

A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO NO CONTEXTO IN-TANDEM A DISTÂNCIA¹

Andressa Carvalho da SILVA² (UNESP/ IBILCE)

RESUMO: O contexto *in-tandem* a distância proporciona interações em imersão virtual. Aprendizes de diversas línguas (português e espanhol, nesse caso) trocam experiências e ensinam reciprocamente a língua materna, por meio do *MSN Messenger* (propiciador de recursos de som, imagem e escrita), configurando-se como um contexto vantajoso e complexo. As línguas confrontadas originam-se da mesma língua mãe, o latim. Isso acarreta o fato de que os aprendizes sejam, na verdade, falsos principiantes. Em face dessa proximidade é observada, então, a negociação de significado por meio do uso de estratégias comunicativas.

RESUMEN: El contexto *in-tandem* a distancia propicia interacciones en inmersión virtual. Aprendientes de varios idiomas (portugués y español, en este caso) intercambian experiencias y enseñan la lengua materna por medio del *MSN Messenger* (que permite el uso de recursos de sonido, imagen y escritura), configurándose así como un contexto interaccional ventajoso y, a la vez, complejo. Las lenguas confrontadas se originan de la misma lengua madre, el latín, de ahí que los aprendientes sean en muchos casos falsos principiantes. En base a esa proximidad, se observa la negociación de significado mediante el uso de estrategias comunicativas.

1. Introdução

No cenário moderno atual, é possível contemplar substancial avanço tecnológico que, neste artigo, configura-se como crucial para o contexto de pesquisa. Trata-se da aprendizagem colaborativa e cooperativa *in-tandem* à distância, caracterizada pela troca lingüística e cultural entre pares interagentes oriundos de diferentes línguas maternas (LMs). Os dados apresentados são relativos à pesquisa inserida em um projeto maior: Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos, que tem como objetivo a viabilização de contatos virtuais entre aprendizes de Línguas Estrangeiras (LEs), e conta com o apoio institucional de diversas universidades internacionais. Nesse artigo, apresenta-se o recorte de uma análise desenvolvida em uma pesquisa de mestrado em andamento. Será observada a interação de um par composto por uma interagente brasileira aprendiz de espanhol como LE e de uma interagente argentina aprendiz de português como LE. A interação é realizada por meio do aplicativo MSN Messenger. A escolha de tal aplicativo é justificada pela disponibilidade de recursos que permitem comunicação síncrona e virtual com áudio, imagem e texto. Por meio desse *software*, ocorre a negociação de significado em línguas estrangeiras, marcada, então, notadamente pelas Estratégias de Comunicação (EsC), que são procedimentos experimentados pelos aprendizes de tais línguas quando em face a um problema comunicativo. Este artigo observa, então, essas estratégias. Para isso, primeiramente é apresentada a metodologia do trabalho e uma breve fundamentação teórica que contempla aspectos das tecnologias no contexto de aprendizagem de línguas, bem como das EsC e seu papel no desenvolvimento da interlíngua (IL) do aprendiz. Segue a essa fundamentação uma análise das características do contexto e das estratégias utilizadas no mesmo, que será triangulada com dados retirados de diários e de autobiografias das interagentes. Finalmente, são traçadas considerações finais.

Assim, esse artigo é guiado pelas seguintes indagações:

- a) Como se dá a interação no contexto *in-tandem* à distância?
- b) Como é realizada a negociação de significado nesse contexto?

2. Metodologia

O artigo aqui exposto baseia-se em um recorte de uma pesquisa de cunho etnográfico, qualitativa, mas que também quantifica recorrências de modo a respaldar objetivamente as asserções. Para a coleta de dados que possibilitassem essa investigação, foram utilizadas gravações das interações em *chat* (escritas) pelo MSN, versão 7.5, transcrições de interações orais, diários compostos pelas interagentes relativos à interação, questionários aplicados aos participantes.

¹ Artigo resultado de parte do trabalho de mestrado fomentado pela agência CAPES – Orientadora: Profa Dra Ana Mariza Benedetti

² E-mail: and_carsyl@yahoo.com.br

O contexto de investigação são as interações entre um par *tandem*, no período de seis meses. O par é composto de uma interagente brasileira (Elen) e uma Argentina (Lúcia)³. Esta cursa o “professorado” (equivalente à licenciatura) para tornar-se professora de português e aquela está no segundo ano regular de um curso de licenciatura em Letras, com habilitação em português e em espanhol, de uma universidade pública do interior paulista.

As interações, de duas horas cada (uma hora para a interação em língua portuguesa e uma hora para interação em língua espanhola, ou seja, duas sessões), ocorrem semanalmente. Quando do início das interações, as participantes foram instruídas a seguirem trinta minutos de interação propriamente dita, vinte minutos de *feedback* lingüístico, com vistas a tratar mais profundamente os problemas percebidos durante a interação, e dez minutos finais para a avaliação da sessão. As interações deveriam ser guiadas por temas previamente estabelecidos em comum acordo, a fim de construir uma comunicação respaldada em conhecimento contextual e lingüístico.

Entretanto, foi dada às interagentes a possibilidade de se ajustarem como melhor lhes parecesse. O objetivo dessa liberdade era a não configuração de uma “camisa de força” no andamento do projeto. Diante disso, as interagentes, de início, mantinham o tempo de *feedback* praticamente nulo. Mas, com o auxílio de uma mediação pedagógica, parte inerente do projeto, foram realizadas algumas sessões de avaliação e, freqüentemente, de *feedback*.

Era pedido que o momento do *feedback* fosse realizado por meio do “Quadro de comunicações”, recurso próprio do aplicativo em questão. Mas, por problemas de segurança estabelecidos por anti-virus e incompatibilidades entre os computadores, os desvios eram anotados em recursos mais tradicionais e menos tecnológicos: um caderno de notas.

Nos estágios iniciais da coleta, foram aplicados questionários a ambas interagentes com o intuito de detectar alguns aspectos gerais sobre concepção de erro, motivação para aprender, expectativas em relação à interação, dentre outros (como nome, grau de instrução etc.). Posteriormente, também lhes foi aplicado outro questionário que objetivava observar o grau de conscientização no uso das estratégias.

As análises de tais instrumentos de pesquisa foram feitas concomitantemente à coleta e análise das interações pelo MSN. A interação era feita, arquivada em *Word*⁴ e, assim, enviada para a pesquisadora. No caso das interações orais, as mesmas eram gravadas por meio do programa *Easy Mp3 Sound Recorder*⁵, copiadas em CD, que era, então, disponibilizado à pesquisadora para que realizasse a transcrição e posterior análise.

Faz-se necessário o adendo de que, nesse contexto de interação, existem problemas em relação à transmissão de mensagens (sejam elas de voz ou escritas). Isso acarreta que, às vezes, a comunicação fique um pouco não-linear, como será observado na análise dos dados.

3. Fundamentação teórica

No cenário atual, nota-se o profícuo interesse pelas tecnologias em geral, uma vez que auxiliam a vida e o convívio social da comunidade humana. O computador permite, por meio de recursos avançados de processamento de informação dados, que se tenha um encontro síncrono com um amigo ou parente localizado em outra parte do planeta. Tal tecnologia não é nada mais do que o reflexo da intensa busca do ser humano de encontrar-se em posições cada vez mais cômodas para a sua sobrevivência.

A aprendizagem mediada pelo computador aparece, então, como parte integrante desse cenário, pois “o papel dos computadores em ensino de línguas têm se tornado uma importante discussão confrontando um grande número de professores em todo o mundo”⁶ (WARSCHAUER; HALEY, 1998, p.1). Além disso, pesquisas sobre a efetividade da tecnologia na educação têm sido muito recorrentes na atualidade, e, ainda que não consigam todas as respostas sobre o assunto, mantém seu firme objetivo de fornecer novos critérios de sobre como a tecnologia deve ser usada. (WARSCHAUER; HALEY, *op.cit*). Na aprendizagem via *web*, alunos de diferentes países podem aprender diferentes línguas e ter acesso a diversas culturas, podendo, assim, aprimorar sua competência lingüístico-comunicativa (FIGUEIREDO, 2006).

O contexto de aprendizagem *in-tandem*, como o afirmam Cziko & Park (2003), propicia uma aprendizagem entre pares de diferentes línguas, que vão trabalhar de forma colaborativa para aprender a língua reciprocamente. Uma vez que, como o diz Panichi (2002), “o *tandem* é uma maneira de aprender uma

³ Elen e Lúcia são nomes fictícios empregados para preservar a identidade das interagentes.

⁴ Programa integrante do pacote *Microsoft Office*.

⁵ Programa da empresa *Shiyi Software*.

⁶ “...the role of computers in language instruction has now become an important issue confronting large numbers of language teachers throughout the world”.

língua onde dois povos com um interesse comum (isto é querem aprender a língua da outra pessoa) vêm junto para uma experiência de aprendizagem baseada nos princípios de reciprocidade e de aprendizagem autônoma” (p.1)

O conceito do *Tandem* foi desenvolvido em Bochum, na Alemanha. A organização dessa rede provê parceiros *tandems* em uma agência central. O *tandem*, em sua gênese, era realizado na interação face-a-face (pares de interagentes que se encontravam em um café, cinema, museu etc, com a finalidade de um ensinar ao outro a sua língua e vice-versa) e o *e-tandem* seria o mesmo processo, só que a distância (por isso chamado também de *tandem* a distância, e era realizado por e-mail). Nesse artigo, observa-se a aprendizagem *in-tandem* a distância: o ensino mediado pelo computador via MSN Messenger.

A aprendizagem de línguas *in-tandem* é respaldada por princípios que devem ser seguidos, a saber: a) reciprocidade (cada aprendiz deve beneficiar-se igualmente da parceria); b) bilingüismo (os participantes devem comprometer-se a usar, em proporções iguais, a língua estrangeira da qual ele é aprendiz e sua língua materna e c) autonomia (os alunos são responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem, pela delimitação de seus objetivos e dos meios para alcançá-los) (SOUZA, 2006).

Segundo Kötter (2003), o *tandem* é uma “forma de aprendizagem colaborativa que oferece aos estudantes a oportunidade de discutir suas dificuldades lingüísticas e metalingüísticas” (p. 148). O autor também salienta a necessidade de que se crie um ambiente de confiança para que as metas de aprendizagem sejam mais facilmente alcançadas. A colaboração nesse contexto seria, então, o caminho para o recebimento de uma ajuda mais individualizada para os problemas comunicativos do par.

Cabe ressaltar que as línguas maternas (LM) confrontadas nesse artigo (português e espanhol) são oriundas diacronicamente da mesma família lingüística. Esse avizinhamiento embasa a hipótese de que aqueles que as aprendem sejam, na verdade, falsos principiantes, pois “os alunos latino-americanos que aprendem ou o português ou o espanhol são sempre falsos iniciantes, já que, nessas línguas, existe uma interface de expressões tanto lexicais quanto gramaticais” (PAGLIUCH DA SILVEIRA, 1999, p. 87). Isso porque “a língua nativa funciona como uma ajuda ou apoio ante as situações nas que se nota uma carência lingüística na língua que se está aprendendo, mas, em níveis avançados, pode converter-se em um incômodo hábito, produtor de muitos erros e difícil de eliminar” (GARGALLO, 1999, p. 110), o que seria, então, uma realidade na aprendizagem de línguas de falantes de português e de espanhol.

Ademais, os problemas comunicativos que podem aparecer durante a comunicação são mostras do estágio de desenvolvimento interlingüístico dos falantes (MITCHELL; MYLES, 1998). Nesse trabalho, vê-se a interlíngua e seu desenvolvimento como a constante reestruturação de um sistema altamente complexo e idiossincrático, uma vez que tem o escopo em duas línguas, mas que forma uma outra que é uma tangente em relação a essas, e que se desenvolve elasticamente e sistematicamente. Quando novas regras são adquiridas, todo o sistema passa por uma reestruturação, o que pode ocasionar também desestabilização de algumas regras que já eram acreditadas adquiridas (CAVALARI, 2004).

O desenvolvimento da interlíngua (IL) é marcado, então, pela variabilidade, pela sistematicidade, pela criatividade e pela fossilização (MITCHELL; MYLES, *op.cit*). A criatividade relaciona-se também às estratégias de aprendizagem e de comunicação utilizadas pelos aprendizes, uma vez que se trata de particularidades individuais de execução de planos rumo a alvos, seja o de aprender ou o de se comunicar. Assim, durante a comunicação real em LE, como a que ocorre no contexto *in-tandem* a distância, o aprendiz põe em uso a sua IL. Ao utilizá-la, geralmente incorre no uso de estratégias comunicativas diversas de modo a sanar os possíveis truncamentos interacionais.

A definição de “estratégia comunicativa” foi primeiramente proposta por Selinker (1972), que afirmava que estas eram o reflexo da competência interlingüística do falante e que, por isso, possuíam uma estreita conexão com os desvios lingüísticos. Tais estratégias resultavam nos erros, oriundos da tentativa do aprendiz de expressar significado de forma espontânea mesmo com inadequada competência na língua estrangeira.

Entretanto, as EsC não podem ser sempre consideradas como desvios, uma vez que são sanadoras de problemas comunicativos. As estratégias utilizadas estariam relacionadas aos interlocutores, uma vez que a fala não se basearia somente no conhecimento próprio da língua, mas também na avaliação da competência lingüística do interlocutor (CORDER, 1993). Por tais motivos, Corder (*op.cit*) defende que as EsC estão relacionadas diretamente com a questão de fins e meios. Quando um aprendiz se encontra em uma situação na qual não consegue se comunicar, ele ajusta o seu fim (nesse caso, a mensagem) aos seus meios (sua competência em IL), configurando-se, então, estratégias de ajustamento da mensagem (*message adjustment strategies*) ou de estratégias de evitar riscos. O aprendiz também pode tentar expandir suas fontes comunicativas, usando de estratégias de expansão de fontes (*resource expansion strategies*).

4.1. Sobre o contexto

Viabilizado pela ferramenta MSN Messenger, esse contexto, então, configura-se como intercultural: o objetivo não é o de que as interagentes tenham somente contato com distintas culturas e idiomas, mas que aprendam e passem a fazer parte das mesmas, sem deixar de lado as características próprias. Por esse motivo, a caracterização virtual faz-se uma referência obrigatória: tem-se a oportunidade de travar contatos que, anteriormente, seriam barrados por distâncias substanciais.

Entretanto, a tecnologia, apesar de suas contribuições, manifesta algumas complexidades. A primeira delas notada aqui foi a não compatibilidade dos equipamentos, o que ocasionou vários problemas. Lúcia, por não ter computador em sua casa, realiza a interação em *cybers cafés* e, por isso, tinha de utilizar o computador disponível que nem sempre possuía microfone e câmera. O objetivo do projeto era obter dados tanto de áudio como de vídeo, mas, no começo das interações, somente a interação escrita foi possível:

Excerto 1:

“Lúcia diz: **no tengo microfono hoy**

Lúcia recusou seu convite para iniciar uma Conversa com Vídeo.

Elen diz: **Que lástima**” (Interação- 30 jun 06)

Entretanto, em algumas interações, era possível associar o recurso de vídeo à interação por *chat*. Mas, apesar desse avanço, outros problemas surgiram. No excerto abaixo, é possível observar as dificuldades passadas pelas interagentes quando tentavam estabelecer a “Conversa com Vídeo”(chat com vídeo), mesmo sem o uso de áudio:

Excerto 2:

“A Conversa com Vídeo travada com Lúcia foi encerrada.

Você convidou Lúcia para iniciar uma Conversa com Vídeo. Aguarde uma resposta ou cancelar (Alt+Q) o convite pendente.

Elen diz: **você estava me vendo?**

Lúcia diz: **não**

Elen diz: **pedi o video outra vez**

Você cancelou o convite para iniciar uma Conversa com Vídeo.

Elen diz: **Pede você**

Elen diz: **pode pedir?**

Lúcia está convidando você para iniciar exibição de webcam. Deseja aceitar (Alt+C) ou recusar (Alt+D) o convite?

Você aceitou o convite para iniciar exibição de webcam.

Elen diz: **está me vendo?**

Lúcia diz: **nao**

Você convidou Lúcia para iniciar exibição de webcam. Aguarde uma resposta ou cancelar (Alt+Q) o convite pendente.

Elen diz: **perdão é que o meu computador apagou**

Lúcia aceitou seu convite para iniciar exibição de webcam.

Elen diz: **está me vendo?**

Lúcia diz: **ainda não**

Lúcia diz: **agora sim**

Lúcia diz: **está me vendo?**” (interação – 6 de julho de 2006)

Durante praticamente quatro meses, esse mesmo problema se repetia. Quando as interações começaram a ser realizadas com áudio, no entanto, um problema frequente foi o de que as informações, devido a um problema na conexão, chegavam cortadas:

Excerto 3:

“L: te escucho un poco con eco

E: ¿con eco? (+) no sé que hago

L: ¿vos estabas con el micrófono muy lejos de tu boca o no?

E: muy lejos no (+) está mejor

L: por ahí no te escucho (+) yo me escucho(+ bien): (+) y se nota que vos me escuchás bien a mí (+) a pesar de que yo esté hablando bajo” (Interação – 21 de outubro de 2006)

Esse problema também é explicitado no diário da interagente Elen. Como foi dito, as participantes tinham que preparar temas para comunicar-se. Muitas das vezes, quando preparavam, não conseguiam enviar:

Excerto 4:

“Como não pude mandar as fotos da Universidade na interação passada e também não consegui mandar nessa interação, já que cortava o sistema resolvemos que eu iria mandar por E-mail. A utilização de imagens, de fotos, etc que poderia exemplificar e mesmo enriquecer a interação não poderá mais ser utilizada, já que corta o sistema com o envio desses materiais.” (Diário da interação – 19 de agosto de 2006)

Nesse excerto também é possível notar a decepção da interagente. Suas tentativas de envio não estavam obtendo êxito. Cabe ressaltar que Elen realmente investia o seu tempo no preparo dos temas para o encontro *tandem*. Quando ela, em face dos problemas, diz que o recurso não poderá mais ser utilizado, demonstra uma insatisfação com o mesmo. Ou seja, o que poderia ser utilizado para melhorar a interação acabou por tornar o cenário ainda mais complexo. Entretanto, essas características configuram um andamento inicial de comunicação. Provavelmente, com o passar do tempo e com computadores mais modernos em uso pelos interagentes argentinos, tais problemas possam ser mais facilmente resolvidos e a interação com o uso de áudio e vídeo possa ser mais facilmente realizada.

Mas, apesar dessas dificuldades encontradas, as interagentes avaliam a sessão sempre como com êxito, na qual puderam interagir e comunicar-se e, conseqüentemente, aprender mais e desenvolver, então, sua interlíngua:

Excerto 5:

L: Sí que: (+) con el tiempo van mejorando ambas

E: Uhum

L: porque con el tiempo (+) a mí también me pasa lo mismo

E: Sí” (interação 05 de agosto de 2006)

Excerto 6:

“E: acho que é isso (+) e aí que que você acha? Qua/ que você acha da interação hoje?

L: muito ótima (+) pra mim é sim (+) acho que sim bastante bem (+) depois de tanto tempo de nós haver falado” (interação – 02 de setembro de 2006)

Essa relação satisfatória com a ferramenta e seus benefícios também foi explicitada no diário da interação redigido pela interagente Elen:

Excerto 7:

“Nossa relação com as ferramentas foi boa e até essa fase da interação os assuntos foram abordados de maneira satisfatória.” (Diário da interação – 21 de julho de 2006)

Ou seja, de maneira geral, nota-se que a ferramenta oferece complexidades. Entretanto, ressalta-se que, sem ela, as interagentes poderiam nunca haver se conhecido e muito menos travar essa experiência de aprendizagem tão frutífera e significativa. Como já dito anteriormente, nos estágios iniciais geralmente aparecem problemas de adaptação, porém há a esperança de que essas dificuldades sejam superadas durante o andamento das interações, concomitantes à execução do projeto.

4.2. A negociação de significado *in-tandem*

É lugar comum que, durante uma interação real e mesmo em língua materna, muitas vezes há a necessidade de negociar significado. Isso porque, como já o dizia Koch (1995) o discurso é somente a ponta de um *iceberg*: muitas informações ficam não ditas, justamente por causa de imagens discursivas que são realizadas pelo falante. Geralmente, não se repetirá o que já foi explicitado anteriormente. Em LE, entretanto, essa negociação se configura de maneira um tanto quanto distinta, uma vez que, geralmente, o aprendiz de línguas não pode contar com toda a capacidade comunicativa que necessita para uma conversa fluente em LE, o que caracteriza o caráter interlingüístico do fenômeno da aquisição.

O contexto dessa pesquisa, como foi explicitado, aborda a aprendizagem como um desenvolvimento interlingüístico entre falantes de línguas próximas. O fato de que os aprendizes são falsos principiantes

(PAGLIUCH DA SILVEIRA, 1999) marca todo o processo de aprendizagem. A abordagem comunicativa questionou o fato da correção de todos os erros produzidos e apregoou que somente os erros que causassem problemas comunicativos deveriam ser corrigidos. Entretanto, entre línguas próximas, erros que impedem a comunicação ocorrem em número bastante ínfimo. A proximidade entre as línguas permite a compreensão, mas nem sempre a precisão lingüística. Disso decorre o popular “portunhol”, se e somente se (um tanto matematicamente exposto) não houver o devido tratamento e *feedback*. Observe-se alguns exemplos de desvios que não obtiveram tratamento

Excerto 8:

“E: sí (+) mi madre pe/ se *pelea* mucho conmigo porque: (+) dice que soy joven (+) y tengo que salir pero: (+) cuando estoy enferma (+) yo quiero solamente dormi y me/ me *quedarme* en mi cuarto (+) en mi dormitorio sí (+) y no quiero salir y:: (+) *nadie* (+) se *pelea* mucho conmigo y dice que tengo que salir y de todo” (Interação – 02 de setembro de 2006)

Excerto 9:

“L: sim (+) *por la tarde* eu não (+) por isso posso hoje (+) às sextas eu sempre posso porque eu não tenho aula (+) *por la tarde* (+) mas *por la* manhã sim tenho (Interação – 06 de outubro de 2006)

No excerto 8, é possível perceber que a interagente lusófona pronominaliza o verbo, mantém a colocação do pronome oblíquo e utiliza “*nadie*” ao invés de nada. Logicamente que, se todos esses problemas fossem recepcionados com uma correção explícita imediata, provavelmente não haveria mais motivação por parte das interagentes em se comunicar. Entretanto, esses, e mais outros vários desvios, foram deixados sem tratamento, provavelmente ou por descuido das interagentes ou porque não causam problemas significativos à comunicação. Nota-se que é totalmente possível o entendimento da mensagem, mas que não há uma precisão lingüística como um todo.

O mesmo ocorre em relação aos desvios realizados por parte da interagente hispânica. Não houve tratamento para vários dos empréstimos realizados. Cabe ressaltar que, talvez pela não percepção de tais problemas que o momento do *feedback* foi reduzido ao longo das interações. Na tabela a seguir, podemos observar o tempo aproximado destinado a ele:

Tabela 1 Descrição das interações

<i>Descrição do andamento das interações do par Elen (brasileira) e Lúcia (argentina)</i>			
Data	Horas	Meio	Sessão
26 de maio	2 horas (uma para cada língua)	<i>Chat</i> (interação escrita) e vídeo	Algumas correções feitas no momento do erro e sem avaliação
02 de junho	2 horas (uma para cada língua)	<i>Chat</i> (interação escrita) e vídeo	Algumas correções feitas no momento do erro e sem avaliação
09 de junho	2 horas (uma para cada língua)	<i>Chat</i> (interação escrita) e vídeo	Algumas correções feitas no momento do erro e sem avaliação
30 de junho	2 horas (uma para cada língua)	<i>Chat</i> (interação escrita) e vídeo	Algumas correções feitas no momento do erro e sem avaliação
06 de julho	2 horas (uma para cada língua)	<i>Chat</i> (interação escrita) e vídeo	Algumas correções feitas no momento do erro e sem avaliação
13 de julho	2 horas (uma para cada língua)	<i>Chat</i> (interação escrita) e vídeo	Algumas correções feitas no momento do erro e sem avaliação
05 de agosto	2 horas (uma para cada língua)	Interação com áudio e com <i>chat</i>	Algumas correções feitas no momento do erro e sem avaliação
12 de agosto	2 horas (uma para cada língua)	Interação metade áudio e metade <i>chat</i>	Algumas correções feitas no momento do erro e <i>feedback</i> ao final (7 minutos para cada língua) e sem avaliação
19 de agosto	2 horas (uma para cada língua)	Interação com áudio e com o auxílio do <i>chat</i>	Algumas correções feitas no momento do erro e <i>feedback</i> ao final (7 minutos para cada língua) e sem avaliação
02 de setembro	2 horas (uma para cada língua)	Interação com áudio e com o auxílio do	Algumas correções feitas no momento do erro e <i>feedback</i> ao final (9 minutos para cada língua) e

		<i>chat</i>	com avaliação
16 de setembro	2 horas (uma para cada língua)	Interação por <i>chat</i>	Algumas correções feitas no momento do erro e sem avaliação
30 de setembro	2 horas (uma para cada língua)	Interação por <i>chat</i>	Algumas correções feitas no momento e <i>feedback</i> ao final da interação
06 de outubro	1 hora (meia hora para cada língua)	Interação com áudio e com o auxílio do <i>chat</i>	Algumas correções feitas no momento e <i>feedback</i> ao final da interação (9 minutos para cada língua) sem avaliação
21 de outubro	2 horas (uma para cada língua)	Interação com áudio e com o auxílio do <i>chat</i>	Algumas correções feitas no momento e <i>feedback</i> ao final da interação (1 minuto para cada língua) e com avaliação

Entretanto, salienta-se aqui que esses desvios parecem fazer parte da produção das interagentes. Nada mais são que mostras do estágio do desenvolvimento interlingüístico das mesmas e, por isso, podem ocorrer como consequência de EsC, uma vez que estas se tratam dos recursos utilizados pelos aprendizes quando não conseguem se comunicar. Como vimos no excerto 9, Lúcia realiza muitos empréstimos (que, segundo Faerch; Kellerman (*op.cit*), trata-se de uma EC de transferência). Ela mesma admite o uso dessa estratégia em resposta ao questionário, quando indagada sobre como reage diante do não conhecimento de um léxico ou estrutura:

Excerto 10:

“Y lo digo en mi propia lengua para evitar malos entendidos, y así se termina el dilema”
(Resposta ao questionário 2)

Dentre os momentos de *feedback* realizados na interação, a maioria deles eram motivados pela interagente brasileira, que sempre se demonstrou preocupada pelos mesmos e principiava a correção para sua parceira:

Excerto 11:

“E: ¿estás apuntando mis errores?
L: sí (+) no te preocupes que yo estoy acá con mi cuadernito (++) yo te felicito muchísimo porque se nota que se esmera muchísimo en aprender” (Interação – 02 de setembro de 2006)

Ressalta-se que essa foi uma atitude recorrente da interagente, que se mostrou muito responsável e autônoma no processo de aprendizagem e que, além disso, muitas vezes assumiu o controle da interação de modo a garantir a sessão *tandem sui generis*. Talvez isso ocorra porque a interagente lança mão de diversas estratégias de aprendizagem, que, apesar de não ser o tema aqui, merece ser explicitado.

Como foi mencionado, os erros observados parecem decorrer das EsC, uma vez que, entre taxonomias de erros (GARGALLO, *op.cit*) e de EsC muitas das nomenclaturas e conceitos são praticamente iguais. Para resumir essas ocorrências, foi montada uma tabela com um exemplo de cada uma dentre as mais recorrentes, de modo a melhorar a visualização dos dados:

Tabela 2 Comparação entre taxonomia de Erros e de algumas EsC

Taxonomia EC (FAERCH; KELLERMAN, <i>op.cit</i>)	Taxonomia de erros (BENEDETTI, 2000; LEDESMA, 2000; GARGALLO, <i>op.cit</i>)	Ocorrências
Empréstimo	Empréstimo literal	L: <i>hum:: (+) então essa semana: (+) BEM (+) mas:: só que:: (+) tive uma semana um poco:: (+) e ((incomp)) (+) porque morreu minha avó</i> (interação – 05/08/2006) L: <i>eu pedi que me dera um recuperatorio e ele me disse que ele nunca dá recuperatorios</i> (interação 04/11/2006)
Cunhagem de	Empréstimo Adaptado/	E: <i>a ver (+) antes/ antes de <u>empezarnos</u> a hablar en</i>

palavras	Transferência	<i>portugués podrías decirme mi/ mis errores?</i> (interação - 19/08/2006) <i>L: e me mandou a ler 5 livros que <u>limos</u> em todo o ano em 5 dias e fazer uma articulação de todos eles</i> (interação 04/11/2006)
Tradução literal	Tradução literal	<i>E: ¿estás me escuchando?</i> (Interação- 19/08/2006) <i>E: estoy con dolor en la cabeza</i> (12/08/2006)

Essas poucas ocorrências somente explicitam várias dentre as que aconteceram no contexto. O uso de empréstimo literal foi a estratégia mais utilizada pelas interagentes. Entretanto, essas são as estratégias de “ativamento”/ compensação que ocorrem no código, e por isso, parecem estar mais relacionadas aos desvios que aparecem no contexto. Se observarmos as estratégias de cunho interacional (KASPER; KELLERMAN, *op.cit*), é possível notar a negociação de significado ocorrendo por meio e com a ajuda das estratégias. Quando isso ocorre, nota-se que as estratégias de comunicação parecem estar intrinsecamente ligadas às de aprendizagem, uma vez que podem gerar desenvolvimento interlingüístico, dadas as devidas proporções de um *feedback* lingüístico para retificar ou ratificar as hipóteses levantadas pelo aprendiz. Ainda é possível notar uma nova estratégia que não é contemplada na taxonomia dos referidos autores: a de pedido de confirmação.

Na taxonomia exposta, observa-se a estratégia comunicativa interacional - portanto, de negociação de significado – de pedido de ajuda. Geralmente, essa ocorre quando o par interagente pede a palavra ao falante mais competente, que é diferente da de “pedido de confirmação”. Esta ocorre quando o par não está certo da precisão ou forma de um item lexical ou expressão, e, por isso, pergunta ao seu interagente se realmente é como está produzindo:

Excerto 12:

“E: pero:: existen (+) mucho/ muchas maneras de conseguir el dinero ilegalmente pero:: (+)yo creo que no vale (+) no vale la pena es así que se dice no sé:
L: sí: (+) está bien dicho (+) es cierto (+) eso equivale a los principios de cada uno ((incomp))
E: sí” (interação 19/08/2006)

Nesse excerto, nota-se que a interagente brasileira realiza o pedido de confirmação, uma vez que pergunta ao seu par se o que quer expressar é dito daquela maneira. Ao fazê-lo, recebeu confirmação e a comunicação continuou sem truncamentos ou desentendimentos e, nesse caso, a negociação de significado ocorreu de maneira imediata e com êxito. Tal estratégia configura-se, então, como “pedido de confirmação”, que se diferencia da “pedido de ajuda”:

Excerto 13:

“L: porque:: é (+) ficou muito (+) então ela não sabia o que fazer com isso então nos deu a cada um dos cervejas (+) dou/ duas ou dois?
E: duas
L: duas cervejas (+) porque é feminino (3) eu te contei que eu tenho um aluno” (interação 21/10/2006)

A interagente, diferentemente de perguntar se produziu corretamente a estrutura, pede ajuda ao par, perguntando qual das duas formas é a correta. Esse tipo de estratégia também ocorre quando se tem a consciência de não saber como se expressa uma palavra ou conceito na LE, e, por esse motivo, realiza-se o pedido da forma correta, de forma a tentar comunicar-se:

Excerto 14:

“Elen diz: **Comó se dice Email?**
Lúcia diz: **email**
Lúcia diz: **igual**” (interação 02 de junho de 2006)

A negociação de significado, então, é construída com o auxílio das estratégias de comunicação. Isso porque é no ato de comunicação que problemas interacionais poderão surgir. Ao deparar-se com tais problemas, recorre-se ao uso de um “plano B” para conseguir expressar-se com coerência. As estratégias interacionais parecem ser as que mais trazem a conotação de negociação. No excerto 13, por exemplo, não há a tomada de risco por parte da interagente argentina: ela, antes de já tentar comunicar-se com os recursos que tem, pede auxílio ao par, como que negociando o significado e a forma do que ia dizer antes de fazê-lo propriamente. Quando se pede confirmação, o mesmo acontece. A negociação é tão explícita que até a podemos comparar com negociação de mercadorias: o preço é discutido no ato da compra, mas ambas as partes tem direito a fazer suas ofertas e a receber o sim e o não como resposta.

5. Considerações finais

Nesse artigo, foi explicitada a ocorrência de significado entre um par interagente composto por falantes de línguas próximas (português e espanhol como LE) no contexto *in-tandem* a distância. As interações, observadas até o momento, encontram-se em fase de adaptação ao meio-ambiente, sendo que muitos problemas tecnológicos continuam a influir na troca de mensagens, muito embora as interações orais desse par representem menos de cinquenta por cento do total de interações realizadas até então. Isso porque a configuração do cenário de interação argentino permitiu vislumbrar que há ainda um longo caminho a ser traçado.

Isso porque praticamente a cada mês novos equipamentos e máquinas são lançados no mercado. Com isso, aqueles com maior poder aquisitivo podem obtê-los com mais facilidade, outros, porém, por razões várias, inclusive econômicas, não conseguem substituir o equipamento com a frequência necessária ao acompanhamento desse avanço. Também os *softwares* acompanham o avanço das máquinas, cada vez mais potentes e menos acessíveis. Assim, o ciclo acaba por configurar um cenário no qual um mínimo é exigido: áudio (microfone), vídeo (câmera) e conexão em banda larga. No caso da interagente argentina, pelo fato de utilizar um *cybers* como ambiente de interação, esse mínimo nem sempre foi atingido, uma vez que tais máquinas e recursos, pela excessiva utilização, podem não estar disponíveis ou em boas condições de uso. Entretanto, ressalta-se que a tecnologia quebrou a fronteira espacial e permitiu uma interação síncrona e de baixo custo entre povos de diferentes idiomas. Assim, permite também uma rica experiência de aprendizagem e de troca de cultura e de conhecimento que, ainda que virtual, é possuidora de vantagens semelhantes a de uma interação real.

E, nessa interação, é viabilizado o desenvolvimento interlingüístico. A negociação de significado aparece, então, como parte da comunicação que se torna exequível pelo uso de estratégias comunicativas. Como foi exposto, em algumas ocorrências, a precisão lingüística não recebia a devida atenção, provavelmente decorrente à proximidade lingüística. Apesar de algumas produções não estarem de acordo com a norma/ uso da língua estrangeira, a comunicação se efetivava. Isso porque as interagentes utilizavam estratégias de tomada de risco propriamente ditas, mas não obtinham o devido *feedback*, o que acarretaria a negociação de significado e o conseqüente desenvolvimento interlingüístico. Já em relação às estratégias interativas, foi possível notar que são a negociação em sentido amplo da palavra: o significado é negociado com o auxílio de ambas as partes. Disso nota-se a mediação do outro, do par mais desenvolvido, como de cunho fundamental para a construção da mensagem almejada.

6. Referências bibliográficas

BENEDETTI, A. M. Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español. **Formación de Formadores**. nº 2, p. 9-24, 2001.

CAVALARI, S. M. S. **O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira**. 233 f. São José do Rio Preto, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos: Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

CORDER, P. Strategies of communication. In: FAERCH, C. & KASPER, G. **Strategies in interlanguage communication**. New York: Longman, 1993, p. 20-60.

CZIRO, G. A., PARK, S. internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. **Language Learning & Technology**. Vol. 7, No. 1, p. 15-27, Jan 2003.

- FAERCH, C. & KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: ____ **Strategies in interlanguage communication**. New York: Longman, 1983, p. 20-60.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006, p. 255-76.
- GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis S.A., 1993.
- KASPER, G. KELLERMAN, E. (Eds.). **Communication Strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives**. London: Longman, 1997.
- KOCH, I.G. V. **O texto: construção de sentidos**. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 19-25, 1995.
- KÖTTER, M. Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems. **Language Learning & Technology** Vol. 7, No. 2, p. 145-172, Maio 2003.
- LEDESMA, I. B. Errores y aprendizaje. **Formación de Formadores**. nº 2, p. 85-100, 2001.
- LONG, M. native speaker/ non native speaker conversation in second language interaction. In: M. Clarke & J. Handscombe (eds). **On TESOL'82: Pacific perspectives on language and teaching**. Washington DC: TESOL, 1983
- MITCHELL, R. & MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold, 1998.
- PAGLIUCH DA SILVEIRA, R. C. **Português língua estrangeira**. São Paulo: Cortez, 1998.
- PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. **Materials from the ALA Tandem Workshop**, 2002.
- SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, 10, p. 209-231, 1972.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de Tandem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006, p. 255-76.
- WARSCHAUER, M., HALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language teaching**, 31, p. 57-71, 1998.