

**ALGUMAS CONFIGURAÇÕES DE DIDACTICIDADE
EM CHATS COMO TAREFA EM AULA
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Teresa Cardoso

*L@LE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras
CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia da
Formação de Formadores
Universidade de Aveiro
tcardoso@dte.ua.pt*

Sílvia Melo

*L@LE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras
CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia da
Formação de Formadores
Universidade de Aveiro
smelo@dte.ua.pt*

Ida Rebelo

*Departamento de Letras
PUC – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro – Brasil
irebelo@let.puc-rio.br*

Introdução

No início deste novo século continua a ser pertinente a afirmação de Boaventura Sousa Santos, tantas vezes invocada nas várias edições de um seu *Discurso sobre as Ciências*, porque vivemos, de facto, numa “sociedade de comunicação e interactiva” (Sousa Santos, 2002: 6). Contudo, não pretendemos aqui elaborar um discurso sobre as ciências, nem tão pouco discursar sobre a sociedade de comunicação. O desafio que nos colocamos prende-se antes com a (re)descoberta da didacticidade.

Sabemos que surgem, nesta nossa viagem, alguns lugares de passagem obrigatória. Numa primeira paragem, breve, detemo-nos na área da comunicação, cujas temáticas (nas quais se inscreve a interacção verbal)

têm despertado interesse em diversos campos científicos, que vão desde o Direito à Antropologia, Informática, Linguística, Psicologia e Sociologia (cf. Cardoso & Alarcão, 2004). Como nos situamos na Didática de Línguas (DL) perspectivamos a comunicação, com Araújo e Sá (1996), enquanto “palco de encontros interpessoais durante os quais os sujeitos recriam a realidade ao mesmo tempo que se recriam a si mesmos” (p.33). Estes encontros, igualmente intrapessoais (cf. Cardoso, 2004), reveladores da condição dialógica do ser humano (cf. Bakhtine, 1977 e 1984), conduzem-nos à próxima paragem, breve, também.

Contemplemos agora o “guião” destes processos complexos, “argumentos” individuais em constante co-construção na e pela interacção. Interacção social, psicológica e linguística, que reconhecemos em contextos formais (por exemplo, a interacção escolar) e informais (tal como a interacção familiar), em situações entre semelhantes ou dissemelhantes (interacção adulto ”! criança, etc.), através de manifestações verbais ou não verbais (gestos, olhares, ...). Não perdendo de vista os diferentes ambientes de aprendizagem e os diferentes níveis de língua (registo formal ”! registo não formal), que se concretizam na variedade de interacções possíveis, caminhamos na direcção do nosso destino. Chegamos então à noção de didacticidade, elemento catalisador destas heterogeneidades.

1. Didacticidade: definição e abrangências

Numa aproximação ao conceito de didacticidade revisitamos as definições apresentadas por Moirand (1993) e Vasseur & Hudelot (1998). Para a primeira autora trata-se de uma “intention de changer l’état des connaissances chez l’autre” (p.16); para as outras autoras, que falam em “didactisme”, trata-se de “l’expression de l’imaginaire des interactants, de l’interprétation que chacun d’eux se fait souvent implicitement de la situation comme situation de transmission/apprentissage de connaissances” (p.102). Na convergência dos dois posicionamentos, diferentes mas complementares, consideramos que a didacticidade implica uma mudança nos conhecimentos dos interlocutores, que estão conscientes *a priori* da existência de conhecimentos diferenciados entre eles, e da percepção da situação de comunicação como contendo potencial de aprendizagem (para SPA – Sequências Potencialmente Aquisitivas – consultar De Pietro, Matthey & Py, 1989 e Py, 1990).

Ainda a um nível abrangente, apropriamo-nos das subcategorias propostas por Moirand (1993: 10), na caracterização da didacticidade com base na “présence de l’autre” (que concebe como linguística). Complementaremos as três subcategorias, por referência a estudos

portugueses¹, no sentido de tentarmos encontrar sinais de didacticidade já não nas “pages de textes à coloration didactique” (Moirand, 1993: 9), mas antes nos chats como tarefa em aula de língua estrangeira (LE), numa abordagem necessariamente mais circunscrita.

A primeira subcategoria, **situacional**, reporta-se ao facto de um dos sujeitos possuir um saber superior que é obrigado ou deseja partilhar com o(s) outro(s). Tendo em conta o contexto pedagógico, aquele que é objecto da nossa atenção, reconhecemos que o professor é o sujeito que tem mais conhecimentos. Para além desta assimetria nos saberes, existem outras, mais visíveis entre professor e alunos, mas algumas também entre os próprios alunos. Vasseur & Hudelot (1998) mencionam os seguintes tipos de assimetria: linguística, dos repertórios, nos meios de comunicar os conhecimentos, nos lugares de negociação e construção dialógica e nos papéis sociais² (múltiplos, dependentes dos estatutos sociais e não negociados). No panorama nacional, E. Pedro, autora de referência³, menciona, a partir de Hudson (1980: 193) três desigualdades: comunicativa, subjectiva e linguística, relacionadas respectivamente com o “tipo de saber ou capacidades necessários na interacção com os outros”, com “o que as pessoas pensam sobre o modo como os outros falam” e com “os itens linguísticos que uma pessoa sabe e que dependem obviamente da experiência de vida própria de cada um” (cf. Pedro, 1996: 468-469).

Mais concretamente, na sala de aula, “os sujeitos da interacção posicionam-se perante o tempo e o espaço, controlando-se de forma não homogénea. Esta discrepância é factor e função da diferença dos papéis, cuja constituição se associa, assim, ao tempo e ao espaço da comunicação” (Castro, 1987: 118). O tempo e o espaço da comunicação, e consequentemente da interacção, tendem a ser geridos, quando não muitas vezes usurpados, pelo professor. Deste modo evita o silêncio, que parece ser o tipo de “resposta” que mais teme, privilegiando até a resposta certa em detrimento da resolução das dificuldades pedagógico-comunicativas dos alunos (cf. a título ilustrativo: Sousa, 1993 ou Araújo e Sá, 1996). Porém, o professor não controla todas as variáveis da colaboração comunicativa,

¹ Cf. Enquadramento teórico e específico da DL, enformado pela investigação em interacção verbal, que já foi possível identificar no âmbito do projecto de doutoramento “Interacção Verbal em Didáctica de Línguas: Meta-análise dos estudos realizados em Portugal entre 1982 e 2002. Contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores”, de Teresa Cardoso, orientado pela Professora Doutora Isabel Alarcão.

² Os autores portugueses que estudámos admitem que estes papéis são instituídos socialmente, mas referem-se a “papéis interactivos” ou, quando muito, apenas a “papéis” (cf. Araújo e Sá, 1996; Bento, 2000, 2002; Castro, 1987, 1991; Coelho, 2001; Gomes, 2002; Ramos, 1996; Sousa, 1993; Vieira, 1988).

³ Em certa medida, o seu estudo de 1982, *O Discurso na Aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, impulsionou muito dos trabalhos que se têm vindo a desenvolver nesta área, e não apenas numa perspectiva sociolinguística.

nem da aprendizagem cooperativa, porque “a interacção verbal adquire contornos complexos que a configuram como uma série ordenada de acções comunicativas marcadas por um elevado grau de imprevisibilidade (Pedro, 1996: 450). A multiplicidade de funções que cumpre (interagimos para trocar informações, ideias, opiniões, sentimentos, etc., com os mais diversos propósitos), a variedade de códigos que a regulam (linguísticos e paralinguísticos, verbais e não-verbais) apresentam-na ‘cheia de surpresas’, já que o sucesso/insucesso comunicativo depende não tão-só da boa formação das palavras e frases mas sobretudo da adequação dos enunciados ao contexto de comunicação” (Coelho, 2001: 37-8).

O imaginário interactivo, relembramos, não necessariamente partilhado, é uma das dimensões fundamentais da assimetria (cf. Vasseur & Hudelot, 1998). Esta componente remete para a ficcionalidade que a interacção verbal em sala de aula admite e que, tal como explica Bento (2000), pode produzir uma desreferencialização do quadro-aula, uma eventual suspensão temporária das relações de poder (cf. aspectos paraverbais) e o abaixamento de voz (cf. entoações expressivas, ocultação do real e marcas formais da narrativa). Neste cenário são encenadas peças pelos diversos actores que se cruzam, num possível clima de ludicidade, no qual sobressai “a criatividade verbal, a invenção, o jogo com a linguagem, os efeitos de sentido, a ambiguidade ou o implícito” (Araújo e Sá, 1996: 59).

A segunda subcategoria, denominada **formal**, diz respeito às manifestações linguísticas identificáveis a partir de procedimentos de linguagem específicos, tais como definições, explicações, alguns traços prosódicos, etc., ou seja, resumindo, “les variabilités lexicales et syntaxiques” (Moirand, 1993: 10). Estas variabilidades são visíveis nas situações manifestamente assimétricas, onde normalmente abundam vias/vozes didácticas (cf. Vasseur & Hudelot, 1998: 103). A voz do professor, decorrente também das necessárias especificidades do seu papel, faz emergir no seu discurso, entre outras, as seguintes características: o questionamento e a função correctiva (cf. Araújo e Sá, 1996), a suspensão de enunciados, a repetição lexical, “a regulação da palavra, os actos de fala e a maioria das iniciações efectuadas, o direito de avaliar as intervenções dos alunos” (cf. Alves, 2000: 29). Outros aspectos distintivos podem ser percebidos nos marcadores do discurso (cf. Bento, 2000: marcas de afecto, de controlo, de cortesia – positiva ou negativa), nos marcadores de decisão (cf. Bento, 2002) e nos enquadramentos discursivos⁴ ou *frames* (Sinclair, 1982, cit. in Alves, 1999, 2001); todos revelam o poder que o professor detém, e que se traduz por um princípio de enquadramento e de classificação (Bernstein, 1981) fraco ou forte, consoante queira ou não dissimulá-lo. Estas, e outras particularidades⁵, são retomadas em relações de entre semelhantes, por

⁴ Por exemplo, a expressão “muito bem”.

⁵ Como a emergência de marcas transcólicas (Lüdi, 1987 e Py, 1991 cit. em Andrade, 1997) em situações de contacto de línguas.

exemplo em trabalhos de grupo, tal como verificam Martins (2001) e Gomes (2002). Nestas circunstâncias um dos alunos tende a assumir a liderança do grupo, geralmente associada ao professor, substituindo-se assim a ele, pelo menos em parte e durante algum tempo.

G. Moreira (1990) associa as funções do professor à participação linguística, respectivamente através da língua ensinada, da língua usada para ensinar e da língua usada para socializar e organizar. Ou, dito de outro modo (cf. Sousa, 1993), há uma diversidade de discursos (escrito, oral, conversacional, interactivo, não interactivo, pedagógico – regulador, instrucional, anterior), diversidade que activa uma competência enciclopédica (envolvendo conhecimentos linguísticos, de outros subcódigos e relativos aos saberes de coesão textual; neste último caso a autora distingue ainda entre conhecimento do mundo e conhecimentos escolares). Numa palavra, a linguagem pode ser concebida como instrumento de comunicação, de simbolização, de construção de conhecimento e de expressão pessoal (cf. M. Moreira, 1997). Em todas estas valências, a dimensão metacomunicativa⁶ é fundamental, a dois níveis (cf. Araújo e Sá, 1996: 143-148), o organizativo (sobretudo “em momentos de alternância do foco da comunicação”, a saber, “nos enunciados frequentes em que se fala sobre a língua ou sobre a comunicação da aula”) e o explicativo (reflectindo quebras na comunicação e, subsequentemente, a resolução de problemas comunicativos⁷ delas decorrentes).

Retomando o trabalho de E. Pedro (1996), anteriormente referido, em que menciona a linguagem formal e contextual (cf. forma/coesão e função/coerência do discurso), estabelecemos a ligação com a terceira, e última, subcategoria, **funcional**, identificativa da finalidade subjacente à didacticidade – qual é o seu objectivo? Fazer saber ou Fazer fazer? Expôr ou Fazer aprender? Fazer ver ou Fazer crer? (cf. Moirand, 1993: 10). As intencionalidades inerentes ao agir comunicativo podem ser explicitadas no que Araújo e Sá (1996) designa por contrato pedagógico-didáctico de comunicação, indispensável à participação dos alunos no diálogo interactivo⁸. Este contrato comunicativo, ao qual outros autores se referem, correlato do perfil comunicativo (Araújo e Sá, 1996; Andrade, 1997) ou do estilo de comunicação (Bento, 2000) dos interlocutores, permite reconhecer os direitos e deveres de cada parceiro na interacção, tornando-se desta forma supérfluo o recurso a procedimentos de figuração. No entanto, subsistem disposições

⁶ As palavras ou expressões metacomunicativas, algumas pouco frequentes, ajudam a clarificar a tarefa a realizar pelo aluno. Como nos indica Ramos (1996), evidenciam a existência de regras implícitas e tacitamente aceites, relativas à produção e interpretação do discurso pedagógico, criadas a partir de práticas anteriores e observadas pelos participantes com base na sua percepção dos factores relevantes no contexto imediato da interacção.

⁷ De acordo com este posicionamento, o erro pode ser interpretado como alavanca que possibilita avanços no processo de ensino-aprendizagem.

⁸ Isto porque através dele se explicitam aspectos interactivos da aula, tais como regras, princípios e objectivos.

veladas, principalmente as do aluno que raramente impõe ou formula explicitamente as suas intenções comunicativas particulares (cf. Ramos, 1996). Quanto às intenções pedagógicas, Vieira (1988) esclarece que se tornam mais explícitas em situações problemáticas, devido ao desencadear de operações de negociação direccionadas para a apresentação da informação solicitada.

Estas três componentes da didacticidade, interactuantes e complementares, tornam-se visíveis ao nível do imaginário didáctico dos intervenientes, “pour signifier que le discours des interlocuteurs fonctionne sur un mode didactique (c’est-à-dire ayant pour objectif la transmission de connaissances) quand bien même la situation n’est pas donnée comme telle” (Vasseur & Hudelot, 1998: 101), e contendo, portanto, o imaginário interlocutivo, mais relacionado com a componente situacional, o imaginário linguístico, relacionado sobretudo com a componente formal e o imaginário do contrato de ficção, que remete preferencialmente para a componente funcional. Neste sentido, se os traços de didacticidade emergem em situações de reconhecida, ou pelo menos pressentida, assimetria de saberes e de saber-fazer entre os interlocutores, então não são exclusivos de situações caracterizadas ou definidas *a priori* enquanto formativas, como é o caso da interacção em sala de aula, nomeadamente de línguas. Na verdade, noutros contextos interaccionais, particularmente os de cariz exolingue (mais relacionados com o âmbito do nosso estudo), em que os sujeitos partilham de forma diferenciada os repertórios linguístico-comunicativos (cf. Porquier, 1979: 50) e os afectivos e sócio-culturais (cf. Colletta, 1991: 2; Araújo e Sá, 1996: 180), observa-se que mobilizam o seu imaginário didáctico com a intenção, nem sempre explícita ou consciente, de adquirir, desenvolver e modificar os seus saberes e competências, o que se torna visível ao nível do:

- estabelecimento de contratos didácticos de índole cooperativa;
- recurso a diferentes comportamentos e estratégias de aprendizagem, potenciadas na e pela comunicação.

Nestes contextos podemos destacar, pela sua pertinência, a frequência com que os sujeitos se envolvem em diálogos de natureza metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva, especialmente em momentos de quebra interactiva (cf. Araújo e Sá & Melo, 2003b). A participação nestes diálogos atesta, pois, o que atrás aferimos acerca da percepção dos interlocutores sobre o potencial didáctico presente em situações de comunicação exolingue.

Veremos, de seguida, que traços de didacticidade são mais comuns em chats exolingues, usados como tarefa em sala de aula de LE, para posteriormente analisarmos uma sequência de chat concreta, o que permitirá exemplificar alguns dos princípios que fomos referindo, tentando evidenciar a forma como se articulam.

2. Traços de didacticidade em chats como tarefa em sala de aula de LE

A interação verbal mediatizada por computador caracteriza-se pela sua natureza quase sincrónica e híbrida, revelando os sinais de espontaneidade e informalidade do discurso oral, mas revelando-se como radicalmente nova e “transgressora” em relação aos géneros oral e escrito. Lembramos, por exemplo, a transgressão ao nível das máximas do princípio de cooperação de Grice, das teorias da tomada e da distribuição da palavra, da coerência discursiva, do “turn-taking” e dos pares adjacentes, para lembrar apenas algumas das “fugas” aos quadros de análise dos dois géneros referidos anteriormente. Assim, como nos parece, não se trata de um género corrompido ou corruptor, mas antes de um novo género discursivo, mais efervescente, com dinâmicas enunciativas, discursivas, textuais e linguísticas próprias (cf. Araújo e Sá & Melo, 2003a). No quadro que se segue, pretendemos sistematizar algumas das características que emergem deste novo género, distribuindo-as por três níveis de análise:

| Níveis de análise | Características |
|----------------------|--|
| enunciação | <ul style="list-style-type: none">• Conversas virtuais, quase sincrónicas• Conversas não presenciais, sem possibilidades de interrupção dos interlocutores• Capacidade de admitir um número sempre variável de intervenientes de diferentes localizações geográficas e temporais• Constante reconfiguração dos sujeitos on-line• Opacidade identitária – as identidades dos interlocutores são mais ou menos opacas e podem ser alteradas a qualquer momento – favorecedora de construções fictícias• Opacidade contextual, favorecedora de ambiguidades, de indeterminações e de incertezas discursivas• Intervenções não lineares• Coerências ao nível textual construídas à posteriori• Abundância de indefinições ao nível de parceiros conversacionais• Rapidez e brevidade das interações – <i>netiquette</i>• Frequentes dispersões temáticas |
| discursivo e textual | <ul style="list-style-type: none">• Origem colectiva e fragmentária das interações, dos temas, dos conteúdos e dos sentidos (texto polifónico)• Situado num <i>continuum</i>:<ul style="list-style-type: none">• entre o registo oral e escrito• entre o monólogo e o poliálogo |
| uso das linguagens | <ul style="list-style-type: none">• Uso específico das linguagens disponíveis para:<ol style="list-style-type: none">1) abreviar o processo de escrita: símbolos, abreviaturas e acrónimos, escrita fonética2) compensar a inexistência de elementos prosódicos e para-verbais: <i>smileys</i>, maiúsculas, repetições, exclamações, interrogações, interjeições3) favorecer o sentimento de pertença a uma comunidade: estrangeirismos, neologismos• Reescrita de normas de leitura e escrita ao nível da pontuação, da acentuação, do uso das maiúsculas, ...• Uso deliberadamente lúdico, informal, económico e criativo das línguas e das linguagens |

Quadro 1: Níveis de análise do género chat (adaptado de Araújo e Sá & Melo, 2003a)

Ultimamente, temos presenciado o surgimento de estudos voltados para a utilização do chat com fins didáticos, seja no ensino formal, em sala de aula, (Chun, 1994; Blake, 2000; Darhower, 2000; Kern, 2000; Sotillo, 2000; Motta-Roth, 2001; Sabbag, 2002; Tudini, 2002; Abrams, 2003) seja em situação de aprendizagem semi-formal, como no Projecto Galanet (Andrade, A. I., Araújo e Sá & Melo, 2002; Araújo e Sá & Melo, 2003a). A partir das discussões apresentadas em alguns desses estudos, passamos a explicitar em que consiste a utilização do chat com fins didáticos.

Conforme as categorias de análise tomadas de Moirand e já descritas anteriormente neste estudo, sob o ponto de vista situacional, o chat com fins didáticos dá aos estudantes a oportunidade de produzir e iniciar diferentes tipos de estruturas discursivas de forma mais espontânea do que na interação face-a-face e de forma menos artificial que nos exercícios formais propostos, em aula de LE, para o (re)emprego dessas estruturas. Além disso, os estudantes parecem sentir-se mais à vontade para fazer perguntas tanto ao professor como aos colegas, mudar de assunto se assim o desejarem, desenvolver um tópico ou mudá-lo, expressando pensamentos e opiniões, o que nem sempre seriam capazes de fazer num debate em sala, por razões de ordem sócio-afectiva (timidez, “medo do erro”, por exemplo). Em resumo, considera-se que, num evento de discussão síncrona, os estudantes têm um papel mais activo na condução da interação (cf. Chun, 1994) como se verifica na leitura do excerto de chat que seleccionámos para esta análise (consultar anexo).

Julgamos que as atitudes acima descritas se devem à aparente redução da figura do professor como fonte de avaliação da produção do aluno que vimos ser um traço de didacticidade em sala de aula. No chat com fins didáticos, o professor atenua a sua posição e papéis tradicionais e, do ponto de vista visual, o seu nickname é apenas mais um no ecrã do computador. A sua qualidade de moderador distingue-se, portanto, daquela de vector da informação que lhe parece ser atribuída “automaticamente” pelos alunos nas tarefas de discussão em sala de aula, embora também se mantenha no chat e seja partilhada com os outros aprendentes durante as trocas.

Devido às características técnicas e aos procedimentos interactivos que estas promovem e/ou limitam, numa troca em chat, já que todos os participantes podem escrever/reagir sem esperar que o(s) outro(s) termine(m), a tomada/entrega de turno faz-se de forma diferente daquela que ocorre na interação face-a-face. Essas características levam a uma partilha do que a Sociolinguística Interaccional chama de “floor”, conceito que pode ser definido como a tomada de turno ou “turn-taking”, ou o direito a ela, por um participante que é ouvido pelos outros, que ocupam nesse momento o papel de ouvintes. Falar por si só não garante a tomada do

floor, uma vez que este se produz colaborativamente no decorrer da interacção, como podemos, mais uma vez, observar na nossa sequência.

Em sala de aula, cujos tópicos são preferencialmente sugeridos e iniciados pelos professor e as trocas são, em geral, tripartidas mas não lineares, organizadas da seguinte forma: ao tópico iniciado pelo professor segue-se a resposta do aluno e, a esta, a avaliação do professor (cf. Araújo e Sá, 1996). Já nas salas de conversa o que se encontra são vários tópicos propostos sucessiva e quase simultaneamente, pelos alunos e professor, sendo que alguns são retomados e outros, não, podendo a avaliação provir de qualquer um dos participantes, como se pode ver através dos seguintes exemplos retirados do nosso corpus de análise: “hippo: não è verdade. pagoes podem ser religiosos mas nao uma religioa da maioria”, “rebelo fala para Jen: acho que não”.

Diante de uma apresentação oral com problemas ou durante um debate em sala, a relação entre professor e alunos é assimétrica, como já referido, facto que o legitima a corrigir a intervenção do aluno, quer através da reformulação do enunciado, quer pela solicitação de auto ou hetero correcção. Ao longo da interacção em chat, os participantes têm mais liberdade, seja para corrigir as intervenções dos colegas, porque assumem espontaneamente um papel que não é o deles – excepto quando solicitado pelo professor, seja para pedir ou prestar esclarecimentos adicionais (“paul 2.: um pagao é o mesmo do que ateu???”), “hippo: ãão. estava dizendo que era pagão. estava dizendo que o mar era tao assustador que um pagao queria rezar mesmo, qualquer pagão”) ou para confirmar a sua compreensão (“Ademar: se ele fica variando... não tem um Deus verdadeiro! não é?”).

Essa liberdade leva ao estabelecimento de uma atitude colaborativa instaurando um processo de “andaime” (Mercer, 1994), definido como a ajuda que capacita o aprendiz a levar a cabo uma tarefa que ele não seria capaz de executar sozinho. É uma ajuda direccionada a aproximar o aprendente de um estágio de competência que lhe dá a possibilidade de concluir sozinho a tarefa, designando uma estratégia de relacionamento entre alunos ou entre alunos e professor visando à resolução de impasses ou problemas em situação de ensino-aprendizagem. Ao fornecer o andaime a um colega, o aluno aperfeiçoa-se linguística e interaccionalmente na LE estudada. A ajuda, neste caso, pode concretizar-se simplesmente por um reforço positivo, ao retomar e ampliar o tópico iniciado por outro participante, ou por uma intervenção discordante que, ratificando o outro participante, o (re)integra na interacção. São exemplos disso o excerto transcrito:

lala: a relação nossa nas cidades com a natureza é diferente
bigdaddymike: dominacao da natureza

hippo: parece que, para as pessoas que moram nas cidades, a natureza è um diversão sò
bigdaddymike: o autor veja a natureza como um obstaculo, um desafio.
josue: ele nao fala sobre a “natureza”necessariamente
hippo: não concordo com mike. o autor senti respeito profundo para a natureza

Como se pode ver, cada um dos participantes acrescenta um dado novo ou retoma, ampliando, a afirmação de Lala. Na sua segunda intervenção, neste exemplo, Bigdaddymike retoma e amplia a sua primeira afirmação, sendo seguido pela reacção discordante de Josue e de Hippo, que a ratificam.

Além disso, num chat didáctico, como em sala de aula, a “incorecção” ou o deficiente uso das estruturas linguísticas são percebidos nas reacções dos interlocutores, mas a ajuda prestada no primeiro caso é melhor recebida, já que, normalmente, provém de um par e, como tal, não expõe ou ameaça a face do locutor que produziu o erro. Este aspecto difere do que geralmente acontece em sala de aula, lugar onde qualquer correccão é sentida como ameaça da face do aluno, quando provém quer de alunos quer do professor, pelo carácter presencial da situação.

No caso das tarefas realizadas em chat didáctico, a negociação de forma e significado pode conduzir a um aperfeiçoamento do desempenho linguístico e à expansão do vocabulário a que o estudante teria sido exposto devido ao facto de se ter envolvido numa situação que percepcionou como contendo potencial de aprendizagem. O que nos confronta com a segunda subcategoria expressa por Moirand que se refere aos aspectos formais da didacticidade. Esta categoria está mais estreitamente relacionada ao aspecto linguístico do uso do chat com fins didácticos. Neste caso, como não se podem controlar os turnos da interacção, há mais liberdade na expressão mas, ao mesmo tempo, é preciso estar atento às respostas e intervenções dos outros participantes de forma a manter um mínimo de coerência e interesse na interacção. Essa imposição, própria do canal, gera um exercício de habilidades linguísticas e comunicativas que, intuimos, tem um impacto não negligenciável no ensino-aprendizagem, nomeadamente de LE.

Ao desenvolver o discurso escrito, próximo da oralização, o participante é mais selectivo no que diz respeito à variedade e riqueza do vocabulário a “teclar”. Em caso de selecção inadequada, será necessário reformular a fim de fornecer esclarecimentos adicionais para que o seu enunciado seja compreendido e a interacção prossiga⁹. Neste processo de colaboração, o aluno foca a sua atenção na maneira como as estruturas

⁹ Diferentemente do que ocorre nas trocas presenciais, em que as reformulações são orais, em chat as reformulações dos enunciados efectuam-se através do código escrito.

linguísticas se actualizam no ecrã, uma vez que o meio permite a visualização e permanência dos enunciados escritos, produto da co-construção negociada dos participantes.

Por tudo isto, o chat com fins didácticos implica, tanto da parte do professor/moderador, como da parte do aluno/participante, a consideração de que estão em jogo, não apenas a literacia electrónica do utilizador com respeito a esta ferramenta informática, mas também e principalmente a habilidade de encadear o discurso de forma coerente, usando as estruturas linguísticas e as normas específicas do tipo de interação sobre o qual nos detemos:

“With the advent of widespread computer use and global communications networks, technology continues to affect how we read, how we write, and how we use written language to learn and to communicate with others. [...] We will consider how reading and writing are ‘re-mediated’ through word processing, hypertext, and multimedia, and how this re-mediation can affect not only our reading and writing processes, but also our conceptions of texts and narrative themselves”. (Kern, 2000)

Esta consideração de Kern remete-nos para a terceira e última categoria estabelecida por Moirand, a funcional, que nos leva a considerar as intencionalidades que subjazem ao uso dos chats com fins didácticos. Quais os objectivos e finalidades que podem ser atribuídos ao uso didáctico dos chats? A fim de apontar para respostas a esta pergunta, voltamo-nos para dois traços, referentes à interacção, já mencionados neste capítulo – o andaime e a partilha do floor, bem como para a própria tarefa comunicativa desenvolvida através da ferramenta computacional. Consideramos, pois, que os objectivos envolvidos no uso do chat com fins didácticos são, *grosso modo*, relativos: (i) à categoria formal, pela (re)utilização do vocabulário e reformulação de estruturas morfo-sintácticas, (ii) à categoria situacional pela prática de habilidades interaccionais na LE em estudo.

Procurámos, até aqui, abordar os diferentes traços de didacticidade perceptíveis no uso do chat como tarefa de ensino-aprendizagem. Restamos sintetizar, através do quadro 2, os aspectos que ressaltámos, nomeadamente aqueles que distinguem a interacção neste tipo de chat da que decorre em sala de aula.

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

Quadro 2: Alguns elementos de comparação entre comunicação em sala de aula e comunicação em chat (Melo & Rebelo, 2005, baseado em Dabène, 1984 e em Araújo e Sá, 1996).

3. “*pq ele diz isso? o que é um pagão?*”: análise de uma sequência de chat didáctico

A sequência de chat que agora analisamos (ver anexo) é constituída por 47 intervenções¹⁰ entre 17 participantes: a professora (Rebelo, de nacionalidade brasileira) e 16 estudantes universitários de Português LE (nível intermediário em situação de imersão, no Rio de Janeiro), oriundos de diferentes países.

Pelo facto de decorrer em português, com a presença da professora, podemos definir este chat como exolingue, em que uma língua franca é utilizada como língua de comunicação entre o locutor nativo (a professora) e os aprendentes aloglotas. Esta breve descrição permite, desde já, encará-lo enquanto situação comunicativa didáctica, nos três domínios antes mencionados e que aqui concretizamos:

- situacional – os intervenientes possuem saberes, saber-fazer e papéis assimétricos, quer vertical (professora-alunos), quer horizontalmente (aluno-

¹⁰ Foi mantida a ortografia original de todas as intervenções.

aluno), que gerem numa situação imprevisível e potencialmente ficcional que é o chat (como aliás, a sala de aula);

- formal – os chatantes mobilizam e actualizam de forma desigual aspectos linguísticos no decorrer do chat, situação em que o português é a língua a ensinar, a língua para ensinar, para socializar e para organizar o discurso;
- funcional – parece vislumbrar-se um contrato comunicativo, por vezes suspenso, de teor predominantemente argumentativo, em torno de uma temática pré-determinada.

A sequência que delimitámos inicia-se com a intervenção da professora e com a remissão directa para o instrumento de ensino-aprendizagem usado em sala de aula e objecto de análise neste chat: a obra literária já lida pelos alunos. Esta intervenção tem, como se observa, uma dupla função - metacomunicativa (“pq é que ele diz isso?”) e metalinguística (“o que é um pagão?”) - que nos direccionam para a construção ficcional do discurso da professora e da aula/chat, já que esta suspende o seu papel de veículo de informação e se coloca na posição de aprendente.

Estas “falsas” questões ou questões provocadoras do debate, originam intervenções em torno de dois pólos: a interpretação da afirmação do narrador e o esclarecimento do item lexical percebido pela professora como potencial obstáculo linguístico (“pagão”). Repare-se que, sendo uma aula/chat de e em LE, a atenção dos aprendentes se direcciona maioritariamente para a negociação do significado do termo, com vista à co-construção de um sentido partilhado e à aquisição de um novo saber linguístico. Deste modo, a discussão em torno da obra literária parece funcionar como pretexto para continuar a usar a língua-alvo e assim “aprender comunicando”. A partir das duas perguntas iniciais, verifica-se que as respostas que esclarecem uma e outra se intercalam na tessitura do chat, facto que é característico deste tipo de interacção.

O quadro seguinte mostra como os intervenientes se posicionam e se envolvem face à dupla solicitação da professora:

| “pq ele diz isso?” | “o que é um pagão?” |
|--|---|
| <p>josue: que ter algo quando esta somente ele no mar bigdaddymike: ele tambem falou que nao tem tempo para rezar, tem demais trabalho para fazer hmmmm: eu acho de eso de rezar, que quando estamos tao envolvidos nos problemas rezamos depois raposão: o mar estava furioso porque ele perdeu a aposta no jogo do flamengo.... ele perdeu 200 reais hippo: não. estava dizendo que era pagão. estava dizendo que o mar era tao assustador que um pagao queria rezar mesmo, qualquer pagão hmmmm: cuando você esta só, escuta só sua voz rebelo: concordo com o Hippo..a coisa tava tao feia que ate quem não tinha Deus nenhum ia precisar de um</p> | <p>josue: um pagao é uma pessoa sem religiao organizada Ademar fala para rebelo: PAGÃO: que não acredita em Deus hippo: um pagão na realidade è a pessoa que não è cristiano, judaica, ou msulmam mas muitos pessoas acham que è a pessoa que não acredita em deus flor: uma pessoa que não acredita em algo religioso aul 2.: um pagao é o mesmo do que ateu??? ippo: não è verdade. pagoes podem ser religiosos mas nao uma religioa da maioria rebelo fala para hippo: acho que sim.. um pagão varia de religião apra religião..pode ter muitas definições hmmmm: entao que? estam dizendo que era pagao? Quincinha: um pagao tem religiao organizada e tambem acredita nas suas proprias deuses da natureza...como o protagonista Jeanette: eu também acho que um pagão tem religião aul 2.: o pagao esta em contato com a natureza Ademar: se ele fica variando... não tem um Deus verdadeiro! não é? Jen: REBELO: um pagão e como uma pessoa mal, não é, como un heathen en inglês Quincinha: e pagoes nao rezam normal mente? hippo: hethen em ingles nao e pessoa mal. so uma pessoa que nao e Cristiano Legalzissimo: eu concordo com hippo rebelo fala para Jen: acho que não, um pagao não acredita numa divindade mas na natureza... sao religioes animistas..acho.. flor: quando esta só também escuta sua consciência Joanna: no dicionario pagão=pagan em ingles... Jen: uma pessoa não acregito em nada paul 2.: Jen acha que é mal nao ter religião??? raposão: o que é PAGAO? hippo: um pagao pode acreditar em muitas coisas hippo: eu sou um pagão raposão: nao uma pessoa que acredita em nada e NIHILIST rebelo: sim..nhilista ou ateu</p> |

Quadro 3: Distribuição da participação dos chatantes de acordo com as duas questões

De notar que os esclarecimentos dos aprendentes relativos à questão metacomunicativa não originam qualquer pedido de clarificação, nem por parte dos restantes alunos, nem por parte da professora, e não a parecem motivar a manifestar-se como avaliador (só o faz uma vez).

No entanto, relativamente à questão linguística, que se prolonga até ao final da sequência e que termina com a síntese de Flor relativo aos dois aspectos em discussão (“flor: mais un pagão, segundo o texto parece ser a pessoa que adora divindades então como o mar estava furioso ainda tinha mais por que rezar”), os diferentes esclarecimentos provocam novas solicitações (em 13 e 16, por exemplo) e tentativas de ratificação (em 14 e 15, por exemplo), da professora e dos restantes aprendentes e, ao contrário do que aconteceu com a questão comunicativa, a professora assume, por diversas ocasiões, o seu papel de avaliador, não sendo posto em causa. Repare-se também que a professora passa de avaliador assumido (“rebelo fala para raposão: bom garoto”), para avaliador velado (“acho que não, um pagao não acredita numa divindade mas na natureza... sao religioes animistas..acho..”), que, na nossa opinião, se deve ao facto de, na parte final da sequência, já não estar envolvida no esclarecimento do significado de “pagão”, mas antes na discussão do valor simbólico desse termo. Em todo o caso, avalia apenas os sentidos que vão sendo co-construídos, não se detendo na correcção formal dos enunciados produzidos, uma vez que não impedem a (inter)compreensão nem comprometem o desenrolar da interacção. Este facto parece-nos advir ainda da permeabilidade que o chat admite em relação ao erro, também comum entre falantes da mesma LM, devido ao ritmo a que decorre “a escrita das interacções”.

Para além dos papéis de veículo de informação e de avaliador tradicionalmente associados ao professor, e a que já aludimos, acrescentamos o papel de gestor da interacção, que, no caso deste chat, passa por uma gestão dissimulada e não por uma clara distribuição da palavra (embora por vezes se dirija a interlocutores precisos). Daí que, em certos momentos evoque, autorizado pelo seu estatuto neste chat e aproveitando a advertência de Josué (“josue: ta bom, mas deveriamos falar sobre a conexao entre estar sozinho e a necessidade de rezar”), o contrato didáctico estabelecido previamente.

Esta marca de didacticidade, a par de outras que fomos evocando nesta análise, aproxima a sequência sobre a qual nos debruçamos da interacção em sala de aula, a tal ponto que esta chega a ser evocada por um dos aprendentes: “raposão: yo ademar, ele nao podia usar o radio quando o mar tava bravo e furioso.... como os professores fica quando nos falamos na aula”. Esta intervenção permite-nos retomar a noção de imaginário didáctico dos aprendentes que parecem perceber esta situação de ensino-aprendizagem como sujeita a menos constrangimentos, nomeadamente ao nível do controle da professora.

4. Discussão: para uma definição da didacticidade em chats como tarefa de aula de LE

Desta análise, que não se pretendeu exaustiva, pretendemos evidenciar marcas de didacticidade de chats como tarefa de LE, aproximando-as, sempre que possível, ao discurso de sala de aula.

Apesar de termos definido, no início da nossa análise, este chat como exolingue, a sequência que recortámos não apresenta muitos dos traços de comunicação deste tipo (cf. Noyay & Porquier: 1984), uma vez que os aprendentes não manifestam dificuldades de expressão e de compreensão que dificultem a interacção.

Assim sendo, o ponto central da didacticidade que sobressai neste excerto de chat é o situacional, visível na forma como professora e alunos vão co-construindo o evento interactivo, aliado ao traço formal que advém da negociação metacomunicativa e metalinguística e que, na nossa opinião, decorrem da definição, neste contexto, do chat enquanto tarefa de sala de aula. Pensamos ainda que uma comparação com outros tipos de chat poderá ser rentável para compreender as especificidades e potencialidades didácticas da ferramenta de comunicação usada.

Bibliografia

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

Alves, C. (2001). A avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico. In *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 91-99). Lisboa: A.P.L.

Alves, C. (2000). *Como falam os professores? Contributos para o estudo da interacção verbal em contexto pedagógico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Alves, C. (1999). Aspectos da avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico. In *Transversalidades, Gramática, Avaliação* (pp. 65-75). Lisboa: Associação de Professores de Português.

Andrade, A. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português*

Língua Materna. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Andrade, A., Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2002), *Beso em português diz-se beijo.... - estratégias de intercompreensão em situação de chat plurilíngüe* “. In *Colóquio Programa Galanet. Textos Electrónicos e informatización didáctica*. Madrid, 20 de noviembre 2002.

Araújo e Sá, M. H. (1996). *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Araújo e Sá, M. H & Melo, S. (2003a). *Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas*. In C. Alonso & A. Séré (Dir.), *Los textos electrónico: nuevos géneros discursivos* (pp. 45-61). Madrid: Biblioteca Nueva.

Araújo e Sá, M. H & Melo, S. (2003b). “*Beso em português diz-se beijo :**”: la gestion des problèmes de l’interaction dans des chats plurilingues romanophones. In C. Degache (Dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet, Lidil*, 28, 95-108.

Bakhtine, M. (1977; 1ª ed. 1929). *Le marxisme et la philosophie du langage*. France: Les Éditions de Minuit.

Bakhtine, M. (1984; 1ª ed. 1979). *Esthétique de la création verbale*. France: Éditions Gallimard.

Bento, M. (2000). *Marcas de poder, de cortesia e de envolvimento interpessoal no discurso de professores native speakers em sala de aula*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.

Bento, M. (2002). O modelo *Speaking* revisitado: uma interpretação do modelo na análise de uma situação de comunicação em sala de aula. *Revista ESES (Escola Superior de Educação de Santarém)*, 11, 165-188.

Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model. In *Language in society*, 3.

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

Cardoso, T. (2004). Interação verbal na sala de aula: quatro estudos portugueses em Didáctica de Línguas. In *Actas do VII Congreso Internacional da la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 277-286). Espanha: Santiago de Compostela.

Cardoso, T. & Alarcão, I. (2004). Verbal interaction in the in the language classroom: communicating to shape characters and choices. In A. Coetzee (Ed.), *Identity and Creativity in Language Education – Proceedings of the 21st World Congress of the World Federation of Modern Language Associations/ FIPLV – Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* (pp. 104-109). Johannesburg: Rand Afrikaans University (South Africa).

Castro, R. (1987). *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interação e tomada da palavra*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

Castro, R. (1991). *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Coelho, M. (2001). *Aspectos da interação verbal na leitura de literatura na escola. Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Coletta, J.-M. (1991). De l' 'exolingue' à l' 'interculturel', une réalité: l' exocommunication. Apresentação no 8^o Colloque International Acquisition des Langues: Perspectives et Recherches. Grenoble, 16-18 Maio (documento policopiado).

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des operations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In *Études de linguistique appliquée*, 55, 39-46.

Darhower, M. (2000). *Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate Foreign Language Class: a Sociocultural Case Study*. Tese de Doutoramento apresentada à University of Pittsburgh, Pittsburgh.

De Pietro, Matthey & Py (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.

Gomes, R. (2002). *A interação verbal entre semelhantes em contexto pedagógico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

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

Martins, G. (2001). *'The Cinderella Skill' – o Processo de Escrita Colaborativa do Texto Argumentativo em alunos de Inglês, no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Melo, S. & Rebelo, I. (2005). Interação em chat: que futuro em sala de aula de língua estrangeira? Apresentação no Seminário "As TIC na educação: histórias e memórias com futuro?". ESE de Setúbal, 15 de Fevereiro de 2005. Consultado em 4 de Maio de 2005 através de <http://www.esesetubal.pt/nonio/ticmemorias/ppoint/9.pdf>.

Mercer, N. (1994). Neo-vygotskian theory and classroom education. In B. Stierer, B. & J. Maybin (ed), *Language, literacy and learning in educational practice* (pp. 92-110). Clevedon: Multilingual Matters ltd.

Moirand, S. (1993). Autour de la notion de didacticité. In *Carnets du Cediscor, 1*, 9-20.

Moreira, G. (1990). *English for teachers. A study in language needs of future teachers of English*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Moreira, M. (1997). Funções da interação verbal em contexto pedagógico. In *COMMUNICARE, Revista de Comunicação, 2*, 17-24.

Motta-Roth, D. (2001). De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de letras. In M. Paula & S. Paraense, *Estudos em lingüística e literatura* (pp.230-247). Santa Maria: UFSM/Pallotti.

Noyau, C. & Porquier, R. (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.

Pedro, E. (1982; 2ª ed. 1992). *O Discurso na Aula. Uma análise sociolingüística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.

Pedro, E. (1996). Interação verbal. In I. Faria, et al, *Introdução à Lingüística Geral e Portuguesa* (pp.449-475). Lisboa: Editorial Caminho.

Py, B. (1990). Les stratégies acquisition en situation d'interaction. In D. Gaonac'h (Dir.), *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications n° spécial Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, 99-124.

Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non-maternelle. In *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 33, 38-52.

Ramos, M. (1996). *O discurso pragmático do professor de inglês. A expressão lingüística do controlo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Sabbag, M. C. (2002). *O chat e a percepção lingüística em um curso de inglês on-line*. Tese de mestrado apresentada à PUC de São Paulo, São Paulo.

Sottillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. In *Language Learning & Technology*, 4, 1, 82-119.

Sousa, M. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto: Edições Asa.

Sousa Santos, B. (1987; 13ª ed. 2002). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. In *Language Learning & Technology*, 7, 3, 141-159.

Vasseur, M.-T. & Hudelot, C. (1998). Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices. In C. Springer (Coord.), *Les linguistiques appliquées et les Sciences du Langage* (pp. 100-112). Actes du 2e Colloque de Linguistique Appliquée. Strasbourg: Université de Strasbourg.

Vieira, F. (1988). *Interacção verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Anexo: Sequência de chat analisada

1. **rebelo:** Gente p. 110: um pagão que visse aquele mar ainda teria bons motivos para rezar... pq ele diz isso? o que é um pagão?
2. **fairy:** entra na sala...
3. **fairy:** oi
4. **josue:** um pagao é uma pessoa sem religiao organizada
5. **josue:** que ter algo quando esta somente ele no mar
6. **bigdaddymike:** ele tambem falou que nao tem tempo para rezar, tem demais trabalho para fazer
7. **Ademar fala para rebelo:** PAGÃO: que não acredita em Deus
8. **hmmmm:** eu acho de eso de rezar, que quando estamos tao envolvidos nos problemas rezamos depois
9. **hippo:** um pagão na realidade è a pessoa que não è cristiano, judaica, ou msulmam mas muitos pessoas acham que è a pessoa que não acredita em deus
10. **fairy:** alguém quer tc cumigo?????
11. **rebelo fala para raposão:** bom garoto
12. **flor:** uma pessoa que não acredita em algo religioso
13. **paul 2.:** um pagao é o mesmo do que ateu???
14. **hippo:** não è verdade. pagoes podem ser religiosos mas nao uma religioa da maioria
15. **rebelo fala para hippo:** acho que sim.. um pagão varia de religião apra religião..pode ter muitas definições
16. **hmmmm:** entao que? estam dizendo que era pagao?
17. **raposão:** o mar estava furioso porque ele perdeu a aposta no jogo do flamengo.... ele perdeu 200 reais
18. **Quincinha:** um pagao tem religao organizada e tambem acredita nas suas proprias deuses da natureza...como o protagonista
19. **josue:** ta bom, mas deveriamos falar sobre a conexao entre estar sozinho e a necessidade de rezar
20. **tastytreat007:** entra na sala...
21. **Jeanette:** eu também acho que um pagão tem religão
22. **paul 2.:** o pagao esta em contato com a natureza
23. **rebelo fala para raposão:** Não se pode elogiar!
24. **Ademar:** se ele fica variando... não tem um Deus verdadeiro! não é?
25. **hippo:** não. estava dizendo que era pagão. estava dizendo que o mar era tao assustador que um pagao queria rezar mesmo, qualquer pagao
26. **fairy fala para Jen:**

27. **Jen:** REBELO: um pagão e como uma pessoa mal, não é, como um heathen em inglês
28. **waldemar:** Inmarsat, aparentemente, é um telefone que usa satelite para comunicar.
29. **rebello fala para josue:** alem dessa conexao... a frase mostra uma intenção do Amyr! Qual?
30. **raposão:** yo EEEds que é elogiar
31. **Quincinha:** e pagues nao rezam normal mente?
32. **hmmmm:** quando você esta só, escuta só sua voz
33. **hippo:** hethen em ingles nao e pessoa mal. so uma pessoa que nao e cristiano
34. **Legalzissimo:** eu concordo com hippo
35. **raposão:** yo ademar, ele nao podia usar o radio quando o mar tava bravo e furioso.... como os professores fica quando nos falamos na aula
36. **rebello fala para Jen:** acho que não, um pagao não acredita numa divindade mas na natureza... sao religioes animistas..acho..
37. **flor:** quando esta só também escuta sua consciência
38. **joanna:** no dicionario pagão=pagan em ingles...
39. **Jen:** uma pessoa não acregito em nada
40. **paul 2.:** Jen acha que é mal nao ter religiao???
41. **raposão:** o que é PAGAO?
42. **hippo:** um pagao pode acreditar em muitas coisas
43. **rebello:** concordo com o Hippo..a coisa tava tao feia que ate quem não tinha Deus nenhum ia precisar de um
44. **hippo:** eu sou um pagao
45. **raposão:** nao uma pessoa que acredita em nada e NIHILIST
46. **rebello:** sim..nhilista ou ateu
47. **flor:** mais un pagão , segundo o texto parece ser a pessoa que adora divindades então como o mar estava furioso ainda tinha mais por que rezar

Resumo: Procuraremos, no âmbito deste texto, clarificar a noção de didacticidade, de acordo com os três níveis de análise propostos por Moirand (1993) – situacional, formal e funcional, tentando filtrar os conceitos que melhor poderão contribuir para a análise de chats como tarefa em sala de aula de Língua Estrangeira (LE). Este primeiro trabalho de definição do nosso quadro conceptual será depois retomado na descrição de chats com fins didácticos e na análise de uma sequência deste tipo de interacção.

Palavras-chave: didacticidade, interacção verbal, chat didáctico

Abstract: In this text, we will try to clarify the concept of didacticity, according to the three analysis levels proposed by Moirand (1993) - situational, formal and functional, trying to highlight the main concepts that will enable us to describe chats as task in foreign language classroom. This first definition attempt of our conceptual framework will be considered afterwards, twice: in the description of didactical chats and in the analysis of a chat sequence.

Key words: didacticity, verbal interaction, didactical chat

Résumé: On essayera, dans ce texte, de clarifier la notion de didacticité, d'après les trois sortes de définition proposées par Moirand (1993) – situationnelle, formelle et fonctionnelle, cherchant à filtrer les concepts qui pourront, plus efficacement, contribuer à l'analyse des chats en tant que tâche en salle de classe de Langue Étrangère. Ce premier travail de définition de notre cadre conceptuel sera, par la suite, repris dans la description de chats didactiques et dans l'analyse d'une séquence de ce type d'interaction.

Mots-clés: didacticité, interaction verbale, chat didactique
