

¿Por qué dicen Ciao para decir hola?: Interacción en chats plurilingües romanófonos e desenvolvimento da Cultura Linguística

Sílvia MELO (smelo@dte.ua.pt)
M^a Helena ARAÚJO e SÁ (helenasa@dte.ua.pt)
Ana Raquel SIMÕES (anaraquel@dte.ua.pt)
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro

Résumé

A la suite de recherches récentes qui mettent en relief des limitations dans la Culture Linguistique (CL) des apprenants scolaires portugais (cf. Simões, 2002 et 2006; Melo & Araújo et Sá, 2006) et de suggestions de conceptualisation de cette notion autour de trois dimensions (des pratiques, représentationnelle/imagétique et cognitive, d'après Simões, 2006), nous nous proposons d'analyser comment la participation dans de sessions de clavardage plurilingue romanophone (avec la présence de l'Italien, de l'Espagnol, du Français et du Portugais, en tant que langues du projet, mais où d'autres ont émergé, comme le Catalan), dans le cadre de la seconde expérimentation du projet Galanet (dite Canosession en www.galanet.eu), met en évidence la CL des participants (étudiants universitaires) et stimule leur développement. Notre étude se focalise sur la dimension cognitive de la CL et fait émerger la nature située et partagée de la cognition, ainsi que l'étroite interdépendance entre les trois dimensions considérées.

Mots-clés: Culture Linguistique, dimension cognitive, clavardage plurilingue romanophone.

Abstract

Recent research clarifies gaps in the Linguistic Culture (LC) of the Portuguese learners of different education levels (cf. Simões, 2002 and 2006; Melo & Araújo and Sá, 2006) and proposes an understanding of this concept in three dimensions: practice, representational/image-like and cognitive (according to Simões, 2006). Bearing this in mind, we will analyse how the participation in sessions of romance plurilingual chat (with the following languages: Italian, Spanish, French and Portuguese) highlight students' LC and stimulate its development. We will focus the cognitive dimension previously related. The analysed data were collected in the scope of the second session of Galanet Project (Canosession in <http://www.galanet.eu>). The data discloses the situated nature of cognition and the interdependence of the diverse LC's dimensions.

Key words: Linguistic culture, cognitive dimension, romance plurilingual chat

Introdução

O nosso estudo parte do pressuposto que os chats plurilingües que analisaremos são conversas exolingües plurilingües *on-line*, simultaneamente multiconversações e multiexolingües, naquilo a que Py designa por "canaux complémentaires de la transmission du savoir langagier" (1990: 88), sendo, por isso, contextos privilegiados de observação e de estudo de estratégias de comunicação-aprendizagem verbais, com potencialidades e restrições influenciadas pelo canal e pelo contexto de comunicação (Araújo e Sá & Melo, 2003a).

Ao nível que aqui nos interessará, a observação da emergência e do desenvolvimento da cultura linguística (CL) de participantes em chats com fins didáticos, encontram-se alguns estudos centrados nas dimensões sócio-afectivas dessa CL (particularmente nas imagens das línguas que neles emergem e nos seus papéis e produtos discursivos, por exemplo Cruz, 2005; Melo, 2006), e outros que remetem para a utilização dessa ferramenta de comunicação com resultados promissores ao nível do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, ilustrando algumas das potencialidades que decorrem do seu uso, nomeadamente, o desenvolvimento da competência de comunicação e dos repertórios linguístico-comunicativos (Abrams, 2003; Blake, 2000; Chappelle, 2001; Payne & Ross, 2005; Rebelo, 2006), da competência plurilingüe (Araújo e Sá & Melo, 2003b; Melo, 2006) e da competência de aprendizagem colaborativa (Araújo e Sá & Melo, 2006).

Num trabalho em que foram analisados vários estudos acerca de chats exolingües (Melo, 2006), evidenciaram-se dois quadros de referência predominantes, que dão conta dos objectos de análise por eles privilegiados:

- *chats no ensino-aprendizagem de línguas* – estes estudos baseiam-se em teorias de aquisição de línguas estrangeiras, nomeadamente na do *input/output* de Krashen, nas teorias de imersão em situações autênticas de uso da língua e nas teorias acerca do desenvolvimento da interlíngua; reportam-se a chats envolvendo estudantes de uma língua estrangeira (LE) particular, centrando-se nas potencialidades daquelas actividades de comunicação enquanto propulsoras da aprendizagem de determinada LE, por exemplo, do desenvolvimento de competências de compreensão/expressão oral e escrita (Abrams, 2003; Chun, 1994; Payne & Ross, 2005; Rebelo, 2006; Sotillo, 2000; Tudini, 2002; Warschauer, 1997), da competência gramatical (Pellettieri: 2000) e lexical dos aprendentes (Martins, Cardoso & Brito: 2005; Payne & Ross: 2005);

- *chats como práticas de comunicação em línguas* – estes estudos reportam-se a chats bi- e plurilingües que, mais do que aprendentes, envolvem “comunicantes”, sendo, por isso, de índole mais psico- e sociolinguística, já que os chats são entendidos como instrumentos de comunicação e de sociabilização; entendem a interação em chat em LE como prática social significativa, onde, do ponto de vista dialógico, se revela particularmente interessante a análise de episódios de negociação e de co-construção do sentido. Lembramos, por exemplo, estudos que se referem ao desenvolvimento da Competência Plurilingue (Melo, 2006), da Competência de Comunicação Intercultural dos chatantes (Cruz, 2005), da intercompreensão romanófona (Araújo e Sá & Melo, 2003b) e da competência educativa de futuros professores (Araújo e Sá & Melo, 2003c), ou ainda os que se referem a modalidades e padrões de *code-switching* (Androutsopoulos & Hinnenkanp, 2001) e de escolha de línguas como meios de comunicação numa Internet globalizada (Warschauer, Said & Zohry, 2002).

O estudo que agora apresentamos situa-se na confluência destas duas tendências. Partindo do princípio que, como em qualquer outra situação de comunicação exolíngua, os processos de comunicação e de aprendizagem se apoiam e influenciam inexoravelmente, entende-se aqui que também em chats exolíngües os sujeitos falarão *as e sobre as* línguas em presença, procurando-se deste modo explicitar a forte dimensão cognitiva que preside ao seu uso, e intentando-se legitimar a participação neste tipo de situações de comunicação-aprendizagem para o desenvolvimento dos repertórios linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais dos sujeitos. Além disso, sendo esta uma situação de comunicação que envolve várias línguas em simultâneo (as designadas no contrato de comunicação e as que constituem os repertórios heterogêneos dos chatantes), prevê-se que se trate de um contexto privilegiado, qualitativa e quantitativamente, de observação da dimensão cognitiva que constitui a CL dos participantes.

Explicitaremos, de seguida, como entendemos o conceito de CL, particularmente a dimensão cognitiva que se consubstancia como objecto de estudo deste trabalho, para depois nos centramos na análise de episódios de chat romanófonos em que essa dimensão se manifesta.

1. Participação em chat plurilingües romanófonos e desenvolvimento da Cultura Linguística dos interlocutores

Tomamos, no âmbito deste trabalho, o conceito de CL como o “conjunto de saberes, atitudes, estereótipos e mitos relativamente às línguas, quer seja a LM do sujeito, quer outras que já aprendeu ou não, e com que já contactou ou não” (Simões, 2006: 145, a partir de Candelier, 2000 e Feytor Pinto, 1998). Ainda de acordo com esta autora, e remetendo para as interações e retroações que caracterizam e moldam as sociedades actuais, a CL é “um fenómeno social global (todos os sujeitos desenvolvem uma), globalizante (porque omnipresente), multideterminado (fruto de diversos constrangimentos e factores) e evolutivo (porque em desenvolvimento constante)” e também um “produto adquirível (por fruto das interações sociais), que define e estrutura a sociedade e os seus indivíduos” (Simões, 2006: 146).

Consideramos, precisamente, que um dos factores de alteração e de evolução da CL é o contacto com a diversidade linguístico-cultural e a participação em interações em que essa diversidade esteja presente, contextos em que as línguas se tornam mais facilmente visíveis, sendo objectos de tematização discursiva. É este o contexto do nosso estudo, caracterizado por decorrer da participação dos sujeitos em encontros interculturais plurilingües em chat (no nosso caso, predominantemente em Línguas Românicas).

As três dimensões constituintes da CL dos sujeitos (Simões, 2006), de seguida explicitadas, enformam e influenciam o decorrer deste tipo de encontros, enquanto ingredientes do contexto, isto é, elementos *a priori*, e enquanto produto da negociação e co-construção interaccional, isto é, elementos *a posteriori* mas passíveis de serem integrados pelo sujeito, numa dinâmica comunicativa que acompanha e sustenta a dinâmica da aprendizagem.

Assim, a *dimensão representacional/imagética*, constituída pelas atitudes e representações dos sujeitos face às línguas, aos locutores e à comunicação plurilingue, vislumbra-se na forma como se relacionam com os objectos linguísticos em presença e com os seus locutores e na forma como se constituem enquanto obstáculos ou motores de intercompreensão (ver Cruz, 2005, e Melo, 2006, como exemplos de estudos referentes a esta dimensão em situação de chat plurilingue).

A *dimensão das práticas*, relativa às acções individuais e colectivas dos sujeitos em relação às línguas e culturas, espelha-se na forma como os sujeitos se mobilizam para participar neste tipo de interações,

disponibilizando-se para co-construir estes encontros interculturais *on-line*, reveladora de motivações para integrar o espaço virtual de interlocução.

Finalmente, a *dimensão cognitiva*, aquela que mais nos interessará no âmbito deste texto, refere-se ao conhecimento declarativo dos sujeitos face às línguas, às culturas, aos interlocutores presentes e à comunicação plurilingue. Sublinhamos, no contexto do nosso estudo, o termo declarativo, pela forma como esse conhecimento se torna visível apenas pelo discurso, sendo este a trilha de acesso àquele. De acordo com Simões (2006), consideramos que este conhecimento pode ser estimado ou efectivo, quando remeta para conhecimento que o sujeito crê possuir acerca de qualquer um daqueles objectos cognitivos ou quando remeta para o conhecimento considerado correcto em determinada época, respectivamente. Poderá tratar-se ainda de conhecimento explícito ou tácito, adivinhável através dos comportamentos linguístico-comunicativos situados dos sujeitos. Finalmente, podemos aqui incluir os “processos de aprendizagem que o sujeito é capaz de gerir em situação de contacto de línguas” (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 494-495), a dois níveis: processual e meta-processual. No seguimento destas autoras, podem ser ainda constituintes desta dimensão as capacidades de aprendizagem linguística e os procedimentos de aprendizagem de línguas, que passam pelo recurso a conhecimentos acerca do mundo, em geral, e do mundo das línguas, em particular, a que antes nos referimos, pela indução de regras, e pela observação e reflexão sobre as línguas enquanto sistemas.

Tendo em conta a caracterização da comunicação exolingue como contexto com potencial aquisitivo (Matthey, 1996), nomeadamente pela co-construção e negociação de sentidos, particularmente em episódios de resolução de problemas (Araújo e Sá & Melo, 2003b e no prelo), sabemos que os chats plurilingües são situações em que os interlocutores recorrem a processos de transmissão e aquisição de conhecimentos linguísticos, o que marca não só a dimensão negociativa da interacção, mas também a sua dimensão aquisitiva, como lembra Bange, através da noção de dupla focalização (1992; ver ainda Degache & Tea, 2003, sobre fóruns plurilingües). Assim, a análise da CL dos sujeitos envolvidos em chats plurilingües romanófonos na sua dimensão cognitiva (nomeadamente ao nível dos conhecimentos efectivos e estimados acerca das línguas, ou das metalinguagens usadas em auto e hetero-correcções, por exemplo), pode ser enriquecida pela referência a esta “dupla focalização”, uma vez que ela permite esclarecer como aquela dimensão se espelha na forma como os sujeitos falam *as* línguas e *sobre as* línguas da plataforma.

Neste sentido, acrescentamos à descrição da autora relativa à dimensão cognitiva da CL uma esfera instrumental que está na base das produções dos sujeitos, isto é, os meios linguístico-comunicativos e as estratégias cognitivo-verbais a que recorrem para negociarem e co-construírem conhecimentos acerca das línguas, dos locutores e da situação de comunicação.

Assim, poderíamos concluir que, no âmbito de situações de interacção plurilingue, entendemos esta dimensão como o *savoir* e o *savoir-faire* linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal emergentes e co-construídos em situação, tal como é vislumbrado em outros estudos, ainda que por referência ao desenvolvimento da Consciência Linguística (Araújo e Sá & Melo, no prelo), da Competência Plurilingue (Araújo e Sá & Melo, 2003b) e da construção da intercompreensão (Melo, 2006).

Resumindo, partimos do pressuposto que, envolvidos numa situação de contacto com línguas do tipo exolingue plurilingue, os participantes verbalizam os seus conhecimentos acerca das línguas em presença – e eventualmente de outras – e desenvolvem esses conhecimentos pela forma como são negociados, retomados, transformados e complementados. Neste sentido, o nosso estudo da dimensão cognitiva da CL focaliza, para além dos conhecimentos relativos às línguas, “la forme dont les participants gèrent, s'approprient, considèrent, évaluent les processus d'acquisition - dans le cadre d'une gestion collective, distribuée, et contextuelle, située, de la cognition” (Gajo & Mondada, 2000: 129).

2. Para uma análise da Cultura Linguística em chats plurilingües romanófonos: foco na dimensão cognitiva

2.1 Corpus e metodologia de análise

O nosso *corpus* de análise, constituído por 33 sequências, foi recolhido no âmbito do projecto Galanet¹, durante a segunda experimentação dessa plataforma, chamada Canosessão. Nessa sessão de formação para a intercompreensão, desenvolvida entre Fevereiro e Maio de 2004, estiveram presentes todas as línguas do projecto, representadas por 209 estudantes e vários animadores locais de diversas proveniências romanófonas (Europa e América Latina), repartidos por 13 equipas de constituição variável.

O tema de discussão, que deu origem ao dossier de imprensa desta sessão, foi “*Ridiamo per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone?*” (o dossier pode ser consultado no site do projecto), tema aliás

¹ GALANET (plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em LR) é um projecto Socrates/Lingua, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com 6 outras instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Italia), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainault (Belgica). Mais informações em www.galanet.eu. Neste número, consultar os artigos Araújo e Sá, Bastos & Melo, bem como o de C. Degache acerca do mesmo projecto.

bastante presente nas sequências que analisaremos, apesar da constante migração temática própria deste contexto de comunicação.

O único contrato de comunicação/intercompreensão estabelecido era que os sujeitos deveriam exprimir-se nas suas línguas (à partida, as línguas de referência) e tentar compreender as línguas dos outros, nomeadamente as línguas-alvo, mas não se esgotando nessas. Todavia, são comuns os momentos em que os participantes se sentem capazes de proceder a aproximações às línguas-outras, aventurando-se na produção de enunciados em línguas românicas, num alargamento do que são os pressupostos de partida do projecto.

Convém ainda esclarecer que o número de participantes e de línguas nas sessões de chat era bastante variável e instável, assim como as suas próprias periodicidade e duração, já que elas se desenvolviam, muitas vezes, fora das sessões semanais de inserção curricular e, por isso, em função da disponibilidade dos estudantes e dos animadores.

Os 33 episódios que constituem o corpus no quadro do presente estudo foram recortados de 23 sessões de chat, que decorreram durante a Canosessão, cujas características acabámos de especificar, de acordo com as categorias de recorte que se apresentam no quadro 1. Estas categorias constituíram-se ainda em categorias primeiras organizadoras da análise, no sentido de facilitar o reconhecimento temático das sequências. Do confronto com os dados assim recortados, consubstanciados em sequências com forte coesão temática, pela natureza dos critérios de recorte, foram constituídas as sub-categorias da análise que se apresentam igualmente no quadro 1, estas com valor descritivo e explicativo:

Categorias de recorte/análise	Sub-categorias consideradas
Reflexões acerca de famílias de línguas	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento efectivo e estimado acerca das línguas e seus locutores; - considerações acerca de uma família (proximidade/afastamento, facilidade/dificuldade de compreensão e de expressão, beleza/fealdade...); - descrição das línguas para além de famílias tipológicas;
Reflexões acerca das línguas como objectos de afecto	<ul style="list-style-type: none"> - relações de amor/desamor; - projectos linguísticos;
Reflexões acerca do valor político das línguas	<ul style="list-style-type: none"> - consciência do valor político das línguas e das escolhas linguísticas; - consciência do estatuto político-social das línguas;
Reflexões meta-cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - dissociação temporal das competências em LE, nomeadamente em línguas tipologicamente próximas; - dissociação contextual/situacional das competências; - papel atribuído à biografia linguística, nomeadamente aos diversos contextos de aquisição de e contacto com línguas; - <i>enjeux</i> implicados nas tarefas verbais; - estratégias de aprendizagem linguístico-comunicativa; - requisitos de aprendizagem; - auto- e hetero-avaliação de competências;
Reflexões meta-linguístico-comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - consciência dos níveis de língua e dos valores simbólicos e pragmáticos associados à escolha de determinadas línguas ou itens lexicais; - consciência das particularidades da comunicação plurilingue e intercultural; - identificação das línguas; - auto- e hetero-correcção dos enunciados; - descrição das línguas (uso de terminologias, ...);

Quadro 1: categorias de recorte e de análise do *corpus*.

A análise que se seguirá do nosso *corpus* retomará estas categorias e sub-categorias, de forma a explicitar o modo como os sujeitos *falam das línguas* quando *falam as línguas*, sabendo que estas duas dimensões estão claramente intrincadas.

2.2 ¿Por qué dicen Ciao para decir hola? ou de como a dimensão cognitiva da CL se desenvolve em cooperação dialógica

Tratando-se de interacção romanófona, os sujeitos podem, para além da sua língua de referência, utilizar a totalidade dos seus repertórios linguístico-comunicativos para construir sentidos, o que configura a situação de comunicação como plurilingue e exolingue (na verdade, entre um exolingüismo monolingue e plurilingue, de acordo com Melo, 2006). Neste sentido, o uso simultâneo ou alternado de múltiplas línguas de comunicação está na origem de dois processos colaborativos interdependentes que caracterizam o nosso *corpus*: a negociação de sentido e de saberes (onde incluímos, particularmente, a resolução de problemas linguístico-comunicativos e simbólico-culturais) e a (re)-negociação do contrato de comunicação. São, na verdade, estes dois processos que

estimulam a maioria dos episódios que analisaremos, estando na origem das reflexões que se constituem como categorias da nossa análise.

A dimensão situada da interação e a sua natureza romanófona explicam o elevado número de sequências em que a referência expressa a **famílias linguísticas** se constitui como tópico discursivo. Neste sentido, sendo as línguas realidades apreensíveis, elas são observadas, comparadas, descritas, hierarquizadas e avaliadas pelos nossos chatantes de acordo com diferentes critérios, nomeadamente²:

- proximidade/afastamento: “[AlexandreA] jejeje. Es que sé gallego, y vamos.. el portugués lo entiendo :)”³; “[mokab] POis, de facto o português e o espnahol são muito próximos!”; “[PauV] bueno, si...es bastante diferente, es como el frances y l'italiano o el portuges i el castellano, sabes? son lenguas latinas...tienen sus diferencias...”;
- facilidade/dificuldade (de compreensão e de expressão): “[colombia] (...) cuando uno habla una lengua romanica puiende entender otra lengua romanica”; “[Julien] je peu lire le portugais, pour le parler, c'est une autre affaire. beaucoup de "Che"”; “[EliaC] mokab, el català es una llengua molt facil d'entendre”;
- beleza/fealdade: “[JavierT] (esta palabra la usan los portugueses y me gusta mucho)”; “[Isadora] Anch'io amo molto le lingue, soprattutto il francese”; “[PauV] i el catalan tiene un acento muy fuerte”.

Estas comparações das línguas, mais numerosas enquanto objectos de aquisição, extrapolam a família românica e conduzem os chatantes a outras línguas, de outras famílias (“[CristinaV] el alemán es muy complicado para mí”) e mesmo para além delas, dada a forma como o projecto Galanet desmultiplica o contacto com outras línguas que fazem parte dos repertórios plurilingües dos sujeitos, como ilustram os dois excertos seguintes, em que procuram encontrar uma plataforma de entendimento relativamente à disposição das línguas quanto ao seu grau de dificuldade (excerto 1) e de semelhança/proximidade (excerto 2):

Excerto 1

[ilaria] conmo es el vasco?
[PauV] el vasco??? incomprendible
[PauV] no se sabe de donde proviene
[ilaria] ah!bueno!
[PauV] es mas difiicil que el aleman

Excerto 2

[SilviaM] Escreve flamanego :(Vá lá!!!!
[Annalisa] hallo alles kits?
[Annalisa] ik ben 22 jaar. en jij?
[SilviaM] Kits para ti também :))
[SilviaM] Ich bin 26 jahre alt
[Annalisa] ohlala mais tu réponds en allemand! c'est pas la meme chose hè
[SilviaM] Je sais, mais c'est quand-même pareil??? Non????
[Annalisa] non! pas du tout!
[SilviaM] Mais c'est proche!!!! Qu'en penses tu????
[mokab] J'ai la meme opinion de Silvia! Je crois qu'il y a beaucoup de ressemblance entre ces deux langues!
[Annalisa] oui ça ressemble un peu, mais pas trop!
[mokab] C'est un petit comme le français, le portugais, l'espagnol, l'italien: ce sont des langues différentes, mais quand meme très proches et pareilles.
[Annalisa] exactement!

Como o segundo excerto ilustra, a partilha deste tipo de conhecimentos produz uma série de movimentos de ajustamento interaccional “em directo”, com recurso a movimentações entre o eixo da concordância e da discordância e a procura de termos que dêem conta, de forma convincente para as três interlocutoras, das relações entre as duas línguas (veja-se a flutuação entre “pareil”, “proche” e “ressemble”, de acordo com as diferentes cargas semânticas que cada interlocutora vislumbra nesses termos), o que evidencia, não só a partilha de representações e de conhecimentos, mas a sua (des/re)construção interaccional e a co-construção da intercompreensão.

Para além desta descrição das línguas, segundo diferentes perspectivas e pontos de vista, fenómeno discursivo bastante observado nestes chats, os sujeitos falam acerca delas de outras formas, nomeadamente do que crêem ser os seus traços distintivos e comunicativos, estes provenientes de contactos reais ou mediados por representações do seu uso e das suas características e frequentemente construídos a partir de conhecimentos possuídos sobre outras línguas conhecidas. Como exemplo, apresentamos o excerto seguinte:

² Todos os exemplos respeitam a grafia original.

³ Os exemplos foram recortados com base em critérios de compreensibilidade, sendo ilustrativos do teor argumentativo.

Excerto 3

[AnnaikG] Ciao AntonioR
[AntonioR] Adiós Annaik
[colombia] antonio, annaick te saluda no se despide :)
[AntonioR] Ha dicho Ciao
[colombia] pero los italianos dicen asi para decir hola
[AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?
[AnnaikG] Ciao et hola c'est la même chose!
[romautos] a pergunta é "porque é que NOS dizemos ciao" para dizer Adeus, nao?
[colombia] y como se despiden annick?
[colombia] con hola?
[romautos] o ciao é italiano...
[AntonioR] ¿Como de dice adiós en italiano?
[AlejandroG] Creo que Ciao
[romautos] nos é que o utilizamos nas nossas respectivas línguas
[colombia] arrivederci roma, je crois
[AlejandroG] oui, c'est ça
[AntonioR] ¿Y si no estás en Roma?
[colombia] sabes que todos los caminos conducen a roma asi que no puedes evitarla

Assim, o conhecimento estimado de AntonioR acerca do valor locutório e perlocutório de “ciao”, em italiano, decalcado do uso pragmático em espanhol, provoca o seu espanto quando questiona “[AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?”, mostrando alguma incapacidade de descentramento linguístico após a explicação de outra chatante hispanófono, Colombia, que elucidava que “*annaick te saluda no se despide :) / pero los italianos dicen asi para decir hola*”. Todavia, depois de um exercício colectivo de reflexão acerca do uso de “ciao” (“[AnnaikG] *Ciao et hola c'est la même chose!*”) e de uma tentativa de relativização deste uso, por evocação de outros contextos linguísticos que o incorporam (“[romautos] *a pergunta é "porque é que NOS dizemos ciao" para dizer Adeus, nao?*”), os locutores acabam por co-construir conhecimento efectivo acerca daquele termo e da distinção pragmática entre “ciao” e “*arrivederci*”.

Para além dos sujeitos se envolverem em discussões de índole comparativa, em actividades dialógicas de contrastividade, dão prova também prova de possuírem conhecimentos acerca das línguas e da diversidade linguístico-cultural – ainda que muitas vezes assentes em representações mais ou menos estereotipadas –, sentindo-se impelidos a partilhá-los, quer porque parecem funcionar como desbloqueadores de conversa (repare-se como, no excerto 4, a aparição de interlocutores catalães desencadeia uma conversa sobre o catalão), quer porque se revelam imprescindíveis para fazer evoluir a conversação, funcionando como tópicos interaccionais (no mesmo excerto, falar do catalão é a principal actividade discursiva) e instrumentos de argumentação em contextos precisos (no caso, que aquela língua se imponha e faça parte do contrato de comunicação):

Excerto 4

[EliP] somos catalanes
[SilviaM] Catalá... Pueden hablar catalá comigo? es que ya sé español....
[EliP] d'acord, et parlem en catala doncs
[EliP] cap problema
[SilviaM] Bueno! Yupiiiiiiiiii
[MireiaL] no ho entendras
[EliP] tots som catalano parlants aqui
[SilviaM] Muy bien! Comprendo muchisimas cosas... Has dito que todos hablan catalan ahí....
[SilviaM] Se comprende muy bien...
[MireiaL] si
[SilviaM] Es encantador...
[EliP] home, i tant!
[EliP] el catala es molt bonic
[SilviaM] Que idioma bueno!
[EliP] silvia, no entes d'on ets
[MireiaL] on peut parler en français
[MireiaL] oui
[MireiaL] mieux
[EliP] mira, mire no toqis el que no sona
[SilviaM] Vale :(
[MireiaL] estic parlant amb la Iona
[SilviaM] Ahora me pareció un poco más difícil:::

Destas discussões acerca das famílias linguísticas emergem, muitas vezes, marcas discursivas que revelam a apreensão das **línguas como objectos de afecto**, por exemplo, no quadro de projectos linguísticos

“([unixman] (...) mas gostava de aprender italiano, quem sabe um dia consiga...”, “[JavierT] sin duda, cuando sea mayor estudiaré acadío”, “[JavierT] me gustaría aprender alemán”) ou de relações de amor/desamor (“[EliaC] jejeje...j'ai commencé cet année avec l'alemand et vraiment je l'aime beaucoup”), sendo que, muitas vezes, estas últimas influenciam o conteúdo daqueles. Assim, os projectos linguísticos constituem-se como um indicador da dimensão das práticas da CL, sendo influenciados por atitudes, motivações e representações favoráveis face às línguas, aos seus locutores e à própria situação de comunicação, o que evidencia as intrincadas relações entre as diversas componentes da CL, como já explorado em Simões, 2006: “[ilaria] es [o português] un poquito diferente del espanol...yo no imaginaba tan diferencias pero es un language que me gustaria mucho comprender!”. Todavia, os projectos de contacto com algumas línguas também se podem ir adiando, pela antevisão das dificuldades (“[ClarisaM] todavía no hice [o módulo] en italiano, por que me cuesta un poco más”), e, mesmo reconhecendo esta chatante que as línguas têm transparências e possibilidades diversas de transferência (excerto 5), tal facto, constituindo-se como conhecimento explícito e efectivo, não a impede de adiar o contacto com o italiano e mesmo, paradoxalmente, de declarar a sua falta de competências naquela língua:

Excerto 5

[ClarisaM] Clelia, que significa filmati, mi italiano es pésimo
[CleliaDC] películas
[ClarisaM] Gracias, Clelia, no quería confundirme, aunque es transparente la palabra
[CleliaDC] com'erano strutturati quelli che hai fatto tu?
[ClarisaM] Clelia, me puedes traducir, parece que te encuentre con una persona que no entiende nada de italiano, jaja!!!

Todavia, o conhecimento que os sujeitos revelam não se limita a aspectos declarativos acerca das línguas, enquanto objectos afectivos e observáveis, e revela-se na forma como estão conscientes do **valor político das escolhas linguísticas**, assim como do **estatuto político-social das línguas** (“[PauV] pero el catalan se habla mucho, sobretudo en la zona donde yo vivo”, “[EliaC] sobretot si es Barcelona ciutat, però depend per on vaigis de Catalunya la gent només sap parlar català o parla molt malament el castellà”), o que implica consciência, pelo menos implícita, de política linguística e logo, de certa forma, de compreensão de fenómenos mais alargados de linguagem, para além do funcionamento dos seus instrumentos códicos (“[EliaC] m'en alegro que t'agradi, normalment la gent que ve a Catalunya no vol aprendre el català...i és una llastima”, “[SilviaM] Yo he visitado Barcelona pero toda la jente me hablaba en Español...”, “[mokab] Quand j'ai été à Paris tout le monde me parlait en Anglais!”). A consciência dessa cotação política das línguas fica claramente evidenciada no excerto 6, quando os sujeitos estabelecem como critério de fronteira terrestre o de coincidência com fronteira linguística, identificando, ainda que ironicamente, o Galego e o Português como uma única língua:

Excerto 6

[qalbu] galicia es portuguesa
[qalbu] :)
[MiguelL] casi
[qalbu] eles hablan lo portugues!!
[CristinaV] o portugal gallego...depende como se mire

Repare-se, neste excerto, como os interlocutores se apressam a relativizar a declaração inicial de qalbu, mostrando que estes chats se constituem enquanto cenários comunicativos propícios à partilha e discussão de conhecimentos e pontos de vista, logo, com potencialidades interculturais e de desenvolvimento da consciência crítica dos seus participantes.

Para além destes aspectos e referindo-nos agora às **reflexões meta-cognitivas** dos sujeitos durante a canosessão, compreendemos como essas reflexões se relacionam, na sequência do que temos vindo a ilustrar, com o contexto de comunicação, particularmente o seu carácter romanófono. Neste sentido, os sujeitos assumem como pressuposto, em diversos momentos, a dissociação temporal das competências de compreensão e de expressão, oral e escrita, aparecendo a competência de compreensão como anterior à de expressão e mais fácil de adquirir pela via das semelhanças interlinguísticas (“[EliaC] yo no hablo italiano, pero lo entiendo todo”, “[AlexandreA] jejeje. Es que sé gallego, y vamos.. el portugués lo entiendo :)”) e a competência de expressão oral como anterior à expressão escrita (“[Sabrina] le problme c'est que je le parle, le lis mais ne l'écris qu'avec des fautes horribles!!!”). Essa dissociação de competências é ainda vislumbrada ao nível contextual/situacional, já os chatantes reconhecem que as competências e estratégias mobilizadas variam de acordo com os contextos em que são chamados a intervir, neste caso, em chat (“[JavierT] yo no sé nada [de português], pero me entero jajajajaj”), e com os contextos de aprendizagem (“[JavierT] tengo más soltura con el inglés, porque lo aprendí antes”).

Tais factos explicam porque os sujeitos se mostram tão comprometidos afectiva e cognitivamente nas tarefas comunicativas: conhecendo e reflectindo acerca dos *enjeux* nelas implicados, atribuem-lhes significado, individual (“[SilviaM] Catalá... Pueden hablar catalá conmigo? es que ya sé español...”) e colectivo (“[NoraR] Entonces esta sesión nos va a ayudar a los dos”), nomeadamente de que participam numa comunidade de prática e de aprendizagem da intercompreensão romanófona (Araújo e Sá & Melo, 2006). Ora, reconhecendo aqueles objectivos e *enjeux*, os sujeitos são capazes de reconhecer quais as estratégias de aprendizagem linguística de que dispõem e a que podem recorrer (“[ilaria] (...) que significa maleta en espanol? mi dimentico siempre de guardarlo sul dizionario!”), assim como os requisitos de aprendizagem necessários a uma comunicação-aprendizagem bem-sucedida (“[sweetangel] paumé pouquoi??? va chercher le dictionaire!!!!!!!!!!!!!!”), que passam, invariavelmente, pela confiança no Outro como recurso disponível (“[NoraR] (...) Que suerte que voy a poder practicar el portuges ya que se me dificulta a la hora de la comprensión escrita”) e pelo esforço implicado nas tarefas (“[Isadora] (...) non conosco affatto il portoghese, ma provo a capirti!!!”), “[SilviaM] Vale! Pués.... pero siempre si puede comprender, si haces un pequeño esfuerzo”, “[IlonaW] je connais pas l’esp. ni le catal., mais on peut essayer”).

Finalmente, relacionadas com estas reflexões meta-cognitivas, encontram-se inúmeros casos de auto e de hetero-avaliação de competências pelos chatantes (“[ilaria] que dices tu en portuguese que no entiendo nada!”, “[PauV] creo que puedo hablarlo[ao italiano] mas o menos”, “[xander] eu falo muito mal espanhol eu confesso”), dando provas, novamente, de consciência das línguas enquanto objectos de apropriação (“[CleliaDC] Wow!! le francais n’est pas la langue que je préfère.. me la cavo meglio con le altre”) e da sua participação numa comunidade de aprendizagem colaborativa, a que antes aludimos:

Excerto 7

[Remy] Ola djose como estas, non so se ho scritto bene!!!

[djose] si Remy te falta el acento

[Remy] Grazie djose, lo spagnolo lo parlo poco e mi serve una mano!!!

De notar que, se ao nível da auto-avaliação as apreciações tendem a ser modestas, como tivemos a oportunidade de observar em exemplos anteriores, ao nível da hetero-avaliação de competências os chatantes são, geralmente, bastante benévolo e optimistas em relação aos seus interlocutores (“[SilviaM] Tu parles déjà très bien!!!!”, “[ilaria] ma si!!!”), isto não só porque acreditam nas virtuosidades da comunicação em línguas vizinhas, como também reconhecem que a confiança depositada nas capacidades do Outro o implicará socialmente, constituindo-se essa implicação como elemento de construção de relações interpessoais amistosas e de um bom clima interaccional.

Resta dizer, a este nível, que os sujeitos atribuem à biografia linguística um papel essencial na aquisição de conhecimentos acerca das línguas (“[mokab] Barcelona! Então falas catalão!”), na construção de uma relação afectiva positiva com elas (“[NoraR] Bueno en mi caso, el ingles es mio idioma favorito ya que tuve la oportunidad de practicarlo en Estado Unido”) e de aquisição de competências de tratamento dos seus dados verbais (“[SilviaM] Estudei espanhol no verão.... e falo espanhol com o meu namorado....”), e isso em contextos de contacto linguístico formal ou informal.

Em relação às **reflexões meta-linguístico-comunicativas**, os sujeitos estão conscientes dos níveis de língua, dos registos adequados às situações, sendo essa consciência verbalizada a propósito de itens lexicais, como “jobar” ou “cachondo”. No excerto seguinte está presente o primeiro daqueles exemplos:

Excerto 8

[AvataraA] jobar

[lusitana] o que quer dizer jobar ?

[AvataraA] jobar, es como decir "que rabia"

[AvataraA] que algo no haya salido bien

[MiguelL] jobar lo dicen los niños!

[AvataraA] y algunas niñas más mayorcitas tb

[AvataraA] es para no decir joder

[AvataraA] que suena más fuerte

[AvataraA] y puede ofender

O significado do termo “jobar”, embaraçador da compreensão, é solicitado por uma interlocutora lusófona. No seguimento dessa problema de compreensão, relacionado com opacidade lexical, dois interlocutores, entre os quais aquele que é a fonte do problema (Avatara), conjugam esforços para esclarecer o seu significado. De entre as várias aproximações efectuadas, os sujeitos optam por utilizar uma expressão sinónima (“que rabia”) e por explicitar o valor pragmático e o uso situacional do item. Usam ainda a tradução inter-registos dos dois termos (“es para no decir joder”) e, finalmente, explicam que o valor ilocutório e

perlocutório das duas palavras é diferente, com cargas simbólicas distintas (“y puede ofender”) e potencialmente ameaçador da face do interlocutor.

Deste exemplo se depreende que estes chats representam situações privilegiadas de reflexão meta linguístico-comunicativa acerca, não só das línguas de contacto, mas também da linguagem e do seu uso. Sobre a primeira destas vertentes, veja-se ainda como a identificação das línguas de comunicação, actividade cognitiva colaborativa, emerge como fundamental para o envolvimento dos sujeitos e sua atribuição de significado às acções verbais (“[CristinaV] romatus, qué lengua hablas tú, portugués?”, “[laura] ma che lingua parlava silvia?”). Um outro aspecto digno de atenção é a forma como os sujeitos, geralmente depois de movimentos de solicitação (de esclarecimentos, de informações,...) ou no decorrer de auto e hetero-correcções dos enunciados, se envolvem em descrições linguísticas, usando terminologias específicas para esclarecerem os seus interlocutores, evidenciando capacidades de análise e descrição e, assim, assumindo-se não só como professores/tutores da sua língua, mas também como linguistas em formação: “[PauV] i el catalan tiene un acento muy fuerte”, “[Eliac] es cuestion de acentos”, “[Eliac] es lo bueno del castellano es eso, que lo escribes casi todo según se pronuncia”, “[djose] si Remy te falta el acento”, “[colombia] toutes les équipes, pardon en français "équipe" est féminin” e “[ClarisaM] (...) aunque es transparente la palabra”.

Além disso, estes episódios de solicitação, nomeadamente de resolução de problemas, são, como já ilustrámos em outras ocasiões (Araújo e Sá & Melo, 2003b e no prelo), contextos favoráveis de observação do uso discursivo de uma metalinguagem mais ou menos especializada (“[ElenaT] alors écrire avec les accents c'est trop dur”, “[colombia] toutes les équipes, pardon en français "équipe" est féminin”, “[ClarisaM] (...) no queria confundirme, aunque es transparente la palabra”). Mesmo que baseadas, muitas vezes, em representações acerca das línguas, essas actividades de descrição evidenciam as relações entre as imagens das línguas e o esforço de racionalização dos dados linguísticos levado a cabo pelos chatantes, logo, a relação entre as dimensões representacional/imagética e a cognitiva da CL.

Finalmente, relativamente ao uso e funcionamento da linguagem, nomeadamente em situações como a que agora descrevemos, são abundantes as referências dos sujeitos àquilo que entendem ser os trunfos para participar na comunicação intercultural e plurilingue, integrando-se nela e construindo-a com sucesso: “[NoraR] (...) en realidad me gustan todos los idiomas extranjeros ya que condidero que el saberlos derrumba barreras”, “[NoraR] En realidad los idiomas son apasionantes y el no saber algunos o varios puede llegar a ser una gran barrera en el momento de comunicarse”. Assim, a aquisição de línguas é vista como instrumento de comunicação, reforçando a imagem utilitária das línguas e de objectos de apropriação, mas também de construção de relações interpessoais: “[mokab] POur moi c'est la meme chose, mais on peut parler en utilisant toutes le langues!”

3. Síntese e perspectivas futuras de investigação

A perspectiva adoptada, na linha da análise do discurso (ver Mangenot, neste número), permitiu, de acordo com o nosso *design* metodológico – em que as categorias de análise surgiram do *corpus* e nos permitiram depois revisitá-lo –, fazer emergir algumas das particularidades que caracterizam a CL observada em chats, em complementaridade com os estudos de Simões (2006), relativos à sala de aula. Por este motivo, de acordo com a distinção de Mangenot, a nossa abordagem situou-se, simultaneamente, numa perspectiva ilustrativa, por referência a uma problemática específica (a dimensão cognitiva da CL), e exploratória (marcas do seu desenvolvimento numa comunidade de prática e de aprendizagem da intercompreensão em chat).

Da nossa análise destes episódios de interacção em chat ressalta que o desenvolvimento da CL se espelha no envolvimento afectivo e cognitivo dos participantes, tornando-se bastante visível a forte ligação entre as dimensões cognitiva e afectiva da CL. Na verdade, como já referido por Simões, a CL revela “a multidimensionalidade da relação entre alunos e objectos linguísticos, a multireferencialidade dessa relação e a dinâmica interdependência de dimensões que a constituem” (2006, 159). Neste sentido, a interacção em chat mostrou-se um espaço privilegiado de gestão dos conhecimentos já adquiridos e de integração de novos conhecimentos na CL prévia, “desestabilizando-a e (re)organizando-a, num processo questionador e evolutivo” (idem, 376), o que nos fornece (mais) um argumento para a integração destas actividades dialógicas no currículo escolar em línguas.

O estudo que desenvolvemos permite-nos ainda conceptualizar, na linha da mesma autora, a CL como produto (sempre inacabado e em versões continuamente provisórias) que procede das dinâmicas sociais e a cognição como social e situada, sendo impossível pensá-la fora do contexto ou, se quisermos, como só sendo analisável por referência ao contexto em que ocorre e intervém (actividades, objectivos, tempos, espaços e sujeitos). Como exemplo desta dimensão situada da cognição e, por isso, da CL, foi tornado visível como a consciência do valor político-simbólico das línguas foi favorecida pelo tipo de contexto interaccional em que os sujeitos participaram, particularmente os objectivos do projecto Galanet e os temas de comunicação negociados pelos chatantes.

Resta-nos concluir dizendo que esta análise não satisfaz todas as nossas curiosidades e perplexidades acerca da CL e das suas dimensões. Assim, como perspectivas de análises futuras abertas por este trabalho

MELO, S., ARAÚJO e SÁ, M^a H., & SIMÕES, A.R. (2006). “¿Por qué dicen Ciao para decir hola?: Interacción en chats plurilingües romanófonos e desenvolvimento da Cultura Linguística”. In M^a H. ARAÚJO e SÁ, J. FRÓIS & S. MELO (coord.), *Comunicação eletrónica em contextos de educação linguística. Teorias e Práticas. Intercompreensão*, 13, Santarém, Portugal, 227-247.

cremos que seria interessante voltar, mais uma vez, à dimensão cognitiva e analisar a sua componente mais meta-processual e a forma como emerge e se constrói na interação, pelo que seria relevante evidenciar e descrever as práticas colectivas de reflexão sobre as línguas, nomeadamente as descrições do seu funcionamento, as comparações interlinguísticas, e, na linha do que já começámos aqui, o uso de terminologias especializadas e a correcção de enunciados. Segundo cremos, a análise destes episódios de índole meta-processual permitiria observar os conhecimentos prévios dos sujeitos em termos de CL (neste caso, conhecimentos e competências meta) e, assim, pensar formas sustentadas de a fazer evoluir, com base em diagnósticos situados e contextualizados. Tal análise estaria, antes de mais, ao serviço da “zona de desenvolvimento proximal” da CL.

Bibliografia

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

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, M^a H. & *et al* (2003). “Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didácticos”. In A. Neto *et al* (org.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e desafios*. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação (489-506).

ANDROUTSOPOULOS, J. & HINNENKAMP, V. (2001). "Code-Switching in der bilingualen Chat-Kommunikation: ein explorativer Blick auf #hellas und #turks". In M. BEIßWENGER (ed.), *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart (367-400).

ARAÚJO e SÁ, M^a H. & MELO, S. (2007, no prelo). "On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness". In *Language Awareness*, 16: 1, Multilingual Matters.

ARAÚJO e SÁ, M^a H. & MELO, S. (2006). “Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano!': la négociation des chats plurilingües en tant que situations d'apprentissage langagière”. In C. DEJEAN & F. MANGENOT (org.), *Le Français dans le Monde, Recherche et Applications. Numéro spécial "Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation"*. Paris : Hachette (164-177).

ARAÚJO e SÁ, M^a 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*. Madrid: Biblioteca Nueva (45-61). Também disponível em <http://elies.rediris.es/elies24/> (último acesso em 12 de Outubro de 2006).

ARAÚJO e SÁ, M^a H. & MELO, S. (2003b). “ ‘Beso em português diz-se beijo :*’: la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingües romanophones”. In C. DEGACHE (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingües, de Galatea à Galanet. LIDIL*, 28 (95-108).

ARAÚJO e SÁ, M^a H. & MELO, S. (2003c). "Romance cross-comprehension and on-line communication in the development of educational competences: a study of future teachers' perspectives". Apresentação oral na *European Conference on Educational Research (ECER)* – European Educational Research Association. Hamburgo: 20 de Setembro de 2003.

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

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

CANDELIER, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: CELV.

CHAPELLE, C. (2001). "Second language acquisition through virtual environments". In A. KAZERONI (ed.), *Actes des colloques usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères (UNTELE)*, Vol III. Compiègne: Université de Technologie de Compiègne (1-12).

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

CRUZ, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DEGACHE, C. & TEA, E. (2003). “Intercompréhension: quelles interactions pour quelles acquisitions? Les potentialités du forum Galanet”. In C. DEGACHE (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingües, de Galatea à Galanet. LIDIL*, 28 (75-94).

FEYTOR PINTO, P. (1998). *Aspectos da cultura linguística portuguesa*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta

MELO, S., ARAÚJO e SÁ, M^a H., & SIMÕES, A.R. (2006). “¿Por qué dicen Ciao para decir hola?: Interacción en chats plurilingües romanófonos e desenvolvimento da Cultura Linguística”. In M^a H. ARAÚJO e SÁ, J. FRÓIS & S. MELO (coord.), *Comunicação eletrônica em contextos de educação linguística. Teorias e Práticas. Intercompreensão*, 13, Santarém, Portugal, 227-247.

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

MARTINS, A.; CARDOSO, A. & BRITO, R. (2005). "Internet e aprendizagem de Inglês: a aquisição de vocabulário em salas de chat". In *Pesquisas em Discurso Pedagógico, O Ensino de Línguas e as Novas Tecnologias*, 3-2 (34-45).

MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Paris: Peter Lang.

MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingües em Chat*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ; M. H. (2006). "Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. Comunicação oral no XIII EndiPE, integrado na painel "'Mal-te-querer', 'bem-te-querer': imagens dos Outros em populações escolares e suas dinâmicas" (Comunicação 1). CD-ROM.

PAYNE, J. S. & ROSS, B. M. (2005). "Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development". In *Language Learning & Technology*, 9-3 (35-54).

PELLETTIERI, J. (2000). "Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence". In M. WARSCHAUER & R. KERN (ed.), *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press (59-86).

PY, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In *Le Français dans le monde*, Série Recherches et Applications (81-88).

REBELO, I. (2006). *Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua*. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (não publicada).

SIMÕES, A. R. (2006). A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

SIMÕES, A. R. (2002). “Relação do sujeito com as línguas: análise comparativa dos resultados obtidos junto de dois públicos escolares portugueses”. In Actas do XI Encontro Nacional de Didática de Ensino. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás: Goiânia (CD-Rom).

SOTILLO, S. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". In: *Language Learning & Technology*, 4 - 1 (82-119). Disponível em <http://lt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html> (acedido em 3 de Março de 2003).

TUDINI, V. (2002). "The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction". In *Proceedings of Innovations in Italian Teaching Workshop*, Griffith University. Disponível em http://www.gu.edu.au/centre/italian/pdf/4_tudini.pdf (último acesso em 12 de Outubro de 2006).

WARSCHAUER, M. (1997). "Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom". In *CALICO Jornal*, 13 - 2&3 (7-26).

WARSCHAUER, M.; SAID, G. & ZOHRY, A. (2004). "Language choice Online - Globalization and identity in Egypt". In F. JANDT (ed.), *Intercultural communication - A global reader*. California: Sage Publications (160-172).