# O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA APRENDIZAGEM DE IDIOMAS À DISTÂNCIA: UM ESTUDO EM FÓRUNS DE DISCUSSÃO

João Tobias Lima Sales[1]

**Resumo**

Este estudo apresenta uma análise da produção escrita de dois alunos do curso de Letras/Inglês Semipresencial da Universidade Federal do Ceará na participação em fóruns de discussão, no decorrer de dois anos. Seu objetivo principal consiste em averiguar o aperfeiçoamento das produções em língua inglesa desses alunos, procurando evidenciar se o ensino de idiomas à distância pode garantir-lhes algum nível de competência na língua estrangeira que futuramente ensinarão. Baseando-se em teorias cognitivas de aprendizagem/aquisição de segunda língua e considerando-se os pressupostos que envolvem a transferência entre L1 e L2 nas produções dos alunos, observou-se que a escrita dos alunos estudados tem se desenvolvido com auxílio do input recebido em L2 pelas disciplinas cursadas, mas também com uma contribuição expressiva das estruturas lingüísticas de L1.

Palavras-chave: escrita, ensino à distância, fórum, língua inglesa.

# WRITING DEVELOPMENT IN DISTANCE FOREIGN LANGUAGE LEARNING – A STUDY OF DISCUSSION FORUMS

**Abstract**

This study presents an analysis of the written productions in discussion forums of two students in the Distance English Language Certification Program at UFC-UAB. The major purpose of this study is to evaluate the development of the writing skills of these students during a two-year period of data collection in order to determine whether students, in an online language program, can develop levels of written foreign language competence that will enable them to teach the target language. A micro-analysis model of the written language was used to evaluate written language: level of formality, impersonality, explicitness, lexical cohesion, complexity, correction and voice. Taking into consideration the transference between L1 and L2 in students' productions, it was observed that, in the two-year period, the L2 input in the courses that the students participated in contributed to the development of their written productions, although their productions still suffer from expressive interference with the linguistic L1 structures.

Key-words: writing; distance foreign language learning; forum

## 1. Introdução

Após mais de cinco anos da introdução das graduações à distância no Brasil, abrangendo as regiões metropolitanas das grandes cidades e parte dos municípios da zona rural, alguns frutos serão colhidos à medida que os primeiros graduados se inserirem no mercado profissional. Especificamente, a graduação em Letras (com atuação na formação de professores de língua inglesa e espanhola) será responsável pela inserção no mercado de

[1] Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa de Formação de Professores da UAB/UFC/CAPES como Coordenador de Tutoria. E-mail: jtobiasls@gmail.com

trabalho dos primeiros professores graduados à distância em língua estrangeira. Esses profissionais se diferenciarão pelas peculiaridades do meio utilizado para a transmissão e aquisição de conhecimento e formação de habilidades, na maioria das vezes a Internet, utilizada para o contato com tutores à distância, como fonte de pesquisa e como meio pelo qual as tarefas são enviadas para correção.

Além desses fatores que caracterizam o ensino à distância em todas as graduações da Universidade Aberta do Brasil, os futuros professores de inglês e espanhol praticam o idioma que ensinarão por intermédio de ferramentas de comunicação da Internet. Dessa forma, salas de bate-papo, fóruns de discussão, ferramentas de comunicação oral, e-mails, dentre outras, têm sido utilizadas por alunos na exposição de um novo idioma que está sendo construído ou aperfeiçoado, e que deve ser analisado pelos tutores de cada disciplina em que essa produção se manifesta.

Este estudo, portanto, apresenta uma análise da produção escrita de dois alunos do curso de Letras/Inglês Semipresencial da Universidade Federal do Ceará na participação em fóruns de discussão, no decorrer de dois anos. Seu objetivo principal consiste em averiguar o aperfeiçoamento das produções em língua inglesa desses alunos, procurando evidenciar se o ensino de idiomas à distância pode garantir-lhes algum nível de competência na língua estrangeira que futuramente ensinarão.

A subdivisão do texto apresenta o ensino de idiomas à distância, com destaque para a influência que as novas ferramentas disponibilizadas pelos computadores exercem sobre as práticas de uso e, consequentemente, sobre as atitudes que levam à aprendizagem; o outro tópico de sustentação teórica aborda o impacto das estruturas da língua materna na escrita da língua estrangeira. Nesse momento, alguns pressupostos teóricos sobre aquisição/aprendizagem de idiomas e sobre transferência entre as línguas são revisitados.

## 2. Ensino de idiomas à distância

O ensino de línguas estrangeiras à distância, após utilizar apenas as cartas e o telefone, incorporou as ferramentas computacionais para a comunicação: e-mails, fóruns e listas de discussão, bate-papo e vídeo-conferência (LEVY; STOCKWELL, 2006, p. 84). Sua definição é um desafio para as pesquisas voltadas para a produção de conceitos em EaD, pois as definições para o ensino de idiomas à distância produzidas até hoje se situam no campo da educação à distância em geral, aludindo quase que completamente a assuntos tecnológicos e educacionais, em vez de focar em perspectivas pedagógicas e humanas (WHITE, 2006, p. 248).

A evolução do ensino de idiomas à distância tem acompanhado os desenvolvimentos da tecnologia, representados em termos de um modelo geracional (WANG; SUN, 2001, p. 541). O modelo de Wang e Sun apresenta quatro gerações tecnológicas que influenciaram - e ainda influenciam - o ensino de idiomas à distância. São elas: a) a primeira geração, representada por cursos veiculados em mídia impressa, algo comum até a década de 1970, mas ainda em utilização em muitas partes do mundo; b) a segunda geração, que evoluiu da mídia impressa distribuída pelo correio para o uso de transmissões via satélite em televisão e rádio, assim como por meio de telefone, áudio e videocassetes e televisão a cabo; c) a terceira geração, que inclui o uso de processadores de texto, pacotes multimídia, e-mails e de redes de comunicação, incluindo a Internet; e d) a quarta geração, que acrescenta às opções anteriores o uso da comunicação em tempo real mediada por videoconferência, salas de bate-papo e uso da realidade virtual.

Embora a subdivisão proposta por Wang e Sun organize as tecnologias utilizadas no ensino à distância considerando o seu tempo de atuação, White (2006, p. 248) observa que todos os elementos constituintes dessas gerações ainda estão em uso em cursos de línguas à

distância. Desta forma, algumas considerações podem ser feitas a partir desse modelo considerando a prática escrita dos alunos de idiomas à distância.

Primeiro, deve-se considerar que os veículos de mídia impressa ou aqueles de mídia virtual exigem uma reação do aprendiz por meio de respostas escritas. Apesar do incremento tecnológico das ferramentas disponíveis para fins educacionais, a transposição de conteúdo da mídia impressa para a mídia virtual ainda desafia os produtores de materiais. Assim, a escrita ainda se constitui na principal maneira de prática do idioma em tempos de áudio e videoconferências disponibilizados por banda larga.

Segundo, as duas últimas gerações parecem ter proporcionado um ambiente de maior interatividade ao aprendiz à distância, que, mesmo dispondo de áudio e vídeo por ocasião da segunda geração, mantinha-se solitário em frente a telas e transmissões via satélite, condição somente rompida se ele recorresse às cartas impressas ou ao telefone.

Finalmente, é importante diferenciar o uso do computador na terceira e quarta gerações. O computador na terceira geração exercia um papel de distribuidor de conteúdo, enquanto que, na geração posterior, seu papel está atrelado à comunicação, seja ela síncrona ou assíncrona. Esse traço de avanço na interação entre aprendiz e tutor, ou entre aprendizes, parece apontar para uma solução para o isolamento do aluno à distância e a sua necessidade de praticar o novo idioma.

Dessa forma, pode-se conjecturar sobre um momento da educação à distância em que seus participantes devem aprender a usar o que está disponibilizado, remodelando as formas de aprendizagem que marcaram as práticas educacionais por muito tempo. Peters (2004, p. 176), ao versar sobre um modelo pedagógico para a utilização de espaços virtuais para a aprendizagem, aponta a *aprendizagem por comunicação*, realizada nos *espaços de comunicação* (e-mails, fóruns de discussão, newslists, conferências por computador e domínios multiusuários), como a que acontece através das trocas de mensagens entre duas ou mais pessoas. Dentre as ferramentas que possibilitam esse tipo de aprendizagem destaca-se o fórum de discussão. Suas características, segundo o autor, permitem aos usuários publicar informações; perguntar, comentar ou criticar; anexar arquivos seus ou da própria rede às suas mensagens; e, trocar ideias com participantes especializados em diferentes áreas visando a uma contribuição comum.

Levy e Stockwell (2006, p. 94) destacam que, no fórum, aprendizes de uma segunda língua podem discutir na língua alvo ou sobre a língua alvo. Contudo, lembram que a pouca privacidade da informação postada pode exercer algum efeito sobre a riqueza de detalhes que os participantes desejem postar. Como o fórum é a ferramenta mais comum na Educação Superior quando a escrita é considerada, há sempre uma expectativa de que os participantes respondam aos outros no grupo, contudo suas intervenções podem não agregar muito conteúdo à discussão (MACDONALD 2008, p. 57).

Em se tratando de língua estrangeira, conteúdo e qualidade na produção caminham juntos, o que para Peyton (1999, p. 26) precisa ser tratado seriamente pelos professores [tutores] que são peças fundamentais na criação de oportunidades de interação entre os alunos, e precisam continuamente projetar e avaliar essas interações e seus resultados.

Beauvois (1997, p. 174) aponta o instrutor, no ensino por intermédio de redes, como o participante que deve encorajar a interação entre os alunos, que progredirão na aquisição da língua quando: 1) definirem os próprios pensamentos sobre o que está sendo estudado; 2) testarem teorias, opiniões e ideias com seus colegas e com o instrutor [tutor]; e, 3) construírem conhecimento por intermédio dessas interações.

É esperado, então, que o desenvolvimento da língua alvo dos aprendizes de idiomas à distância esteja atrelado à qualidade do input que eles recebem, principalmente, nas interações escritas, uma vez que, ao escrever o participante da interação dispõe de mais tempo para a elaboração de respostas ou de qualquer outra consideração, que não se teria na língua falada,

fenômeno que pode produzir um efeito positivo nas atitudes e no desempenho dos aprendizes (BEAUVOIS 1997, p. 171).

Na última década, Sotillo (2000), Kol e Schcolnik (2008) e Riodan e Murray (2010) conduziram estudos envolvendo o uso das ferramentas síncronas e assíncronas na aquisição/aprendizagem da habilidade da escrita em uma segunda língua, em situações voltadas para a verificação de desempenho dos alunos, da caracterização de ferramentas de comunicação e da análise da complexidade do discurso produzido no meio escrito mediado por computador. O fórum de discussão aparece emblematicamente nesses estudos como uma ferramenta que tem sido aperfeiçoada em uso e na perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras à distância. À medida que elaboradores de cursos exigem mais participação dos alunos em discussões na língua alvo, novos fenômenos relacionados ao uso e à aprendizagem do novo idioma surgem, fazendo com que se procure compreender um pouco mais o que os alunos aprendem e como aprendem. Finalmente, as comparações feitas com o discurso oral e com o desempenho em salas de bate-papo parecem ser inevitáveis, pois quaisquer ambientes em que a língua alvo for utilizada servirão de parâmetros para as constatações concernentes àquele que se está analisando.

## 3. A repercussão da língua materna na escrita em língua estrangeira

O papel da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando-se as transferências de traços de L1 na produção de L2 que um aprendiz pode apresentar, foi principalmente cogitado nos estudos behavioristas sobre aprendizagem. Tendo a formação de hábitos como um pressuposto inicial para as atividades cognitivas de um indivíduo, o comportamentalismo creditava à analogia – em detrimento da análise – o sucesso do processo de aprendizagem (ELLIS, 1997, p. 299). Assim, para que novos hábitos fossem formados, era necessário que o indivíduo “descartasse”, de alguma forma, os hábitos anteriores. Contudo, ao se tratar da aprendizagem de um novo idioma, desfazer-se do conhecimento e dos hábitos referentes ao idioma materno consistia em uma atitude que dificilmente aconteceria. Assim, L1 e L2 deveriam caminhar juntas, mesmo que uma prevalecesse sobre a outra.

Surge, então, das teorias behavioristas de aprendizagem de L2, a concepção de dificuldade, termo definido como a quantidade de esforço requerido para se aprender um traço característico da L2. Certamente que o grau de dificuldade dependeria do nível de similaridade entre a língua materna e a língua alvo do aprendiz. O nível de similaridade era, portanto, responsável pelos dois tipos de transferência reconhecidos: a transferência positiva, aquela que correspondia aos traços idênticos entre as duas línguas em questão; e a transferência negativa[2], oriunda dos traços dessemelhantes, responsáveis pelo aumento da quantidade de erros e, consequentemente, pelo incremento do grau de dificuldade da aprendizagem do novo idioma (ELLIS, 1997, p. 300).

Para Ellis (1997, p. 338) o fenômeno da transferência pode ser incorporado à comunicação e à aprendizagem. Para o autor o sistema da L1 é utilizado nos mecanismos de compreensão e produção de L2, assim, as transferências realizadas pelos aprendizes realizar-se-ão nas hipóteses construídas no input recebido e no output produzido.

Gass (1996, p. 321) ressalta que estudos têm procurado compreender as limitações que determinam que aspectos de uma língua nativa são transferidos e os princípios que determinam o grau de transferência de uma informação oriunda da língua materna. Assim, a autora advoga em favor da elaboração de uma definição para transferência que abranja o

[2] Uma distinção comumente feita na literatura em relação à aprendizagem de L2 diz respeito à transferência positiva (facilitação) e à transferência negativa (conhecida como interferência). Esses termos se referem, respectivamente, à possibilidade de a produção culminar em algo correto ou incorreto (GASS; SELINKER, 2001, p. 132).

conhecimento linguístico do aprendiz anterior ao momento de aprendizagem do novo idioma, inclusive algum conhecimento equivocado sobre L2.

Assim como Ellis (1997, p. 301), Gass reconhece que a noção de transferência passa por alguns contextos de uso do idioma em que os elementos podem ou não ser transferidos. Esses contextos explicitam variáveis que têm relação com as decisões que o aprendiz toma no momento de combinar elementos imprevisíveis de L2. Essas combinações envolvem a experiência do aprendiz, outros idiomas já conhecidos por ele, o uso bem sucedido de sua língua materna e até a importância conferida a fatores sociais. Diante dessas condições que influenciam o surgimento do fenômeno da transferência na produção do novo idioma pelo aprendiz, Gass acredita que seja necessário se alcançar com precisão as hipóteses levantadas pelos aprendizes para que o argumento da transferência seja bem fundamentado.

Considerando as transferências de traços da L1 no discurso de L2 na habilidade da escrita, Matsuda (2003, p. 19) atesta que o "sotaque da escrita" dos aprendizes de L2, ou seja, as marcas textuais que se desviam das produções dos nativos, possivelmente não desapareceriam após alguns meses de instrução. Para o autor, as práticas de escrita controlada ou guiada não preparam para uma prática de composição livre, porque focam, quase que exclusivamente, nos níveis de estrutura da sentença. A busca por uma explicação para a transferência na escrita já havia sido evidenciada nos argumentos de Kaplan (2001, p.13) de que a origem das transferências de L1 estava além do nível de sentença. Para ele, a escrita é "muito mais que a simbolização da fala", trata-se, prioritariamente, de uma "seleção proposital e uma organização de experiências". Assim, Kaplan sugere que a estrutura textual formada por um aprendiz de L2 apresenta consigo os traços culturais e linguísticos próprios do autor.

Wolfersberger (2003, p. 9) examinou o processo de composição e as estratégias de escrita de três alunos japoneses estudantes de língua inglesa. Seu estudo concluiu que algumas estratégias de L1 podem ser transferidas no processo da escrita, contudo, alunos de baixo nível de proficiência em L2 não utilizavam todas as estratégias que os ajudariam. Dessa forma, para lidarem com os traços da língua alvo e facilitarem o processo de transferência de L1, passaram a usar estratégias compensatórias, tais como: a) tradução – escritores com baixa proficiência em L2 escreviam um rascunho em L1, organizavam o texto em forma e conteúdo e traduziam considerando os estilos retóricos; b) uso da L1 durante a fase de tempestade de ideias e no estágio de organização do processo de escrita; c) alto grau de tolerância ao erro e à ambiguidade; nos estágios iniciais das produções dos rascunhos, os aprendizes davam mais atenção aos aspectos de conteúdo e organização.

O autor também mencionou estratégias que os aprendizes utilizaram para lidar com os traços próprios da L2. A principal delas relacionava-se a problemas com a escrita e o vocabulário de L2, que levaram os alunos a recorrerem a uma tradução imediata da palavra que necessitavam. Outra estratégia que envolveu as características ortográficas de L2 consistiu na realização de versão dos próprios textos escritos em inglês para a língua materna, para que se certificassem de que as ideias expressadas eram realmente aquelas que queriam anunciar.

Shaw e Liu (1998, p. 225) avaliaram a escrita de aprendizes de segunda língua em dois momentos diferentes de suas aprendizagens e observaram que as principais mudanças pelas quais passaram os informantes foram relacionadas à diminuição dos traços de oralidade no texto escrito. Além disso, os autores constataram que houve menos alterações na complexidade das construções ou na variedade de vocabulário, e que o aperfeiçoamento das correções nas estruturas usadas foi equilibrado pelos erros oriundos de tentativas de uso de novas estruturas. Para a realização do estudo, Shaw e Liu procederam a uma *análise microscópica* dos textos produzidos pelos alunos que avaliou os seguintes fatores:

a) linguagem escrita: alterações de estilo da linguagem oral para a linguagem escrita;

b) formalidade: nível de formalidade do texto;

c) impessoalidade: uso de construções que tornassem o texto mais impessoal;

d) explicitude: uso de metadiscurso, envolvendo marcadores textuais (sequenciadores); dêiticos (em construções do tipo: como mencionado anteriormente); marcadores interpretativos (tais como: desta forma, por exemplo, o que quero dizer é...); marcadores de atos de fala (tais como: para resumir, considero novamente que...); anunciações (como em: meu próximo ponto está relacionado a...). A explicitude também se refere ao metadiscurso interpessoal, que segundo os autores envolve: modalizadores; expressões atributivas (tais como: de acordo com...); marcadores de certeza (tais como: certamente, eu sei...); advérbios; comentários (uso de palavras que remetem ao leitor); conectivos; e a percepção do presente (em expressões do tipo: como pode ser visto...);

e) coesão lexical: uso de expressões organizadoras do fluxo de construção do texto;

f) complexidade: uso de nominalizações, redução de orações, subordinações, ou mudança no tipo de subordinação;

g) correção: uso mais adequado de formas da L2;

h) voz: supressão da voz do próprio autor em seus textos.

Esses fatores são utilizados na quarta seção do texto, que descreve o estudo, seguida da quinta, em que se realizam as discussões sobre os dados coletados.

## 4. A pesquisa

Este estudo foi realizado por intermédio da observação das participações de dois alunos do curso de Letras semipresencial (Licenciatura em Inglês) da Universidade Federal do Ceará nos fóruns de discussão de disciplinas de língua inglesa. Os alunos pertencem ao polo de Quixadá, cidade localizada no sertão cearense. Eles foram escolhidos por serem os únicos que têm sido aprovados e matriculados regularmente nas disciplinas de língua inglesa. Outro fator que influenciou a escolha foi o nível elementar de língua inglesa com o qual iniciaram o curso. Há outros alunos que mantêm as matrículas regulares, mas não iniciaram o curso em condição elementar de conhecimento da língua inglesa.

As observações iniciaram-se no período de 2009.2 e permaneceram até 2011.2. Durante esse intervalo apenas os registros da disciplina de língua inglesa cursada em 2010.1 não foram considerados, pois o tutor conduziu os fóruns em português.

A análise de suas produções nos fóruns seguiu os oito critérios da análise microscópica proposta por Shaw e Liu (1998, p. 228). Embora o modelo de análise de Shaw e Liu não tenha sido utilizado em um ambiente de aprendizagem mediado por computador, as características inerentes à participação escrita em fóruns de discussão foram levadas em consideração.

## 5. A análise

Os itens propostos na análise microscópica desenvolvida por Shaw e Liu (1998, p. 228) serviram como norteadores do processo de análise deste estudo. Na sequência, visualiza-se uma descrição das situações percebidas em cada fórum em que os alunos participaram, comentadas à luz dos pressupostos teóricos mencionados nas seções anteriores.

a) Linguagem Escrita:

Apesar de ser uma ferramenta de comunicação assíncrona, o fórum de discussão ainda pode apresentar em suas mensagens escritas certa similaridade com a linguagem oral, principalmente quando existe simetria entre os participantes das discussões. Ademais, a produção atrasada permite maior elaboração do texto que será enunciado, artifício de que não se dispõe na língua falada ou nos bate-papos *online*.

Os alunos estudados demonstraram familiaridade com o meio escrito em que estavam trocando informações. Contudo, marcas de oralidade persistiram em algumas postagens,

principalmente iniciando e finalizando as mensagens, funcionando como marcadores discursivos que convocavam seus pares à participação, como se pode observar nos exemplos seguintes:

Aluno: *Hello, my name's _____ . […] See you […]*
Aluna: *Hello, My name is _____. […] bye!!*
*Hahaha… No friend, I love juice and milkshaks [sic]. The first freezer is [sic] of save fruit and [sic] latter at keep other cold. Ok?*

As falas da aluna retratam a utilização de marcas de oralidade, principalmente de elementos destinados à manutenção de contato com algum interlocutor. As formas utilizadas pelo aluno para terminar suas postagens, apesar de representarem oralidade, revelam-se vagas e muito pouco apelativas ao contato. Vale ressaltar que, nos fóruns realizados na disciplina do terceiro semestre, Língua Inglesa 3B, em que os alunos deveriam discutir sobre o processo e as características da língua escrita, ou fazer alguma atividade relacionada ao texto escrito, pouco utilizaram os recursos mencionados, e seus textos representavam a linguagem escrita acadêmica, como mostra a postagem subsequente:

Aluno: *Retelling is an art of telling the same fact in other words, giving a uniqueness to their exposure, without making your presentation a plagiarism of the author's words, […]*

b) Formalidade:

O nível de formalidade das mensagens postadas sofreu influência da tarefa proposta em cada disciplina. Os dois alunos apresentaram um decréscimo na utilização de marcadores de informalidade, na disciplina Língua Inglesa 3B. Embora Levy e Stockwell (2006, p. 85) tenham afirmado que por intermédio do fórum se discute na língua alvo ou sobre a língua alvo, percebe-se claramente que o conteúdo metalinguístico faz com que os participantes atuem de maneira mais formal nas suas postagens.

c) Impessoalidade:

Assim como no item anterior, a impessoalidade foi influenciada pelas tarefas dos fóruns das disciplinas. Nos fóruns dos semestres 1 e 4, em que os alunos se apresentavam à turma, descreviam suas rotinas e discutiam sobre temas comuns da vida diária por meio da emissão de opiniões pessoais, não foram registradas postagens com tons impessoais. Contudo, no fórum do semestre 3, em que os alunos discutiram sobre assuntos relacionados ao processo da escrita em língua estrangeira há momentos de impessoalidade, principalmente quando o aluno precisa usar um discurso metalinguístico próprio da tarefa que está realizando.

Foi percebido, principalmente nas participações do aluno, o uso da primeira pessoa do plural *we*, de orações que têm como sujeito palavras como *subject, protocols* e *retelling*, além do uso do pronome *you* para se referir a um leitor imaginário.

A aluna, por sua vez, registrou apenas três participações durante todo o fórum do 3º semestre. Suas participações impessoais foram mescladas com certo grau de pessoalidade, pois todas se iniciam com uma saudação aos colegas de turma, e uma delas tem uma pequena mensagem sua à tutora no corpo da postagem.

Aluna: *Tutor, I did in text form [sic] becouse I saw your comment in my friend's post.*

Contudo, a aluna prossegue impessoalmente nas outras mensagens, como se observa no exemplo na sequência:

Aluna: *Retelling is the art of passing on to them their views on a subject or story, without distorting the facts or plagiarize. You hear a song or talk [sic] do your friend how*

*beautiful she is and why it is watching a movie and do a job based on their understanding of the plot […].*

A impessoalidade no discurso dos dois alunos se destaca por duas características: a discrepância entre o nível da postagem impessoal e o da postagem informal, pois se percebe uma maior elaboração no discurso impessoal que não transparece as reais capacidades de uso da língua do aluno; e a transformação do texto plagiado em um excerto que carece de coesão e coerência, com desvios que impossibilitam o leitor de compreendê-lo, como é o caso do exemplo anterior, em que a aluna utiliza pronomes que não possuem quaisquer referentes no corpo do texto. A quem se referem os pronomes *them, their, she* e *it* no texto acima?

d) Explicitude:

Os recursos usados como marcadores textuais de sequenciação, dêixis, marcadores interpretativos, de atos de fala, anunciações, modalisação, expressões atributivas, marcadores de certeza, advérbios, comentários, conectivos e a percepção do presente foram fazendo parte do discurso dos alunos, gradativamente.

No primeiro período do curso, as postagens do aluno não apresentaram nenhum dos itens mencionados acima. Sua produção foi marcada por frases simples e curtas. A aluna revelou a mesma característica, contudo, em uma de suas postagens, foi observado o uso do modalisador *must*, em: *My dream house must have …*

Nos outros períodos, percebeu-se um incremento na produção dos alunos se se considerar os elementos do item explicitude. Nas postagens do aluno, foram observados os seguintes recursos:

| | |
|---|---|
| Fórum do 3º período | *We are usually accustomed to…*<br>*Momentarily I think…*<br>*I can indicate as…*<br>*I could also see that…*<br>*In my answer above…*<br>*I found it very interesting situation 4, where is stated that…* |
| Fórum do 4º período | • advérbios: (*surely, potentially, really, simply, incredibly, happily, strongly*)<br>• conjunções adversativas: *but* e *however*.<br>• Marcadores de enunciação: *In my view, I agree, I tend to...*<br>• Modalisadores como em: *We must make the most of our time... I have to report the dream I had…* |

Nas postagens da aluna foram observados os seguintes recursos:

| | |
|---|---|
| Fórum do 3º período | • Encadeamento de fatos: na participação em que ela postou um resumo da biografia de Nelson Mandela, a aluna encadeou os fatos em forma de texto (como dito por ela).<br>• Marcadores de enunciação: *In my opinion...*, *This is my favorite (sic) retelling, I admit that is something I agree with you...* |
| Fórum do 4º período | • A maior parte de seus textos é formada por orações simples, mas há algum uso de conectivos, principalmente adversativos *(but)* e explicativos *(because).*<br>• Marcadores de enunciação: *I believe that, I see that, I agree with your opinion, Sometimes I see that […].*<br>• Modalisadores: *[…] we should live each day […] we should not* |

| | |
|---|---|
| | *put aside now […], […] it should be very funny […]* |

e) Coesão Lexical:

Essa categoria desenvolveu-se com o avançar das participações dos alunos nos fóruns. Na primeira disciplina, o aluno produziu apenas orações simples, separadas por pontuação ou pela translinearidade que a escrita no computador permite. O uso de pronomes pessoais ou demonstrativos para fazer referência a si ou a objetos foi satisfatório, apesar de o aluno ter cometido um erro ao se referir a uma colega de turma em uma mensagem enviada a ela mesma com o pronome *she*, quando deveria ter utilizado *you*.

Outros recursos de coesão lexical utilizados pelo aluno foram:

- A reiteração e a repetição de palavras, como em: *the* rules *of agreement of an L2 is very similar to the grammatical* rules *of the mother tongue […]*

- Uso de palavras generalizadoras como em: *this reality [...]*

- Uso de correferência lexical, como em: *the maximum point of the narrative "Climax" is to understand why Sophia endures* humiliations*, reaching "Conclusion or Solution" Sophia accept (sic)* this behavior *from her husband […]*

- Uso de paráfrases, como em: *the classification (for which age is the case), the genre (drama, comedy, adventure, western), the cast (actors and actresses)[…]*

- Coesão lexical por contiguidade, como em: *"[…] by our government in order to attract tourism to our country." "I tend to compare horoscope with scenes of the novel, the prediction is always the same."*

A maior parte das postagens iniciais da aluna diz respeito a apresentações de si e contatos com outros colegas. Ela dominou o uso de referências às outras pessoas com quem está trocando mensagens. Apenas ao descrever sua casa dos sonhos ela foi levada a agrupar palavras que fazem parte do mesmo campo lexical, o que fez com propriedade. Infelizmente, nas postagens do terceiro período a aluna apropria-se de textos para cumprir as tarefas, por isso não é possível afirmar que ela tenha feito uso de artifícios de coesão lexical por si mesma. No quarto período, a aluna posta mensagens destinadas a todos os colegas de fórum, sempre anunciando seus pontos de vista sobre os assuntos discutidos, com uso predominante das primeiras pessoas *I* e *we*.

f) Complexidade:

O aluno evoluiu na complexidade das construções com o passar das disciplinas. No primeiro período do curso predominaram orações simples, não houve registros de nominalizações ou de inversões de palavras para tornar o grupo nominal mais complexo, contudo, ele utilizou construções como *big kitchen* e *separate toilet* no período em que descreveu *My dream house.*

As discussões metalinguísticas do terceiro período originaram orações adjetivas, orações subordinadas (principalmente iniciadas pelas expressões *I think* ou *I thought*), além de orações condicionais em uma explicação sobre esse mesmo tema, possivelmente copiada como exemplo para compor a postagem.

O fórum da quarta disciplina foi marcado por dois momentos distintos. Nas duas primeiras tarefas em que o aluno participou com postagens, percebe-se um nível de produção em que a complexidade lexical apresenta-se marcada por algumas inversões na posição do adjetivo, algo que o aluno já vinha fazendo nos semestres anteriores, como em: *foreign countries*; *easy women*; *working people*. Contudo, em outras tarefas dessa disciplina, percebem-se construções de complexidade nominal e gramatical que não são próprias do seu nível de produção, tais como: *scorching midday sun; a leafy tree; cozy and refeshing shade*; ou, *[...] one of the most powerful dream I've had sharp and revealing in some way*.

A aluna apresentou-se bem mais conservadora em relação à complexidade nominal e oracional. Nos períodos 1º e 3º suas orações apresentam pouquíssimos sinais de complexidade e pré-modificação; em alguns casos ela escreve orações subordinadas iniciadas por *that*. O padrão oracional Sujeito-Verbo-Complemento é mantido na maioria das postagens mais elaboradas da terceira disciplina. Na disciplina do quarto semestre, não há complexidade lexical nas postagens da aluna, contudo, ela faz uso de conectivos criando orações coordenadas e subordinações. Na tarefa de parafrasear o discurso direto, ela chega a escrever orações complexas, embora com alguma imperfeição, como em: *What will it want to be famous if you will lose all your privacy, then people will be hiding to avoid being recognized.*

A complexidade nominal e oracional constitui-se em um quesito que mais evidenciou que os alunos se apropriam de textos de outros autores para cumprirem suas tarefas nos fóruns.

g) Correção:

Nesse item são apresentados os momentos em que os alunos cometeram erros de uso da língua em suas produções e avançaram corrigindo os erros nas demais postagens. Os erros relacionados ao uso gramatical foram aqueles mais facilmente corrigidos com o passar do tempo - seus registros diminuíram à medida que os fóruns avançavam. Contudo, as imperfeições relacionadas ao uso do léxico, considerando-se a significação de palavras e sua adequação ao contexto de uso, permaneceram durante todo o percurso das observações, o que reflete um nível considerável de transferência negativa da língua materna na produção de L2, assim como a falta de uso de estratégias para compensar o desconhecimento do aluno sobre a palavra que intencionou utilizar. Apesar de contarem com o tempo para revisar suas postagens, os alunos parecem não terem recorrido a esse artifício. Abaixo seguem alguns exemplos das correções feitas pelos alunos, assim como das imperfeições lexicais observadas.

Em relação ao aluno:

| | |
|---|---|
| 1º semestre | Imperfeições em uso de verbos: to be por to have para enunciar a idade; mau uso do infinitivo com to ou –ing; falta de flexão no presente simples e no particípio da voz passiva.<br>Generalização do uso do auxiliar DO para perguntar no presente e no passado.<br>Supressão do to be em tempos progressivos.<br>Formas lexicais com interferência de L1 foram: *I am resident in [...]* (eu resido em [...]); *embrace* por abraço; supressão de artigo indefinido em *I am fire fighter* (eu sou bombeiro); uso do *very* por *many* (na língua portuguesa não se dispõe de uma variedade da palavra *muitos).* |
| 3º semestre | Mais perfeição na utilização da terceira pessoa do singular do presente simples.<br>Aperfeiçoamento no uso de preposições e do artigo definido.<br>Problemas persistentes no uso de palavras do inglês em situações inadequadas por terem uma tradução que causa engano na língua portuguesa, como em:<br>*[…] the core message that the author would like* to spend *[…]*<br>([...] a mensagem principal que o autor quis passar [...])<br>*[...] we first need to observe the degree of dependence on* a prayer *[...]*<br>([...] nós primeiro precisamos observar o grau de dependência em uma oração [...]) |
| 4º semestre | Evolução no uso de flexão verbal.<br>Persistência no uso de palavras mal traduzidas do português para o inglês, tais |

| | |
|---|---|
| | como:<br>*[...] parents of the carnival [...]* (país do carnaval)<br>*[...] where not hesitate wars [...]* (*Hesitate* pode ter sido usado como existir por similaridade fonética). |

Em relação à aluna:

| | |
|---|---|
| 1º semestre | Construção de orações sem sujeito, com em: (*Yes, like my task* / Sim, gostei de minha tarefa).<br>Formas construídas a partir da língua portuguesa, como em:<br>- *Your beautiful city* com a intenção de enunciar que "sua cidade é bonita", na mensagem: *Hi F., how are you? Your beautiful city […].*<br>- *Cool yours gift of to do poetry* na intenção de dizer "Legal seu dom de fazer poesia".<br>- *I bend the first street* significando "eu dobro a primeira rua". |
| 3º semestre | Limite de três participações em que ela não cometeu os mesmos erros do primeiro semestre do curso. Isso não indica que ela tenha evoluído, pois muitas construções imperfeitas tornaram a acontecer no 4º período. |
| 4º semestre | Aperfeiçoamento no uso de sujeito em frase, como o uso do *it* como sujeito em muitas de suas postagens, como em: (*It is doubtful, don't you think?).*<br>Manutenção da interferência de L1 em orações como: *What will it want to be famous if you will lose all your privacy, then people will be hiding to avoid being recognized.*<br>(O que éser famoso se você perder toda sua privacidade, então as pessoas se esconderão para evitar serem reconhecidas). |

h) Voz:

A voz dos alunos teve uma relação direta com a natureza dos fóruns das disciplinas. A voz dos alunos foi preservada nos fóruns das disciplinas do 1º e do 4º semestres, quando eles deveriam falar de si e dar opiniões, respectivamente. A disciplina do 3º semestre, que exigiu a construção de textos mais impessoais, permitiu que os alunos mantivessem sua voz, principalmente ao emitir opiniões acerca dos assuntos sobre os quais escreviam.

## Considerações finais

A aprendizagem de idiomas no ambiente virtual tem encontrado suporte nas ferramentas utilizadas na comunicação mediada por computador. Provavelmente a quarta geração do ensino à distância já disponibilize artefatos midiáticos suficientes que possibilitem sua concretização. Neste estudo, pode ser observado que os alunos desenvolveram a habilidade de escrita do idioma transparecida em suas postagens nos fóruns. Contudo, é ingênuo afirmar que os fóruns foram os únicos responsáveis por esse desenvolvimento. Há outras variáveis atuando no processo de aprendizagem desses alunos, que estão presentes no ambiente virtual e em suas próprias práticas de aprendizagem.

Os fóruns de discussão cumpriram seu papel nas disciplinas cursadas pelos alunos. Suas características, que lhes caracterizam como o artifício que mais se aproxima das interações da sala de aula presencial, puderam ser observadas. Os fóruns disponibilizaram a eles oportunidade de interação entre si e com o tutor; tempo para preparar e editar suas mensagens antes de postá-las; espaço para discutir na língua e sobre a língua; exposição dos aspectos formais e de conteúdo de suas mensagens.

Os fóruns também promoveram o desenvolvimento da escrita dos alunos. Apesar da forte relação que suas produções demonstraram ter com a tarefa proposta no material didático, alguns pontos podem ser constatados a partir das análises feitas:

a) os alunos dominam a ferramenta em que a língua foi praticada. Suas mensagens cumpriram o papel social esperado na interação, obedecendo às regras próprias de um fórum de discussão. O tom de suas postagens variou muito pouco, o que representa o predomínio da formalidade da escrita, mesmo que tenha havido algum tipo de interferência da linguagem oral nas postagens;

b) o uso de elementos coesivos e marcadores textuais de sequenciação, referência e modalização se acentuou com o decorrer das disciplinas. Infelizmente, os alunos revelaram ter se apropriado de textos previamente escritos para cumprirem suas tarefas, mas alguns de seus comentários acerca daquilo que era postado já começavam a dar indícios de que eles estavam tentando tornar seus discursos mais complexos;

c) as construções em língua inglesa tornaram-se mais complexas. O uso de grupos nominais formados por pelo menos um pré-modificador, bem como o uso de orações adjetivas e de subordinação também foi constatado no decorrer das participações dos alunos; e

d) as correções dos elementos gramaticais foram as marcas mais evidentes da evolução do uso da língua inglesa por parte dos alunos. Por outro lado, a transferência negativa foi mais latente no uso do léxico. Em todas as disciplinas, os alunos recorreram à língua materna para construírem suas mensagens e a presença de palavras cujos significados eram semelhantes àqueles de L1, mas que não se adequavam à L2, sempre aconteceu. Esse fenômeno pode indicar o interesse dos alunos em participar destemidamente das tarefas, contudo, demonstra que eles não se preocuparam em revisar seus textos e checar se o uso do novo vocabulário era pertinente ao contexto em que era empregado.

As considerações de Ellis (1997, p. 301) sobre transferência foram corroboradas nesse estudo. Os alunos pesquisados eram iniciantes na língua alvo e, segundo Ellis, para que as transferências de L1 sejam bem sucedidas eles precisam demonstrar um nível de conhecimento de L2 suficientemente adequado para tal tarefa. A interlíngua dos alunos ainda está em construção, o que justifica o fato de eles conseguirem compreender mensagens imperfeitas de seus colegas e produzirem mensagens imperfeitas que seus colegas também compreenderam. As tarefas, o material didático, o tutor e os colegas mais avançados serviram como input positivo para os alunos, e a partir de suas produções contribuíram para que eles se dispusessem a testar suas hipóteses utilizando L2.

Contudo, algumas considerações sobre o tutor e o produtor do material ainda precisam ser feitas, uma vez que representam as principais fontes de input positivo de que os alunos dispõem. O tutor precisa ser mais atuante nos fóruns e comentar sobre as postagens dos alunos, dando *feedback* acerca das imperfeições de produção. Essa atitude é de fundamental importância para que os alunos não solidifiquem em sua interlíngua formas e usos equivocados de língua alvo. O produtor do material, por sua vez, deve estar atento às tarefas que propõe para os alunos e se questionar se o nível da tarefa não exige muita produção metalinguística do aluno que ainda não é capaz de construir enunciados com alto grau de complexidade de conteúdo. Possivelmente essa observação diminuiria o plágio nas postagens dos alunos e suas mensagens repercutiriam com maior fidelidade o nível de conhecimento do novo idioma que eles já alcançaram, sendo possível responder sobre o que eles realmente aprendem.

## Referências

BEAUVOIS, M. H. Computer-Mediated Communication: technology for improving speaking and writing. In: BUSH, M. D.; TERRY, R. M. *Technology-Enhanced Language Learning*. Chicago: National Textbook Company, 1997. p. 165-184.
ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997. 824p.
GASS, S. M. Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. p. 317-348.
GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition*: an introductory course. 2. ed. New Jersey: LEA Publishers, 2001. 488p.
KAPLAN, R. Cultural thought patterns in inter-cultural education. In: SILVA, T.; MATSUDA, P. K. *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 11-25.
KOL, Sara; SCHCOLNIK, Miriam. Asynchronous forums in EAP: assessment issues, *Language Learning and Technology*, v. 12, n. 2, p. 49-70, 2008. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol12num2/kolschcolnik/>. Acesso em: 21 maio 2011.
LEVY, M.; STOCKWELL, G. *CALL dimensions*: options and issues in computer-assisted language learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 310p.
MACDONALD, J. *Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design*. 2. ed. Burligton: Gower Publishing Company, 2008. 203p.
MATSUDA, P. K. Second language writing in the twentieth century: a situated historical perspective. In: KROLL, B. *Exploring the dynamics of second language writing.* Cambridge: Cambridge University Press: 2003. p. 15-34.
PETERS, O. *A educação à distância em transição*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004. 400p.
PEYTON, J. K. Theory and research: interaction via computers. In: EGBERT, J.; HANSON-SMITH, E. *CALL Environments*: research, practice and critical issues. Bloomington: Tesol, 1999. p. 17-26.
RIODAN, Elaine; MURRAY, Liam. A corpus-based analysis of online synchronous and asynchronous modes of communication within language teacher education. *Classroom Discourse***,** vol. 1, n. 2, p. 181-198, 2010.
SHAW, P.; LIU, E. T. What develops in the development of second-language writing? *Applied Linguistics*, vol 19, n. 2, 1998. Disponível em: <applij.oxfordjournals.org/ content/19/.../225.full>. Acesso em: 30 ago. 2011.
SOTILLO, Susana M. Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, vol 4, n. 1, p. 82-119, 2000. Disponível em: <llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>. Acesso em: 21 maio 2011.
WANG, Yuping; SUN, Chengzheng. Internet-based real time language education: towards a fourth generation distance education. *CALICO Journal*, v. 18, n. 3, p. 539-561, 2001. Disponível em: <https://www.calico.org/html/article_456.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2010.
WHITE, Lydia. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 316p.
WOLFERSBERGER, M. L1 to L2 writing process and strategy transfer: a look at lower proficiency writers, *The electronic journal for English as a second language*, v. 7, n. 2, 2003. Disponível em: <tesl-ej.org/ej26/a6.html>. Acesso em: 4 set. 2011.