de informações, orientação e suporte estruturam um ambiente com inúmeras oportunidades de aprendizagem. Essa nova forma de

aprendizagem rompe o planejamento prévio do professor e permite que cada aluno estabeleça suas próprias prioridades. Além do professor, cada colega atua como um “*coach*”<sup>5</sup> do outro, dando feedback, orientações e provocando curiosidades e reflexões em seus parceiros que assim se capacitam para caminhar com autonomia pelos espaços virtuais de aprendizagem. Cada mensagem enviada ao grupo pode ser um gatilho que aciona a aprendizagem do outro.

No exemplo abaixo, um dos alunos confessa que aprendeu com a mensagem de outro e o monitor do grupo aproveita a oportunidade para teorizar, chamando a atenção para o conceito de aprendizagem colaborativa.

```
Subject: [rwatufmg] On second thought
Date: Sat, 10 Apr 1999 22:44:05 -0000
From: Raimundo
To: rwatufmg@egroups.com
```

By reading Elias's e-mail I concluded that I just had to write something about what I've seen and done in Module 2. So, let me say a little about it.

Jerusalem seems to be an interesting place but, despite being a christian, I wouldn't like to visit it. Utah seems to be a beautiful state although it can be very dry in summer and cold in winter. On the other hand, those mountains must be one of the most beautiful things on this planet. I say this because I just love mountains!

Is that all I should do?

Bye, because I'm tired of staying in front of this computer for about 2 hours.

```
Subject: [rwatufmg] Re: On second thought
Date: Sat, 10 Apr 1999 21:45:18 -0300
From: Ricardo Augusto de Souza
<ricardod@unix.horizontes.com.br>
To: Raimundo
```

---

<sup>5</sup> Um tipo de tutor particular.

That's it Raimundo!

You see? This is the collaborative work component we talked about. Now after resting a bit (long hours in front of a computer can be really tiring), don't forget to visit DAVE'S ESL CAFE, VIRTUAL LANGUAGE CENTER and CNN from module 2. Specifications of what exactly you should send us about them will be found in module 2, Ok?

Congratulations on the hard work!

Cheers,  
Ricardo.

Debski (1997:48), ao descrever alguns aspectos centrais do que poderíamos chamar de versão forte da abordagem comunicativa, diz que *language learners abandon the role of diligent acquirers of knowledge, and become responsible, reflective and creative agents, taking over some responsibility for the outcome of the course*. No exemplo abaixo, vemos uma concretização do que Debski teoriza acima. Vários traços característicos da construção social do conhecimento numa comunidade virtual de aprendizagem aparecerem nas mensagens abaixo. Em primeiro lugar, a aluna Kátia pede ajuda (endereços de sites) a alguém (somebody) e não aos professores, evidenciando a descaracterização do professor como única fonte de conhecimento. Em seguida, a participante avalia o bom trabalho de um colega, Fábio, e sugere que o mesmo compartilhe sua *expertise* com os demais colegas. Kátia quer aprender a inserir imagens em suas mensagens, o que não estava previsto no planejamento dos professores. O monitor, Ricardo, é o primeiro a responder à mensagem. Ele ensina o caminho para se conseguir os endereços, em vez de simplesmente dar a URL dos sites. Ricardo apóia a idéia de que Fábio auxilie seus colegas, o que serve de estímulo à resposta de Fábio que se manifesta, respondendo ao monitor e não à Kátia, e se oferece para um encontro com os alunos com dificuldades técnicas no laboratório da Faculdade de Letras.

Subject: [rwatufmg] module 2 - HELP  
Date: Wed, 14 Apr 1999 07:09:54 PDT  
From: Katia  
To: rwatufmg@egroups.com  
CC: ricardod@unix.horizontes.com.br

Hi classmates and teachers!

I was wondering if somebody could send me the links to visit "Dave's ESL center", "Virtual language center" and "CNN". I deleted the messages with these addresses and I didn't visit those sites yet.

Fábio is really good working with INTERNET isn't he? I would like to learn how to attach fotos in my answers as he did. So Fábio, what about a free lesson to those students that are starting their experiences at virtual space?

That's it for now, I'll be back after lunch and CENEX class, and will try to visit these sites.

Cheers,  
Kátia.

Subject: [rwatufmg] Re: module 2 - HELP  
Date: Wed, 14 Apr 1999 14:31:24 -0300  
From: Ricardo Augusto de Souza  
<ricardod@unix.horizontes.com.br>  
To: rwatufmg@egroups.com

At 07:09 14/04/99 PDT, Kátia wrote:

>Hi classmates and teachers!

>

>I was wondering if somebody could send me the links to >visit "Dave's ESL center", "Virtual language center" and >"CNN".

Hi Kátia,

Just go to this site:

<http://mofetsrv.mofet.macam98.ac.il/~elaine//eti/>

Once there, enter Module 2.

> So Fábio, what about a free lesson to those students that > are starting their experiences at virtual space?

Great idea! How about that Fábio?

Cheers,  
Ricardo.

Subject: [rwatufmg] Re: module 2 - HELP  
Date: Thu, 15 Apr 1999 00:38:18 -0300  
From: "Flavio P de Souza"  
<flaviops@uol.com.br>  
To: <rwatufmg@egroups.com>,  
"Ricardo Augusto de Souza"  
<ricardod@unix.horizontes.com.br>

Dear Ricardo,

How's everything?

That's about your proposal. I think I can cope with those students that are starting their experiences at virtual space. I'd say it's OK for me. I think we could fix up a time for the free lesson. Perhaps, One Monday at night (FALE's computer facilities).

With a taste for adventure and the outdoors, we all would plunge into the web sea. Okey-dokey!

I'll talk to you later. I'm in a hurry cause it's getting late and it's time to go to bed now. Drop me a line anytime you want.

Regards,

Flavio

Dentro dessa nova modalidade de ensino/aprendizagem, alunos e professores assumem novos papéis. Segundo Azevedo (2000),

*ser um aluno online é mais do que aprender a surfar na Internet ou usar*

*o correio eletrônico. É ser capaz de atender às demandas dos novos ambientes online de aprendizagem, é ser capaz de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar o novo papel a ele reservado nesta comunidade.*

Azevedo (2000) diz ainda que

*o professor online precisa ser antes de mais nada convertido a nova pedagogia. Não é apenas mais um novo meio no qual ele tem que aprender a se movimentar, mas é uma nova proposta pedagógica que ele tem que ajudar a criar com sua prática educacional. Assumir o papel de companheiro, liderança, animador comunitário é algo bem diferente do que tem sido sua atividade na educação convencional. Seu grande talento deverá se concentrar não apenas no domínio de um conteúdo ou de técnicas didáticas, mas na capacidade de mobilizar a comunidade de aprendizes em torno da sua própria aprendizagem, de fomentar o debate, manter o clima para ajuda mútua, incentivar cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo.*

## **ALGUNS ASPECTOS NEGATIVOS**

Até agora mostrei o lado positivo da experiência, no entanto, é necessário também mostrar os problemas. No momento em que a disciplina passou a ser dada *on-line*, duplicou-se o número de matriculados, mas o índice de evasão também aumentou muito. No primeiro semestre de 2000, por exemplo, matricularam-se 45 alunos, destes, 12 nunca se manifestaram, dos 33 restantes, apenas 22 chegaram ao final do curso. Houve cerca de 50% de desistência<sup>6</sup>. O motivo é sempre o mesmo – a impossibilidade de ficar várias horas em frente à tela do computador. Os alunos que utilizam *email* gratuito, tipo *hotmail*, são obrigados a ler as mensagens em páginas da *web*, o que significa gastar muito tempo para a exibição de cada uma delas. A lentidão da Internet os deixa ansiosos e cansados. O mesmo acontece com a demora em visualizar alguns *sites* que eles devem visitar. Alguns participantes também demonstram insatisfação com a leitura de textos na tela. Vejam exemplo de queixa de um aluno sobre o problema da lentidão e da leitura de textos na *web*.

---

<sup>6</sup> É importante registrar que alguns alunos matriculam-se novamente na disciplina no semestre seguinte e são raros os casos de alunos que deixam o curso por não se adaptarem ao novo modelo.

Subject: [rwatufmg] Module 2 and others  
Date: Tue, 13 Apr 1999 01:58:37 -0000  
From: Raimundo  
To: rwatufmg@egroups.com

Hi there, people,

(...) reading lots of text on the net, in my opinion is quite tiring and boring; so, I only read what is really necessary and interesting. On the other hand, the activities which make me think and work give me a lot of fun (I fortunately found them in Module 2). When I say I don't like reading text on the screen it is especially true as far as waiting for the new page to load is concerned. Even when I am at a very fast computer I don't have the nerve to wait for the pages to load. That's why I give up sometimes.

I don't want you to think I'm a grouch, I'm just telling the truth about what I think of the net. However, I know I'll get used to it and enjoy surfing on the net a little bit more. I think the activities are interesting and we do learn from them. I also find this activity of exchanging e-mail in English very interesting.

I'm sorry if I sounded so rude but I'm really pissed off today (sorry for the cursing). To be quite frank, I've been enjoying the activities suggested; the only problem is the time some pages take to be loaded and the downloading of some pictures and programs just take forever.

See you on the web,

Raimundo

Outro problema que pode ocorrer é a indicação de um *site* que fica temporariamente fora do ar. Os alunos imediatamente recorrem ao professor. Vejam o exemplo abaixo:

```
De: Vera Menezes [vlmop@net.em.com.br]
Enviado em: Domingo, 30 de Abril de 2000 20:17
Para: rwufmg@egroups.com
Assunto: RES: [rwufmg] task 10
```

```
Mércia,
There might have been a problem with the
server. Try it again.
```

```
Hugs,
```

```
Vera
```

```
> if it's my computer problem or the"
servidor" problem or > because it's too full
of people at this time..I'm trying > to do the
exercise later.
> Mércia
```

## CONCLUSÃO

Apesar dos obstáculos, as avaliações dos alunos têm sido muito positivas. Reproduzo alguns comentários abaixo como ilustração:

1. I visited the site suggested by Vera and I thought it was great. These exercises are improving my English and helping me to improve my vocabulary more and more. I didn't think that the tests weren't so easy but my score wasn't so bad. They really needed us to pay attention to do them.  
I'm really enjoying this subject (English through internet).

2. I guess all kind of exercises are great, and this 9th task wasn't different. it's a little hard work but it's great.
3. By the way, I am suggesting these wonderful English sites to my friends and students. Everyone around me is in love with them.
4. Dear Vera & Ricardo,

Thanks for everything. The course was great. It was a fantastic experience. I never had made a whole course through Internet. You, teachers, had great ideas and the tasks were very important exercises for everybody.  
One more time, THANKS A LOT.

Health, Peace, Freedom and Work.  
I hope you continue with it, it's important.  
Hugs,

Afonso

Os alunos não aprendem apenas com o grupo, mas se relacionam com nativos através de *email* e *chat*. As tarefas realizadas focam apenas o significado e nossos dados revelam que, apesar de uma imensa preocupação com os erros no início do curso, os alunos se sentem capazes de interagir em inglês e isto, com certeza contribuiu para aumentar sua auto-estima e sua motivação.

As tarefas variam entre atividades de leitura (visita a vários *sites* com textos e exercícios de compreensão, leitura de jornais e revistas de todo o mundo) e de escrita (características da escrita eletrônica, como redigir um *curriculum vitae*, como fazer um pequeno poema, uma modesta *homepage*, etc).

Os dados gerados pelas amostras de *chat* e mensagens eletrônicas trocadas entre os participantes formam um rico corpus para a pesquisa de nossos pós-graduandos e trabalhos acadêmicos vêm sendo produzidos pelos diversos monitores que participaram da monitoria. Relato da primeira experiência pode ser visto em Silva (1999:284) e dados de 1998 e 1999 serviram de corpus para a

dissertação de mestrado de Ricardo Augusto de Souza. Souza (2000) que utilizou amostras de *chats* fornecidas pelos alunos para descrever as marcas do discurso oral nos textos produzidos em interações sincrônicas mediadas por computador.

Todos os trabalhos produzidos até agora reforçam a idéia de que se aprende a língua através de seu uso e não por meio de informações sobre a língua e de exercícios com frases descontextualizadas. Estamos aprendendo com nossos alunos e eles estão aprendendo conosco, com seus colegas e *keypals* de várias partes do mundo. Ao “conversar” com nossos alunos em inglês de forma espontânea e ao direcioná-los aos vários *sites*, indicados por nós e por eles mesmos, estamos fornecendo o input que precisam para adquirir a língua que escolheram aprender. Estamos derrubando as paredes da sala de aula tradicional para aprender no ciberespaço, um espaço onde todos se educam , inclusive o professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. L. Turns, topics, and tasks: patterns of participation in language learning and teaching. IN: LARSEN-FREEMAN, Diane. Discourse analysis in second language research. Rowley: Newbury House, 1980.

AZEVEDO, Wilson. A educação on-line sem ilusões. *Gazeta Mercantil*. Rio de Janeiro, 3 ago. 2000. “<http://www.gazetamercantilrj.com.br/jornal/9080.htm>”

\_\_\_\_\_. Panorama Atual da EaD no Brasil (part II). Texto divulgado através da Internet em Seminário Virtual no primeiro semestre de 2000.

COULTHARD, Malcolm. An introduction to discourse analysis. Hong Kong: Longman, 1985.

DANET, Brenda. 'Talk to You Soon:’ Literacy, Letter-writing and the Transitional Language of Electronic Mail. In: CONFERENCE ON ATTENDING TO TECHNOLOGY: IMPLICATIONS FOR HUMANITIES TEACHING AND RESEARCH, University of

- Maryland, November, 1996. “<http://atar.mscc.huji.ac.il/~msdanet/deadlink.htm>”
- DEBSKI, Robert. Support of creativity and collaboration in the language classroom: a new role for technology. In: DEBSKI, Robert, GASSIN, June & SMITH, Mike. *Language learning through social computing*. Occasional Papers, nº 16. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia & The Horwood Language Center/ University of Melbourne Printing Service, 1997. p.41-65
- DeHART, Tony & PENROSE, Xan. *Still the killer app: e-mail-to-the-desktop*. <http://cc.pcmarketgroup.com/emaildoc.asp>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- KELM, Orlando. The application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition. In:
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MUSUMEI, Diane. Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes. IN: Applied Linguistics, vol.17/3, Sep. 1996. p.286-325.
- PAIVA, V.L.M.O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: Mari, Hugo et al (eds). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999. p. 359-378
- SILVA, Renato C. *Teaching and learning English through Internet*. In: XIV ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. Belo Horizonte: UFMG, 1990. p.284-292
- SOUZA, Ricardo A. *O chat em língua inglesa: interações nas fronteiras da oralidade e da escrita*. Faculdade de Letras da UFMG, 2000. 154 p. (Dissertação, Mestrado em Estudos Lingüísticos: Lingüística Aplicada)

TSUI, Amy B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

VALENTE, André & DAMSKI, José Carlos. *Internet: guia do usuário brasileiro*. São Paulo: MAKRON Books, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. Gupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – Usp. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, Mark.(ed.) *Tellecollaboraton in foreign language learning*. (Technical Report # 12). Honolulu: University of Hawai'i Press, 1996. p. 19-28

**TERCEIRA PARTE**  
**RESENHAS**

---

*Ediléa Félix Corrêa CEFET-ES*  
*Mestranda na UFMG*

O livro *Computers, Language Learning and Language Teaching*, de Ahmad et al. publicado em 1985 pela Cambridge University Press, de 158 páginas, é uma introdução ao ensino de línguas mediado por computador (CALL).

Direcionado a professores com pouca experiência em computação, é uma leitura descritiva com apresentação simples e vocabulário de fácil compreensão. Logo, torna-se um guia necessário para aqueles que pretendem ter o computador como auxiliar no processo ensino aprendizagem de línguas.

Como abertura do livro, um prefácio apresenta os autores. Um desses autores (Ahmad) é cientista em computação, e outros três são linguistas, bem como professores de línguas. Nesse mesmo prefácio, os autores fazem agradecimentos aos colaboradores da edição.

O livro foi escrito em oito capítulos, traçando o desenvolvimento do CALL desde a década de 60, com o cuidado de relatar aspectos práticos integrativos ao programa de ensino de línguas.

No primeiro capítulo, os autores desenvolvem uma introdução, focalizando aspectos como: o potencial do computador; o que ele representa na sociedade e na educação e as vantagens e desvantagens de uso em ambos contextos.

O segundo capítulo faz uma apresentação dos elementos básicos que compõem o computador, as características e a capacidade da máquina. Além disso, os autores citam, ainda, os programas mais usados no ensino de línguas, familiarizando o leitor com a terminologia específica de computação. Esse

capítulo é apresentado de forma ilustrativa, de maneira que o leitor pode visualizar com clareza e compreensão todos os elementos de que dispõe a máquina, o que torna a leitura agradável e interessante.

O desenvolvimento histórico do CALL desde a década de 60 é o foco do capítulo três. Nesse capítulo, os autores apresentam os programas pioneiros desenvolvidos para uso do CALL, ressaltando a importância do conhecimento da evolução desses programas e os aspectos de maior relevância no desenvolvimento de programas pedagógicos na aprendizagem de línguas.

No capítulo quatro, Ahmad et al. investigam a relação entre o aprendiz, o computador e a língua e focalizam os aspectos que implicam na interação desses elementos com o CALL, tema central durante a leitura de todo o livro.

O foco central do capítulo cinco é o exemplo prático de um programa de computador direcionado para o CALL, de modelo tutorial denominado GERAD, desenvolvido em 1978. Os autores especificam o propósito e os detalhes técnicos do programa.

O sexto capítulo intitula-se *Computers, computer programming and programming languages* e trata mais detalhadamente da produção de programas voltados para o CALL. Esse capítulo traz informações de cunho técnico sobre aspectos fundamentais da máquina, necessários para os que pretendem criar materiais viáveis para a prática de ensino e aprendizagem de línguas.

Nos capítulos sete e oito, os autores descrevem como os programas de CALL podem ser apropriados e eficazes, exemplificando atividades práticas em sala de aula, descrevendo também as áreas em desenvolvimento que possibilitarão futuros avanços na tecnologia, superando as limitações técnicas encontradas nas mais recentes pesquisas.

Em suma, o livro se apresenta como um excelente caminho para a decisão de termos o computador como nosso aliado na tarefa de ensinar línguas, e levarmos os aprendizes à conscientização de que esse é o meio mais moderno e avançado para uma aprendizagem eficaz.

Recomendamos esse livro para todos os colegas que tenham a intenção de iniciar a prática de CALL, e todos os interessados em desenvolver um trabalho de alta qualidade no campo da educação, *on-line*.

---

WHITE, Ken W. & WEIGHT, Bob H. *The on-line teaching guide: a handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom*. Needham Heights, MA, EUA: Allyn & Bacon, 2000.

---

Erik Fleisher (*Cultura Inglesa*)  
Mestrando na UFMG

## Introdução

Em *The On-line Teaching Guide*, os editores tentam dar uma visão geral do ensino e aprendizado *on-line* (isto é, mediado por computadores interligados através da internet) aos educadores interessados em utilizar este meio, ou mesmo àqueles já se iniciando nele. O livro consiste em uma série de 15 artigos, quase todos de autores diferentes. Cada artigo corresponde a um capítulo do livro.

Tanto os editores – que são também autores de artigos contidos no livro – quanto todos os autores contribuintes são de alguma forma ligados à Universidade de Phoenix, no Arizona: a grande maioria atualmente leciona nesta instituição; alguns detêm cargos administrativos nesta universidade; e uma é ex-aluna. A Universidade de Phoenix é bastante jovem, tendo iniciado suas atividades em 1976, sendo hoje a maior universidade particular dos Estados Unidos. Ela foi pioneira na educação *on-line*, com o estabelecimento de seu *On-line Campus* em 1989.

O livro como um todo concentra-se nos aspectos pedagógicos da educação *on-line*, e não na tecnologia utilizada como meio para essa modalidade de ensino e aprendizagem, não sendo assim dirigido a administradores ou outros profissionais em cargos de planejamento ou suporte técnico.

## Descrição

Cada capítulo do livro aborda um tópico diferente, aparentemente selecionado pelo próprio autor e não pelos editores. A maioria dos capítulos tenta dar uma visão geral a respeito do

assunto que se propõe a discutir, e, em geral, contém pouca informação prática mais específica. A intenção geral é claramente de introduzir os novatos na área da educação *on-line* a uma nova forma de trabalhar e de encarar o ensino. Vários capítulos abordam certos pontos de forma recorrente, estabelecendo-os como premissas fundamentais da educação *on-line*: a necessidade de centrar o processo de aprendizagem no aluno e não no professor; a importância do trabalho colaborativo onde os próprios alunos são fonte de conhecimentos; o papel do professor como facilitador e não como detentor do saber. Outros tópicos abordados por diversos autores neste livro incluem o como e o porquê do *feedback*, formas efetivas de comunicação no meio *on-line*, e formas de se lidar com o aluno adulto.

Mais especificamente, o primeiro capítulo, escrito por Ken White, aborda a construção de um ambiente *on-line* que propicie o aprendizado. O autor enfatiza a importância da forma como a comunicação se dá neste ambiente, e de como o professor ou facilitador deve tomar todo o cuidado para promover a troca de experiências significativas e não deixar que a comunicação “descarrile”. Para tanto, segundo o autor, é necessário ver os alunos de forma holística e tratar cada um como um indivíduo único.

Chad Lewis, autor do segundo capítulo, contrasta a comunicação quase que exclusivamente escrita no ambiente *on-line* com a comunicação verbal e não verbal dos encontros presenciais, e tenta oferecer dicas para a comunicação efetiva que gere um mínimo de conflitos. Também o terceiro capítulo, escrito por Arlene Hiss, oferece sugestões para uma boa comunicação *on-line*. Aqui, a autora propõe a utilização de humor para manter um clima positivo e de interesse, e aborda a utilização dos chamados *emoticons* –conjunto de símbolos destinados a comunicar uma emoção ou sentimento, tal como :-).

No capítulo quatro, de autoria de Lorraine Priest, é relatada a experiência de uma aluna com a educação *on-line*. A autora tenta também abordar as características e necessidades do aluno que busca cursos *on-line*. Esse aluno é geralmente adulto, busca qualificações que permitam a ele evoluir profissionalmente, e não tem a disponibilidade de tempo ou a possibilidade de se locomover para frequentar aulas num curso tradicional. Por essas razões, o aluno

*on-line* deseja visualizar a aplicabilidade dos assuntos sendo abordados no curso, e dá grande valor à troca de experiências com seus colegas, quase todos *experts* em alguma área.

O capítulo cinco faz uma apologia das ciências humanas no currículo da educação em nível superior. Seu objetivo não ficou muito claro, e talvez o que os autores, Bill Pepicello e Elizabeth Tice, realmente quisessem dizer é que as ciências humanas de forma geral se prestam mais ao estudo *on-line* do que às ciências biológicas ou exatas. Em outra parte do capítulo, os autores descrevem detalhadamente um componente do sistema de computadores e software utilizado na Universidade de Phoenix que é de muito difícil generalização ou aproveitamento para profissionais em outros contextos. Esse é provavelmente o capítulo menos relevante do livro.

Anita Bischoff discute, no capítulo seis, a importância da “visibilidade” no ambiente *on-line*. Ela explica como professores e alunos, na ausência de estímulos visuais própria do ambiente *on-line*, precisam aprender novas formas de se manter “visíveis”, principalmente através de *feedback* regular. Nesse capítulo a autora também aborda o planejamento e a organização dos materiais a serem utilizados nos cursos *on-line*, e enfatiza que materiais confusos, mal organizados ou de difícil interpretação podem facilmente desestimular os alunos e levar a desistências.

No capítulo sete, Marilyn Simon discute a importância da administração do tempo. Num curso *on-line*, tanto professores como alunos geralmente trabalham sozinhos em casa ou no trabalho, e sem uma organização eficiente do tempo não se consegue produzir muito, pois há pouca pressão das pessoas em volta. A maioria dos conselhos é bastante óbvia, mas a autora dá algumas dicas úteis e conclui com uma idéia bastante interessante:

*se fizermos de conta que a cada dia ganhamos um dólar para cada segundo do dia e que, da mesma forma como o tempo, ao final do dia esse montante não pode ser armazenado para ser gasto depois, temos US\$ 86.400,00 por dia para gastar, e a menos que nos organizemos, estaremos desperdiçando dinheiro diariamente.*

A autora do capítulo oito, Shelia Porter, utiliza-se de uma metáfora culinária para explicar os diversos “ingredientes” de um curso *on-line* de sucesso. Ela defende a idéia de que um curso *on-*

*line* depende de vários fatores para ter sucesso, e que não se pode descuidar de nenhum deles. Alguns dos fatores a serem considerados são o conteúdo, o software, a forma de lidar com os alunos através de *e-mail* e sistemas de conferência *on-line* e o marketing do curso. Nesta abordagem ampla e genérica a autora acaba não fornecendo informações mais práticas sobre nenhum dos aspectos, e tampouco oferece sugestões de onde encontrar tais informações.

O capítulo nove, escrito por Marilyn Fullmer-Umari, é bastante útil e prático. Ele cobre a importância do estabelecimento de um programa de curso bem montado e formas para fazê-lo. Nessa parte, a autora enfatiza o estabelecimento de regras gerais para aspectos tais como conduta *on-line*, entrega de trabalhos e pontuação, de forma a controlar expectativas e minimizar frustrações por parte dos alunos. Ela também oferece conselhos muito úteis na elaboração de “aulas” para cursos *on-line*, discutindo como tais aulas diferem dos cursos presenciais, principalmente no que diz respeito ao envolvimento dos alunos no processo para que haja colaboração entre alunos e destes com o professor.

O capítulo 10 também oferece dicas úteis, desta vez para o processo de “facilitação” do aprendizado *on-line*. A autora, Patricia Addesso, discute o papel do professor como facilitador de um processo que envolve os alunos numa busca conjunta de conhecimentos e não como o detentor do conhecimento a ser passado para os alunos. O bom facilitador deve saber levar os alunos a contribuir com seus conhecimentos e experiências. A partir daí, Addesso discute diversas formas de maximizar a efetividade da facilitação *on-line*.

Al Badger, autor do capítulo 11, se propõe a escrever sobre como manter um curso *on-line* divertido e relevante, mas acaba produzindo um artigo sobre administração do tempo e controle do ritmo de um curso *on-line*. Ao longo do capítulo inteiro o autor sugere uma única atividade, e faz as mesmas afirmações várias vezes fraseadas de formas nem sempre muito diferentes. Existem inconsistências gritantes, tais como quando ele se refere a fichas de papel a serem distribuídas aos alunos numa atividade *on-line* (e portanto feita à distância) e quando ele contrasta a internet com

sistemas de conferência *on-line*, como se eles fosse coisas diferentes ou como se o primeiro não englobasse o segundo.

No capítulo 12, o editor Ken White sugere que os conflitos *on-line* não são necessariamente negativos e podem apresentar ótimas oportunidades para crescimento e aprendizado. Partindo desta premissa, ele aborda formas de se lidar com conflitos *on-line* de forma produtiva ao invés de simplesmente tentar-se abafá-los. Logo no início do capítulo o autor menciona uma pesquisa sem referências específicas quanto à fonte, deixando o leitor na dúvida quanto à confiabilidade das informações fornecidas. Contudo, num balanço final o artigo ainda oferece dicas úteis para se lidar com conflitos *on-line*.

O capítulo 13 é dedicado à discussão de como se adaptar um curso de natureza quantitativa (tal como de estatística ou física) ao ensino *on-line*, e de forma geral fornece poucas informações práticas além de algumas poucas dicas sobre como formatar texto para transmitir fórmulas e equações matemáticas. Na verdade, o autor (Jim Farrar) acaba por concluir que existem inúmeras dificuldades no ensino *on-line* de assuntos quantitativos, e não aborda muitas das vantagens desse meio, de forma que o leitor fica sem saber se o meio se adequa realmente ao ensino do assunto.

O último capítulo, 14, escrito por Fred Schwartz e Ken White, aborda o feedback como componente fundamental de qualquer curso *on-line*, e fornece informações úteis e bem explicadas sobre a importância do feedback, como obtê-los dos alunos, e as diversas formas como ele pode ser utilizado. Esse capítulo pode ser visto como um guia de “controle de qualidade” para cursos *on-line*.

Finalmente, no epílogo, Bob Weight e Terri Bishop defendem a educação *on-line* como útil e eficiente, apresentando exemplos ilustrativos de sua validade para os mais céticos. Eles enfatizam a importância do lado humano na educação *on-line* e afirmam que quase qualquer tecnologia pode trazer bons resultados educacionais se o curso se basear em princípios pedagógicos sólidos e se voltar para os participantes como seres humanos.

## Avaliação

Nesse livro, os editores tentaram reunir uma coleção de artigos escritos por diferentes autores ligados à Universidade de Phoenix, abordando diferentes aspectos da educação *on-line*. O público-alvo é, aparentemente, o professor que se inicia no ensino *on-line* e quer saber mais sobre a dinâmica desse novo meio educacional. De forma geral, as informações contidas no livro são muito básicas, e a maioria delas pode ser mesmo vista como simples emprego do bom senso. Profissionais da educação em busca de informações mais aprofundadas ou conselhos mais específicos não vão encontrá-los neste volume.

Além disso, o livro contém muitas inconsistências, e, freqüentemente, dá a impressão de não ter sido escrito com base em pesquisas científicas ou de não se basear em fatos comprovados. Muitos dos exemplos fornecidos em diversos capítulos soam falsos por serem muito pouco específicos, não terem um histórico mais detalhado, e parecerem ter sido tirados de um filme pelo efeito quase que pictórico.

Outra falha do livro é o inglês muitas vezes mal escrito, com erros gramaticais e ortográficos, má pontuação e uso incorreto de pronomes. Apesar de em geral não impedir a comunicação das idéias dos autores, tais falhas dão um ar de descuido ao livro que subtrai um pouco de sua confiabilidade.

Os autores dos diferentes capítulos escrevem sobre assuntos diversos que não têm uma seqüência lógica no conjunto, além de freqüentemente abordarem os mesmos tópicos de forma repetitiva. A impressão que se tem é de uma colcha de retalhos por um lado cheia de furos e por outro cheia de pedaços se sobrepondo de forma desnecessária. E da mesma forma como os vários capítulos não se inter-relacionam muito bem, não existe uma consistência na apresentação das informações em cada capítulo: enquanto uns poucos oferecem conselhos mais detalhados e práticos, muitos não passam de comentários superficiais sobre alguns assuntos relacionados ao ensino *on-line*.

Em suma, esta é um livro de utilidade limitada. O professor que se inicia no ensino *on-line* talvez possa a partir dessa obra formar uma imagem geral da área, mas precisará complementar sua leitura com outros livros de cunho mais objetivo e prático.

---

LEVY, Michael. *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: Clarendon, 1997.

---

Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)  
Doutorando na UFMG

A proposta de Michael Levy em seu livro *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, conforme explicitado na página 6, é contribuir para a compreensão do escopo do Ensino/Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador – CALL – e de áreas proeminentes dentro da sua esfera de abrangência; das fontes teóricas e das estruturas conceituais utilizadas pelos autores dessa modalidade de aprendizagem, além das possíveis incongruências ou lacunas entre a teoria e a prática. Para alcançar tal objetivo, Levy (1997) traça uma eficiente linha histórica e conceitual da área, a partir de um estudo bibliográfico que focaliza pontos específicos do CALL, baseando-se nas argumentações de vários teóricos.

Dessa forma, o livro serve tanto para o professor de línguas, interessado em integrar atividades mediadas pelo computador ao seu programa, quanto ao pesquisador ou produtor de *softwares* educacionais que se utilizem de recursos multimídia ou da Internet para o ensino/aprendizagem de línguas.

No capítulo 2, Levy avalia os projetos de CALL mais representativos entre as décadas de 60 e 90. Faz uma análise histórica sistemática de grande valia, pois aponta temas recorrentes e evita que as pessoas envolvidas com pesquisa e produção de material de CALL tenham que reconstruir o caminho histórico, sempre que precisarem percorrê-lo. Na conclusão do capítulo, ele afirma que questões como o papel do professor, o papel do computador na modalidade de ensino/aprendizagem mediado por computador, autoria, efeitos das tecnologias nas metodologias, integração e avaliação, permanecem como temas centrais hoje, como o foram nos últimos 30 anos.

O autor, no capítulo 3, discute a necessidade de os projetos de CALL serem baseados em teorias de aquisição de segunda língua

e na psicologia cognitivista. A abordagem interdisciplinar é apontada por Levy (1997), nesse capítulo, como a forma que pesquisadores e professores devem adotar para que se possa criar uma estrutura teórica para o CALL.

A conceituação de CALL, apresentada no capítulo 4, é listada da forma como aparece na vasta bibliografia analisada por Levy, que não apresenta julgamentos de valor com relação ao tema. O autor usa o termo “conceituação” para referir-se à imagem mental que um autor ou um professor tem de CALL, quando ele está vislumbrando o uso e o papel do computador no contexto de ensino de línguas mediado por computador. A partir de uma descrição de materiais desenvolvidos para o CALL, Levy busca inferir o arcabouço conceitual no qual os autores dos materiais possam ter se baseado, e esclarece que a conceituação não está relacionada exclusivamente aos materiais desenvolvidos, mas também a como eles são utilizados. Uma grande quantidade de projetos e de programas de autoria baseados na Internet é usada para ilustrar essas conceituações. O autor também chama a atenção para a diversidade de papéis e funções de professores e computadores, bem como as similaridades e diferenças entre os meios impressos tradicionais e os meios eletrônicos.

O papel do professor que utiliza as tecnologias da informação na sua sala de aula de Língua Estrangeira, depende muito do quão significativo ele se considere ou tenha sido considerado pelo autor do programa ao conceber o material a ser utilizado. Independentemente de ter o papel de contribuidor ou de autor, o professor é fundamental para equacionar o currículo às necessidades locais.

Um levantamento de siglas relativas ao CALL permite a Levy situá-las no contexto de aprendizagem de línguas mediada pelo computador, e a afirmar que tais siglas indicam uma oposição entre papéis mais diretivos, controladores (*computer tutor*) e um papel mais neutro do computador (*computer tool*) – de uma forma ou de outra afetando o papel do professor também. Ele percebe que cada sigla sugere características específicas do uso do CALL, às vezes traduzindo um avanço tecnológico ou indicando o papel do computador no contexto de aprendizagem.

Em 1990, o autor conduziu uma pesquisa internacional do tipo *survey*<sup>1</sup> (pesquisa de opinião) sobre CALL. Participaram representantes de dezoito países que responderam a questões sobre diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento de materiais para ensino/aprendizagem de línguas mediada por computador. Os resultados são discutidos no capítulo 5, e apresentam alguns dados que valem ser ressaltados: o computador foi visto como uma *ferramenta* e o processador de textos foi considerado um tópico merecedor de estudos dentro do âmbito do ensino de línguas mediado por computador, pela maior parte dos pesquisados. Por isso, o autor usa o termo CALL em sentido amplo, englobando, além do uso do processador de texto, o uso da correspondência eletrônica e da Internet.

Vários temas emergem dessa pesquisa e, principalmente, da revisão bibliográfica realizada por Levy. Dentre esses temas o autor ressalta a necessidade de se desenvolver uma teoria sobre CALL e, que, para tal, é essencial que se codifiquem as definições de CALL. A codificação faz com que o conhecimento prático fique disponível de forma que os interessados possam usá-los, refiná-los, e, principalmente, ensiná-los a outros. O autor afirma que o conhecimento adquirido com as experiências de professores e pesquisadores precisa ser compartilhado e tornado público.

Nos dados apresentados, os participantes da pesquisa citaram como entraves ao desenvolvimento de materiais de CALL aspectos como a falta de verbas e de reconhecimento da validade acadêmica, assim como a dificuldade que o desenvolvimento de *softwares* apresentava para levar à promoção pessoal ou institucional. A evolução desse quadro nos últimos dez anos, a meu ver, pode ser um bom tópico a ser verificado pelos pesquisadores do uso das tecnologias da informação na sala de aula de línguas estrangeiras para ensino e aprendizagem.

No capítulo 6, discutindo os temas emergentes da sua pesquisa, e os padrões de desenvolvimento de materiais para fins de

---

<sup>1</sup> *survey*: pesquisa que consiste de coleta de dados, por meio de observação ou questionários, sobre as coisas ou pessoas como elas são, sem intervenção alguma do pesquisador. [Nunan, (1997) citando Jaeger (1988)].

ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador, o autor, citando Richards e Rogders (1982 e 1986), ressalta que a tecnologia deve, desde o início do planejamento para produção de materiais de CALL, interagir com a pedagogia do ensino de línguas, e defende a importância de se estabelecer uma simbiose entre os materiais de CALL efetivamente desenvolvidos e as potencialidades do computador. A própria abordagem de desenvolvimento de material – que tanto pode ser “*top-down*” quanto “*bottom-up*”<sup>2</sup> – justifica a conceituação de projetos de CALL, embora o ideal seja que os princípios de ambas as abordagens estejam subjacentes ao material, estratégica e equitativamente distribuídas.

O CALL, em termos amplos, pode dividir o papel do computador em duas funções principais: 1) tutor e 2) ferramenta, conforme pode ser lido no capítulo 7. O autor realça os pontos fortes e fracos de cada uma das funções e discute minuciosamente as implicações de ambas para as situações de ensino e aprendizagem de línguas, bem como as expectativas de professores e alunos, planejamento de “*curriculum/syllabus*” e metodologias aplicadas.

Ao final do seu livro, no capítulo 8, Levy aconselha os professores de línguas a se envolverem ativamente com o CALL para não se marginalizarem e, àqueles que já desenvolvem trabalhos nessa área, que os publiquem em periódicos de grande circulação entre os professores e não apenas em revistas especializadas, como forma de disseminação do conhecimento.

A publicação desse livro na forma impressa, e não na rede mundial de computadores, é uma forma de o autor dar a sua contribuição para a discussão do CALL e de se mostrar coerente com o que postula quanto à necessidade de publicações na área. O autor pondera que o livro impresso parece possuir alguma propriedade intrínseca que permite que algumas questões, quando impressas, permaneçam na ‘*ordem do dia*’ dos interessados através dos tempos, sem que sejam afetadas pelo ritmo com que a tecnologia se desenvolva.

---

<sup>2</sup> Top-down: abordagem que entende a construção de sentido partindo do todo para o particular, i.e., das estruturas superficiais para as mais profundas; do conhecimento de mundo para o específico. / Bottom-up: a construção de sentido se dá da parte para o todo, do específico para o global. (Brown e Yule, 1983).

Acredito que o mérito principal desse livro de Michael Levy esteja no fato de vir preencher, com sucesso, o vazio da falta de publicação de uma obra que apresentasse uma visão panorâmica dos estudos sobre CALL. Ao agrupá-los e avaliá-los, Michael Levy pavimentou com maestria a via que conduz à pesquisa e à prática do CALL, oferecendo um ótimo ponto de partida a todos os interessados no debate sobre o assunto.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BROWN, G. e YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

---

DEBSKI, Robert; GASSIN, June & SMITH Mike (orgs.). *Language Learning through Social Computing*. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia & The Horwood Language Centre, 1997. 221p.

---

Ricardo Augusto de Souza  
Doutorando na UFMG

A coletânea *Language Learning through Social Computing*, organizada por Robert Debski, June Gassin e Mike Smith, e editada pela Applied Linguistics Association of Australia e por The Horwood Language Centre, da University of Melbourne, reúne 9 capítulos assinados por pesquisadores em ensino de línguas mediado pelo computador de universidades americanas e australianas. A obra é prefaciada por Ben Shneiderman, que apresenta considerações sobre a transformação no paradigma da instrução mediada por computador. A tônica comum aos capítulos do volume é a reflexão sobre a maneira como as tecnologias contemporâneas vêm transformar a prática e as perspectivas do ensino de línguas estrangeiras, assim como propiciar novas vertentes para a pesquisa sobre a aprendizagem e aquisição.

Os dois primeiros capítulos, *Space, time and form in the project-based foreign language classroom* e *Support of creativity and collaboration in the language classroom: A new role for technology*, assinados respectivamente por John Barson e Robert Debski, expõem o arcabouço conceitual subjacente ao uso dos computadores, em programas de ensino de línguas estrangeiras, baseado na execução de projetos colaborativos. Trata-se de dois capítulos que oferecem ao leitor uma introdução à perspectiva pedagógica subjacente às experiências relatadas nos capítulos subsequentes, e que é novamente explicitada no último capítulo. Sustentados pela experiência no ensino de francês (Barson) e polonês (Debski), os autores sustentam que a comunicação mediada pelo computador e a tecnologia de criação de documentos multimídia abrem a possibilidade de um ensino de línguas estrangeiras radicalmente voltado para a experimentação, vivência e criação de produtos autênticos, individual e socialmente relevantes.

Barson aponta para a redefinição de espaço, tempo e do papel da forma proporcionada pelas novas tecnologias e pela adoção de programas de ensino baseados na condução de projetos escolhidos pelos próprios aprendizes. O autor menciona ainda a nova configuração de papéis de professores e aprendizes nesse contexto de ensino, com a decorrente tomada de responsabilidade dos aprendizes por sua própria aprendizagem.

Debski, por sua vez, relê pensadores que contemplam a produção de sentido e a atividade cognitiva como fundamentalmente frutos da interação social, e, a partir deles, sugere que a tecnologia de computadores contemporânea usada no ensino de línguas, por promover a comunicação entre pessoas, possibilita a aprendizagem baseada na reflexão, orientada para a ação social e gerida na formação de comunidades virtuais de aprendizagem. O autor situa o contexto de ensino assim propiciado como uma forma forte de abordagem comunicativa.

O brilhante terceiro capítulo, *Freire's dream or Foucault's nightmare? Teacher-student relations on an international computer network*, de Mark Warschauer e Suzanne Lepeintre, traz uma problematização sobre a natureza da interação professor-aluno engendrada nas circunstâncias de comunicação desenvolvida através de redes de computadores. Os autores têm como ponto de partida a análise de interações através de e-mail em uma lista de discussão para alunos de inglês como língua estrangeira/segunda língua promovida por uma universidade e que contava também com a presença de professores daquela instituição. Com essa análise, Warschauer e Lepeintre demonstram como os eventos ali desenvolvidos refletiam ora o exercício sutil e silencioso de controle em uma perspectiva foucaultiana, com a ideologia da instituição fazendo-se por vezes onipresente, ora a prática da aprendizagem através do diálogo, com a recriação do conhecimento e o posicionamento dos aprendizes como sujeitos, tal como proposto na pedagogia da libertação de Paulo Freire. Os autores apontam para o potencial desta forma de comunicação para a criação de novas formas de aprendizagem e de interação pedagógica.

Os capítulos 4 e 5, *Using digital video for listening comprehension* e *Exploring digital video media*, assinados

respectivamente por Richard Harrison e Paul Gruba, são trabalhos baseados em experiências com o ensino de japonês, e que retratam tanto perspectivas para a utilização da tecnologia de digitalização de vídeos no ensino da compreensão oral como a avaliação de métodos qualitativos de pesquisa em aprendizagem de línguas articulados com esta tecnologia. Os dois autores têm como suporte uma visão da compreensão oral como processo no qual os aprendizes envolvem-se cognitivamente de modo ativo, e para o qual concorrem tanto elementos sonoros como visuais. Ainda, ambos salientam a natureza interativa e colaborativa da construção de significados. Do ponto de vista metodológico, Harrison propõe que a tecnologia pode ser utilizada para o armazenamento de dados minuciosos sobre o comportamento dos aprendizes, e que estes dados podem ser complementares a informações coletadas através de relatos em voz alta e diários. Gruba por sua vez examina diversos aspectos dos protocolos verbais (introspecção) como método de coleta de dados.

O sexto capítulo, *Surfing the net to acquire communicative competence and cultural knowledge*, de Nöelle Collombet-Sankey, relata o impacto da inclusão de recursos da WWW em um curso de desenvolvimento de habilidades orais em língua francesa na University of Melbourne. A autora reflete sobre as modificações na hierarquia na sala de aula e no padrão de interação dos alunos a partir desse evento. Ainda, o capítulo traz considerações sobre o papel da utilização dessa tecnologia no desenvolvimento de estratégias de interpretação e produção de eventos discursivos sustentadas pela percepção de estruturas relacionais na apresentação da informação e do caráter negociativo dos significados, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz e na obtenção de dados sobre a cultura da língua alvo.

O capítulo 7, *The evolution of computer technology in foreign language teaching and learning*, de Peter C. Patrikis, traz considerações e interrogações sobre as transformações na atuação dos professores e aprendizes e na função dos materiais didáticos proporcionadas pela inclusão da mídia sustentada por computadores no ensino de línguas estrangeiras. Mesmo salientando que até a mais avançada tecnologia pode ser usada em práticas pedagógicas que dão aos aprendizes poucas possibilidades de participação

significativa, o autor ressalta que a tecnologia contemporânea possibilita a transferência do local da aprendizagem da sala de aula e do livro texto para o mundo externo, viabilizando a abertura de espaço para um ensino de línguas estrangeiras cada vez mais colaborativo.

Assinado por Mike Levy, o oitavo capítulo da coletânea é intitulado *Project-based learning for language teachers: Reflecting on the process*. Nesse capítulo, Levy retoma os aspectos teóricos da aprendizagem colaborativa com suporte da tecnologia delineados nos capítulos 1 e 2 através da análise de um curso em nível de pós-graduação por ele ministrado. Baseando-se em diários de alunos e em sua própria reflexão, o autor examina dimensões da aprendizagem através de projetos tais como possíveis impasses institucionais, dificuldades quanto à dinâmica do grupo na sala de aula e quanto aos novos papéis assumidos pelo professor. Levy chama a atenção também para aspectos positivos de sua experiência, tais como o envolvimento pessoal de seus alunos com o projeto e a maior profundidade de sua reflexão sobre o processo.

O volume é encerrado com mais um capítulo assinado por Robert Debski, *From individualisation to socialisation: An essay on Sherry Turkle's 'Life on the Screen*. Neste capítulo, Debski oferece uma retomada panorâmica das perspectivas pedagógicas e implicações teóricas advindas da adoção do modelo de ensino de línguas mediado pelo computador sustentado pela aprendizagem colaborativa, guiado por projetos geridos pelos próprios aprendizes e com participação direta deles no próprio desenvolvimento do conteúdo programático dos cursos. O autor parte da análise da obra *Life on the Screen* de Sherry Turkle, que contempla o fenômeno da computação social, ou seja, o uso dos computadores na formação de comunidades e como mediador de inserção social, para propor uma reflexão sobre os rumos das práticas contemporâneas de ensino de línguas mediado por computador.

*Language Learning through Social Computing* oferece ao leitor uma visão ousada, ambiciosa e até mesmo revolucionária do uso da tecnologia dos computadores na aprendizagem de línguas. O livro oferece um convite a considerarmos a possibilidade de uma reconfiguração radical de nossas concepções sobre a prática de ensino

da língua estrangeira, onde a tecnologia auxilia a transformação sistêmica da sala de aula. Esta perspectiva oferece um contraponto à visão daqueles que vêem o ensino de línguas mediado por computador como apenas uma fonte extra de exercícios, ou apenas uma adição no máximo simpática a programas de ensino tradicionais.

Entretanto, os capítulos da obra não deixam de incluir posições críticas e questionadoras, pontuando, assim, a existência de perguntas ainda não completamente respondidas no campo por eles tratado. Esse é sem dúvida um dos aspectos mais fecundos da obra, uma vez que essas ponderações impedem que as propostas ali vislumbradas sejam vistas como soluções imediatas a serem prontamente consumidas, com o furor pela novidade e a paixão pelas rápidas transformações que algumas vezes parecem invadir o imaginário coletivo dos profissionais de ensino de línguas estrangeiras. O que advém da leitura de *Language Learning through Social Computing* é a consolidação da percepção de que, sobretudo, o ensino de línguas mediado pelo computador é um campo de investigação instigante.

---

DEBSKY, R. e LEVY, M. (Eds.). *Worldcall: Global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1999, pp.363

---

*Izabel Maria da Silva (UFPA)*

*Doutoranda na UFMG*

Como evidenciado pelo título do livro, o objetivo dos editores é o de apresentar a riqueza e a variedade de experiências de uso de *CALL* em contextos diversos. Assim, os capítulos foram escritos por estudiosos de várias partes do mundo e incluem, por exemplo, a descrição de um curso para o ensino de suaili<sup>1</sup>, apesar de a maioria dos estudos relatados envolver o ensino de inglês.

Os artigos exploram assuntos como a aquisição de línguas por meio de computador; descrição, desenvolvimento e implementação de ambientes virtuais de aprendizagem de línguas e a inclusão de *CALL* em programas de formação de professores de línguas. Em geral, os estudos relatados tendem a favorecer as abordagens pedagógicas de orientação humanista e socio-constructivista, na medida em que procuram deslocar o foco da atenção do ensino para a aprendizagem, adotando atitudes de centralização no aprendiz com vistas à sua autonomia e de capitalização do trabalho colaborativo. Os capítulos dois, quatro, dezoito e dezenove, contudo, ilustram a adoção de uma abordagem mais cognitiva por parte dos autores. Nos parágrafos que se seguem, farei um breve comentário do conteúdo dos capítulos que compõem o volume.

No primeiro capítulo, Barson utiliza-se da metáfora de um rato que aprende a pintar para se referir à necessidade da exploração de ambientes de *CALL* por parte dos aprendizes, a fim de que sua curiosidade seja contemplada. Barson apresenta alguns pressupostos das abordagens humanista e socioconstructivista que, pareceu-me, constituiriam-se nos fundamentos teóricos da maioria dos capítulos subsequentes. Contudo, sob meu ponto de vista, ele não teve muito sucesso ao articular trabalhos existentes que apoiam tais pressupostos.

---

<sup>1</sup> Língua do povo Bantu que vive em Zanzibar, na costa oriental africana.

Isto talvez tenha ocorrido por ele ter se alongado um pouco demais na metáfora. Minha opinião é que Hoven, no capítulo nove, cumpre melhor essa função.

No segundo capítulo, Mugane apresenta um ambiente de aprendizagem de suaili disponibilizado na *Internet*. Nesse ambiente, os aprendizes adquirem a língua ao explorar a vida no país por meio de navegação livre ou dirigida. Ao utilizar aplicativos como o *Media-Driven Learning System* e o *StayTooned*, o aprendiz interage com o material, desenvolvendo, dessa forma, sua compreensão do meio com o qual está interagindo, suas habilidades de compreensão oral e escrita e as de produção oral e escrita. Outro capítulo que descreve um ambiente virtual de aprendizagem de línguas é o dezenove. Nele, Reeder, Hamburger e Schoelles descrevem um projeto experimental de ensino de línguas - *Fluent* - que promove a integração da prática lingüística e o uso autêntico da língua em que o aprendiz interage com *softwares* no ambiente virtual. O projeto é um sistema de *ICALL* - *Intelligent CALL* - e explicitamente busca subsídios teóricos na área de Inteligência Artificial. Os dois capítulos descrevem os ambientes sem, contudo, relatar estudos sobre sua utilização.

No terceiro capítulo, Ganderton relata um estudo dos processos de leitura de aprendizes de francês em tarefas de recuperação de informações e de navegação livre na *Internet*. Ele concluiu que o vocabulário e as relações semânticas dos hipertextos são os aspectos mais importantes da leitura na *Internet*. Ele ressaltou, também, a importância de objetivos pré-estabelecidos para a eficácia da realização das tarefas.

No quarto capítulo, Greaves e Yang descrevem o uso de dicionários eletrônicos e a aplicação pedagógica da lingüística de *corpus* (*concordancing*), cuja questão fundamental é a lexicográfica, durante a implementação de um centro virtual de línguas, em Hong Kong. O argumento dos autores é o de que o ponto central na aprendizagem de línguas é a rapidez da construção do vocabulário por parte dos aprendizes. Allan, no capítulo dezoito, também lança mão da lingüística de *corpus* (*concordancing*), para a seleção de exemplos em tarefas de conscientização lingüística em aulas de inglês para fins acadêmicos.

No quinto capítulo, Felix argumenta que a *Internet* é um meio novo e inovador para se ensinar línguas por ser uma fonte riquíssima de informações e por sua potencialidade para gerar interações significativas, na medida em que traz o mundo exterior para a sala de aula. Por meio de uma pesquisa, o autor identificou três níveis de interatividade<sup>2</sup> de cursos de línguas na *Internet*: atividades de apontar e clicar, atividades de *information gap* e atividades de aprendizagem por experiência, o que envolve interações em ambientes virtuais ou na produção de materiais. Mills, no capítulo sete, também apresenta uma pesquisa das abordagens de aprendizagem interativa de línguas na *Internet* e discute as potencialidades e limitações de aplicativos interativos, tais como: *CGIs*, *JavaScript* (os mais freqüentemente usados), *Java*, *Shockwave* (menos usados), *DHTML* (o menos usado) e *XML* (tecnologia ainda emergente).

No capítulo seis, Shield e Weininger relatam como os ambientes *MOO* envolveram aprendizes de inglês em interações com os espaços virtuais e com outras pessoas por meio deles, bem como o uso desses ambientes para a aprendizagem a distância e colaborativa com vistas à promoção da autonomia dos aprendizes de línguas. Isto é possível devido às facilidades que esses ambientes apresentam, tais como: conexão direta com *sites* da *Internet* e instrumentos como *whiteboards*. O projeto envolvia universitários brasileiros e parceiros nos Estados Unidos, Japão e Austrália. Também Blin, no capítulo oito, discute a relação entre a autonomia e a utilização de *CALL* no ensino de francês para universitários em Dublin. A conclusão sugerida pelo estudo de Blin é a de que o sucesso no uso da tecnologia é um produto da autonomia dos aprendizes e não um fator em sua promoção, já que os alunos com graus mais altos de autonomia fizeram melhor uso da tecnologia em sua aprendizagem.

Apesar de a noção de ensino centralizado no aprendiz ser uma premissa defendida pela maioria dos autores dos artigos - senão por todos - e pelos editores, Hoven, no capítulo nove, e Hémard, no capítulo treze, tratam a questão de forma mais inequívoca. Ambos consideram que a centralização no aprendiz deva ocorrer já no estágio de elaboração

---

<sup>2</sup> Propriedade de um *software* de aceitar *input* do usuário e de prover resposta adequada a esse *input*.

de programas de *CALL*, criando, por exemplo, programas de fácil navegação, se o objetivo é que esse aprendiz venha a assumir o controle de sua aprendizagem. Hoven advoga explicitamente que a orientação para a elaboração de *softwares* a serem utilizados em *CALL* deva advir da teoria sociocultural. Hémar, por sua vez, tem uma orientação mais humanista e acredita que as interações e interrelações humanas é que precisam ser refinadas e capitalizadas na elaboração de *softwares* educacionais.

No capítulo dez, Gu e Xu relatam um estudo sobre o uso da *Internet* e *Intranet* no ensino de inglês em uma universidade chinesa. Segundo as autoras, no ambiente virtual os alunos fizeram maior uso autêntico da língua, obtiveram mais *feedback* tanto das professoras quanto das pessoas com quem mantiveram parceria e trabalharam de forma colaborativa, o que contribuiu para torná-los mais autônomos. As professoras passaram do papel de transmissoras de conhecimentos para o de facilitadoras. Resultados semelhantes aos mencionados por Gu e Xu são relatados por Paiva no capítulo quinze, ao discutir os diários *on-line* mantidos por seus alunos de inglês em uma universidade brasileira sobre o uso da *Internet* na aprendizagem de inglês. Paiva credita ao uso da *Internet*, especialmente de *e-mails*, o estabelecimento de um ambiente mais propício à aprendizagem devido ao fato de o meio acomodar melhor alunos mais tímidos, por exemplo.

No capítulo onze, Oberprieler discorre sobre a situação lingüística na África do Sul pós *apartheid* e sobre a reforma educacional em andamento em seu país. O autor vê a *Internet* como uma forma eficiente e acessível financeiramente para se promover a melhoria do ensino de línguas na África do Sul. Apesar de não relatar nenhum estudo específico sobre o uso de *CALL* ou de descrever algum *software* ou ambiente virtual, acredito que a contribuição de Oberprieler seja pertinente por trazer uma perspectiva sócio-política, econômica e pedagógica de um representante de países em desenvolvimento sobre o assunto.

No capítulo doze, Motteram analisa como os paradigmas de pesquisa, especialmente as metodologias qualitativas, podem ser utilizados nos estudos na área de *CALL*. Com o objetivo de ilustrar sua argumentação a favor de pesquisas mais contextualizadas, o autor faz um relato breve de dois estudos realizados por ele: um estudo de caso e uma pesquisa-ação.

No capítulo quatorze, Erben relata mudanças ocorridas no nível das habilidades lingüísticas e pedagógicas de professores em preparação, numa sala de aula de imersão por meio da tecnologia de *audiographics* - interatividade audiovisual - em uma universidade australiana. Segundo o autor, a educação por imersão promovida por essa tecnologia possibilita práticas pedagógicas que promovem a negociação de conteúdos e o uso autêntico da língua, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento dos conhecimentos tecnológicos do professor em preparação. Hatasa, no capítulo vinte, também aborda a questão da inclusão da tecnologia nos cursos de preparação de professores de línguas, em uma universidade americana. O autor descreve um tutorial criado por ele e utilizado em suas aulas nos cursos de formação de professores em que ensina. Esse tutorial está disponível na *Internet*.

No capítulo dezesseis, Goodfellow, Manning e Lamy relatam os resultados de suas investigações sobre a implementação de espaços virtuais de aprendizagem de línguas à distância em uma universidade britânica. O artigo discute a colaboração entre os alunos, os papéis dos professores e dos instrumentos cognitivos disponibilizados pelo computador e a aquisição de língua por meio da discussão *on-line*. Os dados foram coletados durante dois cursos de francês. As análises dessas discussões indicam que a eficácia da colaboração entre colegas e as orientações dos professores depende da capacidade de integração dos aprendizes ao grupo virtual.

No capítulo dezessete, Tchaïcha discute os resultados de um estudo feito para verificar o efeito do uso de tecnologia no desempenho acadêmico de universitários iniciando seus cursos de línguas estrangeiras nos Estados Unidos. As tecnologias utilizadas foram *softwares* para o uso de computador e fitas de áudio e vídeo. Nesse estudo, a autora também investigou fatores como a aptidão e motivação dos aprendizes para a aprendizagem de uma segunda língua. Segundo a autora, apesar de inconclusivos, os resultados indicam que o uso do computador em níveis elementares de língua parece não ter um grande impacto sobre o desempenho dos alunos.

Acredito que os artigos que compõem esse livro representam uma relação entre a tecnologia e a educação que Debski<sup>3</sup> denominou de

---

<sup>3</sup> Durante o curso " *The Internet in language teaching and learning*", na UFMG, em julho de 1999.

‘ecológica’, na medida em que a tecnologia pode melhorar e até mesmo assegurar a implementação de experiências riquíssimas de aprendizagem. Neste sentido, Debski ecoa Bruner (1997), citado em Harlow e Johnson, 1998: 18), para quem *em certos aspectos, o funcionamento da mente depende das ferramentas à disposição* dos aprendizes.

De modo geral, a coletânea apresenta um perfeito equilíbrio entre discussões teóricas e práticas com relatos de pesquisas, sem contudo, apresentar tentativas de generalização dos resultados dos estudos discutidos. Apreciei muitíssimo o fato de os autores dos artigos serem professores, além de pesquisadores. Como professora de inglês e de metodologia de ensino, senti falta neste volume de estudos que discutissem procedimentos e parâmetros de avaliação de aprendizagem em CALL. Outra ausência que percebi é a de estudos fora do meio universitário, envolvendo, por exemplo, crianças e adolescentes.

Walker (1999), ao resenhar o livro de Johnson e Swain (1997), afirma que atravessar os limites de uma área de ensino de línguas para outra geralmente produz *insights* surpreendentes sobre a complexidade da aprendizagem de línguas e do processo de escolarização. A antologia editada por Debski e Levy (1999) confirma a pertinência dessa observação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

HARLOW, S. D. e JOHNSON, D. L. An epistemology of technology. *Educational Technology Review*, n. 9, 1998, pp. 15-19.

JOHNSON, R. K. e SWAIN, M. (Eds.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WALKER, C. L. Resenha de JOHNSON, R. K. e SWAIN, M. (Eds.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. In: *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, 1999, pp. 300-302.

*Estudos Lingüísticos* é uma série que tem por objetivo divulgar trabalhos de pesquisa científica na área dos estudos da linguagem. Editada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, esta série publica trabalhos sobre a linguagem humana e suas inúmeras interfaces, tanto sob uma perspectiva teórica quanto aplicada.

ISBN 85 - 87470 - 24 - 8



9 788587 470249



**PosLin**