

ESTUDO DA ECOLOGIA DE FÓRUNS ONLINE NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Andréia Turolo da Silva (UFC)
andreiaturolo@hotmail.com

Introdução

Estudos do discurso da sala de aula mostram que sequências tradicionais como *initiation-response-evaluation* (Cazden, 1988) vem sendo reconstruídas conforme professores e alunos buscam construir práticas pedagógicas com base num diálogo mais igualitário e colaborativo. Uma das alternativas para essa sequência tradicional é expandir as repostas dos alunos (*response*) com pedidos de elaboração ou clarificação, o que pode proporcionar oportunidades de construção de valores socialmente relevantes e acionar a intersubjetividade da comunicação, propiciando oportunidades de aprendizagem mais autênticas.

Swain (2000), que tem interesse no estudo da verbalização, ou enunciação, como necessária para que a aprendizagem de uma língua estrangeira aconteça, propõe o *diálogo colaborativo* como uma sequência discursiva alternativa. Esta sequência pressupõe percepção e negociação sobre a produção linguística numa atividade comunicativa, social e cognitiva. Com esse embasamento teórico/metodológico nossa pesquisa tem objetivos de investigar a ecologia (van Lier, 2000, 2002) de ambientes formais de aprendizagem a distância, especialmente os fóruns de discussão. Nosso interesse está no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

O contexto que pesquisamos é um grupo de alunos de quarto semestre de um Curso de Letras na modalidade semi-presencial, com expectativas de, por estarem há mais de dezoito meses inseridos nesse contexto, estejam familiarizados com os letramentos dos ambientes virtuais utilizados para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem do curso, assim como expectativas de que os alunos tenham um nível intermediário de competência linguístico-comunicativa na língua inglesa, conforme o currículo do curso que lhes permitam manter uma conversa *sobre* a língua inglesa e *por meio* dela, conforme nosso embasamento teórico propõe.

Esse artigo é um recorte dessa pesquisa e está organizado da seguinte maneira: primeiro trazemos os significados de ecologia e aprendizagem de línguas conforme nossas percepções. A seguir, trazemos uma discussão sobre interação e aprendizagem de línguas com foco nas sequências discursivas centradas no professor e no diálogo colaborativo. Logo após trazemos a análise dos dados precedida de uma breve descrição do contexto e, por fim, as considerações finais a partir do recorte aqui apresentado.

Esperamos contribuir com o leitor que se interessa por estudar o processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, interações em ambientes virtuais com a finalidade de ensinar e aprender línguas estrangeiras, pesquisas de natureza qualitativa e situada, e professores de línguas que buscam implementar sua prática pedagógica de uma maneira geral.

1. Ecologia e aprendizagem de línguas

O termo ecologia, cunhado por Ernst Haeckel em 1869¹, serve para se referir a totalidade de relações de um organismo com todos os outros organismos com os quais

¹ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ecologia>

vem a ter contato. A Ecologia é a ciência que estuda os ecossistemas, ou seja, é o estudo científico da distribuição e abundância dos seres vivos e das interações que determinam a sua distribuição. As interações podem ser entre seres vivos e/ou com o meio ambiente.

Sob essa luz, van Lier (2000, 2002) vem defendendo uma perspectiva ecológica não só de ensino, mas também de pesquisa, de língua e de compreensão do mundo. Para ele, uma linguística ecológica pode ser entendida não só pelo estudo das relações de objetos, de palavras, sentenças ou regras, mas, principalmente, como o estudo das relações de pensamento, de ação e de poder. Uma linguística ecológica preocupa-se em estabelecer relações entre enunciados verbais e outros modos de produzir sentido, outras linguagens, como gestos corporais, figuras, cores, sons, texturas, entre outros artefatos. Por isso, compreende-se que a totalidade de fazer sentido na conversa não é meramente linguística, mas sim semiótica.

Aprender uma língua, da perspectiva ecológica, é estar imerso em um ambiente repleto de significados potenciais. Esses significados se tornam disponíveis gradualmente conforme o aprendiz age e interage no ambiente. A aprendizagem acontece por meio de processos e sistemas representacionais, como esquemas mentais, históricos e culturais, e sistemas ecológicos, como perceptuais, emergentes, e baseados em ação. Desse ponto de vista, a unidade de análise não está no objeto linguístico ou no insumo disponível, mas na atividade.

Van Lier acompanha a perspectiva sociocultural de aprendizagem de que os aprendizes buscam soluções para dificuldades linguísticas se a atividade social permite, força com que o façam, e oferece meios para isso. Um ambiente propício para a aprendizagem é repleto de oportunidades para que o aprendiz aja, participe. Esse mundo linguístico é também cheio de demandas e requerimentos, oportunidades e limitações, rejeições e convites, permissões e restrições.

Essas oportunidades de aprender presentes em um ambiente propício à aprendizagem vêm sendo chamadas de *affordances*, termo que Oliveira-Paiva (2010) traduz como propiciamento. O termo *affordance* foi cunhado por James Gibson em 1977² para se referir ao relacionamento recíproco entre um organismo e uma característica particular do seu meio ambiente. É uma oportunidade de ação, mas não causa a ação. Esta só acontece quando a oportunidade de ação é percebida como algo útil.

Um ambiente propício para ações de ensino/aprendizagem de línguas dispõe de uma carga semiótica que, quando percebida pelo aprendiz, irá proporcionar engajamento e ação. Acreditamos que as ações de um organismo em um dado meio ambiente podem ser mediadas por outros interagentes, conforme a perspectiva sociocultural vygostkiana de aprendizagem (Lantolf, 2000), que pressupõe que as funções cognitivas como memória, raciocínio, ou atenção são atividades mentais mediadas, cujas fontes são externas ao aprendiz, mas que nas quais participa. Para Lantolf (op.cit.), o processo de internalização permite que as atividades externas sejam transformadas em mentais por meio de processos psicológicos que emergem do comportamento coletivo em co-operação com outros e, subsequentemente, se tornam internalizados, mediados por meio de ferramentas semióticas, das quais a língua é a mais importante.

A mediação acontece na interação que se constrói entre o aprendiz, outros indivíduos e o meio ambiente em que se encontram. A seguir resumiremos alguns estudos sobre a natureza da interação no processo ensino aprendizagem e algumas sequências discursivas identificadas a partir de dados naturais.

² Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Affordance>

2. Sequências discursivas em ambientes formais de aprendizagem de línguas estrangeiras

2.1. Sequências discursivas centradas no professor

Em qualquer ambiente formal de ensino/aprendizagem, seja na sala de aula presencial (SA) ou em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), as interações são construídas com o objetivo de ensinar e aprender, respectivamente, a língua-alvo, o que é atingido como resultado das ações e reações desses participantes, mediante o entendimento que constroem sobre a situação social em que se encontram (Allwright e Bailey, 1991).

As ações e reações dos professores e alunos refletem o que trazem consigo para o ambiente, ou seja, suas experiências e culturas de aprender e ensinar, suas crenças, suas razões para ali estarem, suas necessidades particulares que esperam satisfazer, além de seu histórico cultural, social, político e econômico. O professor traz certas expectativas sobre o seu papel, sobre o papel dos alunos e tem, normalmente, um planejamento ou um programa de ações, apoiado muitas vezes em materiais ou recursos didáticos.

Apesar de não trazerem um planejamento de ações como o do professor, os alunos também possuem suas expectativas, seus ideais e concepções sobre o papel do professor, o seu próprio papel e talvez, até mesmo, sobre como a aula deve prosseguir. A interação entre as expectativas do professor e as dos alunos é o que determina o progresso das ações de ensino/aprendizagem.

Fora dos ambientes formais de ensino/aprendizagem, principalmente em conversas casuais, a interação é normalmente governada pela competição e disputa pelo turno de fala. Para isto, os participantes esperam por pistas contextualizadoras, que variam de cultura para cultura e, uma vez que conquistam o piso conversacional, tendo atenção dispensada pelos outros interagentes, esforçam-se para mantê-lo (Van Lier, 1988).

Nos ambientes formais de ensino/aprendizagem, as regras que governam a interação, também socioculturalmente estabelecidas, não são normalmente as de disputa e iniciativa pela tomada de turnos como nas conversas casuais. Estudos do discurso da interação da SA (Cazden, 1988; Allwright e Bailey, 1991; entre outros) mostram características socialmente determinadas que podem ser amplamente recorrentes. Diferentemente de uma conversa casual de fora da SA, que geralmente não é planejada e em que os interagentes constroem para si direitos e deveres de participação semelhantes, o discurso de SA se revela mais assimétrico, sendo que um dos interagentes, o professor, é tido como possuidor de um nível de conhecimento diferente dos alunos e tem planos sobre o tópico discursivo e o que deverá acontecer.

Dessa forma, professores e alunos são vistos como membros de um contexto sociolinguístico no qual as interações são construídas com objetivos pedagógicos e sociais. Van Lier diferencia os dois tipos de objetivos interacionais da seguinte forma:

Em termos pedagógicos, existe um contrato latente entre professor e aluno, ou entre escola e aluno, o qual governa os objetivos, papéis, relacionamentos e regras de conduta adequada para a sala de aula. Em termos sociais, a sala de aula é um grupo de pessoas que possui objetivos implícitos e públicos, padrões de comportamento, padrões

de participação, esforço, solidariedade etc. similares a outros grupos sociais³ (Van Lier, 1988, p. 78).

Como uma prática social, o discurso da interação é determinado pelas condições sociais da situação que engloba as relações que os interagentes constroem entre si, relacionadas aos seus direitos e deveres de participação. Estas relações envolvem poder: o professor tem poder institucionalizado e normalmente aceito, de controle sobre a interação por ser conhecedor do conhecimento a ser aprendido e ter planejado o roteiro da aula. Por esta razão, os enquadres e as rotinas interacionais tendem a ser bem estabelecidos.

Por outro lado, Cazden (1988, p. 167) salienta que a relação de poder não é algo absoluto, mas é construída e percebida pelos interagentes no processo de comunicação, podendo, portanto, variar dependendo das percepções do professor quanto ao seu papel, sua autoconfiança, sua autoridade e sua seriedade, e das suas percepções sobre o papel dos alunos, assim como os alunos percebem o papel do professor e o seu próprio papel durante a interação. Quanto ao discurso pedagógico, este pode variar em uma escala que vai do mais rígido, o que considero mais tradicional, ao mais flexível, ou mais comunicativo, dependendo das relações sociais construídas e dos objetivos sociais e pedagógicos.

O discurso pedagógico tradicional da sala de aula parece seguir padrões interacionais mais rígidos e institucionalizados, que estão subjacentes a tudo o que ali acontece e, quando surgem problemas relacionados a estes padrões, os participantes referem-se a eles explicitamente. Estes padrões consistem principalmente na “lei de um piso conversacional” (Van Lier, 1988, p. 98), ou seja, a atenção de todos deve estar centralizada em um falante de cada vez. Quando ocorrem conversas paralelas, por exemplo, é comum o professor pedir silêncio, ou pedir aos alunos que esperem a sua vez de falar.

Com a finalidade de cumprirem-se objetivos pedagógicos, o discurso do professor tem as funções de motivar o desenvolvimento da aula, informar, explicar, dar instruções, descrever, revisar conteúdos e avaliar o desempenho dos alunos. Por isso, ele é o interagente que mantém o piso conversacional por mais tempo, em comparação com os alunos, que direciona o tópico da conversa e que propõe as estruturas de participação conforme seus objetivos pedagógicos (a sala como um todo, atividades em pares, individuais etc.).

Vale dizer, neste momento, que as interações não podem ser totalmente garantidas pelo planejamento do professor porque, segundo Allwright e Bailey (op.cit.), não é uma coisa que você faz para as pessoas, mas que as pessoas constroem juntas. Portanto, é construída e gerenciada no momento em que ocorre por todos os interagentes presentes na situação social. É claro que o papel do professor é normalmente aceito como o maior gerenciador da interação. Todavia, é necessário que os alunos aceitem e colaborem com as propostas interativas do professor para que a interação se sustente. Os autores nos lembram o quanto é difícil quando existem alunos não cooperativos e que fazem uso do seu poder de veto sobre as tentativas e propostas do professor.

Apesar de possuírem esse poder de veto, o comportamento dos alunos que vetam as propostas do professor pode ser entendido popularmente como inadequado.

³ No original: In pedagogical terms there is a tacit *contract* between teacher and learner, or school and learner, which governs purposes, roles and relationships, and rules for appropriate classroom conduct. In social terms the classroom is a group of people with overt and hidden aims, patterns of behaviour, standards for judging participation, efforts and solidarity, etc., similar to other social groups.

Isto explica o fato do papel dos alunos ser normalmente passivo na perspectiva tradicional, cujas ações se resumem em responder as perguntas do professor e seguir as suas instruções. Dessa forma, o professor controla o tópico conversacional sobre o que os alunos dizem e como dizem, e até mesmo quando devem tomar turnos de fala. Podemos verificar esse controle ao vermos alunos levantando a mão para pedir o turno de fala, ou quando um professor nomeia um aluno para responder as suas perguntas pedagógicas, conhecidas como perguntas de informação conhecida (ou *display questions*, ou *teacher's initiation*), avaliando-as logo em seguida (Cazden, op.cit.; Van Lier, op.cit.; entre outros).

A sequência discursiva a seguir soaria estranha em uma conversa do dia a dia fora da sala e aula. Porém, é normalmente aceita pelos alunos e professores como parte de uma lição:

<i>Professor:</i>	<i>What time is it?</i>	<i>(Pergunta de informação conhecida)</i>
<i>Aluno:</i>	<i>It's eight-thirty.</i>	<i>(Resposta do aluno)</i>
<i>Professor:</i>	<i>Very good!</i>	<i>(Avaliação do professor)</i>

Vemos que, dentro desta rotina interacional, os alunos não têm tantas oportunidades de interagir, pois devem esperar a ratificação do professor e quanto mais numerosa for a SA, conseqüentemente, menos oportunidades de interação eles terão. Além disso, esse padrão interacional tem pouco valor na preparação dos alunos para a comunicação de fora da sala de aula, visto que o exemplo acima, conforme dito anteriormente, soaria um tanto estranho se ocorresse entre colegas de trabalho preocupados com o horário do café, por exemplo.

A partir daí, podemos concluir que a sequência discursiva: 1) pergunta de informação conhecida, 2) resposta do aluno e, 3) avaliação do professor, pode não ser muito produtiva para o processo de aprendizagem do aluno, pois o limita quanto à negociação de papéis interacionais, disputa pelo turno, gerenciamento de atividades, colaboração com o outro, o que faz parte de conversas naturais. Outra conclusão que podemos extrair do exposto acima é que, para que os alunos possam interagir construindo e reconstruindo as regras que regem uma conversação normal, é desejável propiciar interações com objetivos sociais, nas quais tenham mais responsabilidades que requerem conhecimentos e entendimentos da situação social.

Outra conclusão que podemos extrair do que foi acima exposto é que dificilmente o professor será capaz de proporcionar aos alunos oportunidades interativas com objetivos sociais se mantiver um discurso centralizador. Cazden (op.cit.), referindo-se à possibilidade de um discurso centralizado⁴ no professor que considere o aspecto social do contexto, relata a variação da terceira parte da sequência discursiva típica citada acima. As autoras mencionam estudos do discurso da sala de aula em que o professor, ao invés de avaliar a resposta dos alunos, tentava expandir as mensagens com pedidos de elaboração ou clarificação, o que propiciava a oportunidade de atribuição de valores sociais, acionando a intersubjetividade da comunicação e aumentando as oportunidades de aprendizagem. A autora menciona que, com essa atitude, os professores foram capazes de criar ambientes comunicativamente ricos, estimulando os alunos a participarem da interação por meio do oferecimento de contribuições valiosas.

Apesar dessa variação do discurso de sala de aula centralizado no professor, várias pesquisas, de um modo geral, apontam que a interação entre alunos é uma

⁴ Discurso centralizado ou interação com o professor centralizado refere-se a um tipo de interação em que o professor assume o papel de interagente principal e, por isso, é controlador da participação dos outros interagentes.

maneira mais efetiva de proporcionar oportunidades de desenvolvimento linguístico-comunicativo. A interação entre alunos lhes possibilita compartilhar esforços e fornecer andaimes uns aos outros, sendo a relação de poder menos assimétrica se comparada com a interação com o professor, aproximando-se, portanto, das interações de fora da sala de aula. Assim, os alunos podem desenvolver uma competência discursiva e sociolinguística na língua-alvo, como, por exemplo, a disputa pelo turno de fala, a utilização e o entendimento de pistas de contextualização e a construção de papéis participativos mais ativos e com maiores responsabilidades, diferentes daqueles de um discurso tradicional centralizado no professor, que, por sua vez, assume agora um importante papel no monitoramento e organização da interação, porém não mais como falante principal.

A seguir discutiremos a interação de aprendizes com o meio ambiente do ponto de vista do diálogo colaborativo proposto por Swain (2000).

2.2. Sequências discursivas centradas nos alunos

Para Swain (2000), o diálogo colaborativo pode ser construído por meio da proposição e resolução de tarefas que forcem alunos a refletir sobre as formas e os usos da língua, ainda que estejam interessados nos seus significados. Uma tarefa desse tipo se configura como uma resolução de problemas, em que os alunos têm a oportunidade de construir e testar suas hipóteses *sobre* a língua, *pela* língua, ou seja, por meio da verbalização. Ao verbalizar suas hipóteses, os alunos podem refletir sobre o que dizem e o que é dito.

A autora parte do pressuposto de que a língua é uma ferramenta semiótica que media nossas atividades mentais e físicas. Como ferramenta cognitiva, regula a nos próprios e aos outros. Dessa maneira podemos entender que um enunciado é uma atividade e um produto, ao mesmo tempo. É uma atividade porque, ao usar a língua, o falante está cognitivamente engajado em fazer sentido. É um produto porque se produz algo sobre o que se pode responder. Desse ponto de vista o enunciado tem duas faces: enquanto atividade cognitiva e enquanto o produto dela. Por isso, reconhecer um ambiente como rico em carga semiótica não significa que nele há apenas insumo disponível em quantidade ou qualidade suficientes, mas muito mais o ambiente que permite que o aprendiz aja e interaja por meio da língua

Swain (2000) realizou uma pesquisa sobre aprendizes de francês como língua estrangeira, e observou que os alunos regulavam a atividade do colega e a própria atividade durante a resolução de uma tarefa que os encorajava a pensar na forma da língua que produziam, ou seja, a própria língua era foco de atenção. A tarefa foi planejada para que o aluno concentrasse sua atenção nas possibilidades de uso de nas formas de orações complexas condicionais. A autora verificou que através do dialogo colaborativo os alunos conseguiam não somente produzir as formas apropriadas em foco, mas também propor um plano de ação concreto para monitorar a sua acuidade em usos futuros.

- (1) G: *Okay. What are we suppose to do?*
- (2) S: *We have to speak about these people and ummm justify our position... you know our decision... our decisions about actions in ummm the past.*
- (3) G: *No. I think not just the past. We have to imagine our situation now. We have to give our opinion now.*
- (4) S: *For example, I choose Smit because he need it. No... it's a conditional. I would give Smit... I would choose Smit because he need the money. Right. I would give...*
- (5) G: *needs it.*

- (9) S: *Yes, because he need it.*
 (10) G: *Yes, but no. He needs, 's', you forgot 's'. He needs.*
 (11) S: *Did I? Let me listen the tape. (Listens to the tape.) Yes... yes. He needS. I have*
 (12) *problem with 's'...I paying so much attention to conditionals I can't remember 's'.*
 (13) *Can you control... your talking?*
 (Swain, 2000, p. 108)

Vemos no excerto acima que as alunas iniciam o diálogo pelo levantamento de hipóteses sobre como devem realizar a tarefa proposta (*I think*). As hipóteses são negociadas quanto à atividade (*speak about these people and justify our position*) e à forma (*in the past, in the present, conditional*). Feito isso, uma aluna (S) produz um enunciado como exemplo do que entende sobre a atividade (*I would choose Smit because he need the money*). Sua interlocutora (G), no entanto, chama a atenção para a forma do verbo na terceira pessoa do singular (*needs it*), o que não foi percebido por S em princípio, pois esta parece que concentrava seu foco de atenção no significado, ao repetir *Yes, He need it*. G então sente a necessidade de explicitar o foco de atenção para que S pudesse perceber o problema no seu enunciado: a falta do 's' na terceira pessoa do singular, que era o que tentava negociar (*Yes, but no. He needs, 's', you forgot 's'. He needs*).

Ainda assim, percebemos que o andaime que G oferece a S não foi suficiente para que percebesse algum problema no seu enunciado. O uso de outro artefato material, o gravador de áudio, foi fundamental para proporcionar a experiência de aprendizagem por meio da percepção e tomada de consciência: *Did I? Let me listen the tape. (Listens to the tape.) Yes... yes. He needS*. Podemos entender que o propiciamento da aprendizagem foi construído pela combinação do andaime fornecido por G, e do uso de um gravador de áudio.

Neste diálogo, considerado colaborativo, o enunciado *I would choose Smit because he need the money* é considerado uma atividade e um produto. Uma atividade pois a ação de enunciar revela que há um engajamento cognitivo na construção da tarefa. O enunciado depois de produzido se tornou matéria para análise linguística redirecionando a tarefa quanto à estrutura linguística em foco.

Vemos, ainda, que o diálogo mediou não somente a resolução da tarefa conforme a proposta pedagógica para a aula, mas também a co-construção de processos estratégicos e de conhecimento linguístico, principalmente, o que se refere a tomar consciência sobre dificuldades individuais, a prever necessidades linguísticas, estabelecer objetivos, monitorar o uso da língua, e avaliar o desempenho final. Isso, para a autora, só é possível se os alunos têm a oportunidade de perceberem o que dizem e o que é dito.

De uma perspectiva ecológica, observou-se também que apesar de ser a mesma proposta de atividade para todos os alunos durante a aula, diferentes grupos focalizaram diferentes formas da língua, mostrando que a “tarefa” não foi percebida como a mesma para todos. Por isso, podemos afirmar que o que os conteúdos que os professores planejam ensinar pode estar relacionado apenas de forma indireta, se estiver de alguma maneira, ao que o aluno aprende de fato. Ou seja, são os alunos que desenham a sua própria agenda de aprendizagem.

Observamos também que a sequência discursiva do diálogo colaborativo permite o envolvimento dos alunos de maneira intersubjetiva, quando convocam a presença uns dos outros na atividade de enunciação por meio da referenciação pronominal de primeira e segunda pessoas (*I, we, our, you, your etc.*), do uso de dêiticos que resgatam o contexto em que estão inseridos (*these people, now*), tornando a tarefa significativa. Por meio da “presença dos interlocutores” na atividade de enunciação,

percebemos como constroem e negociam suas hipóteses sobre o uso, a forma e as estratégias de aprender a língua.

3. A interação em fóruns como ambientes virtuais de aprendizagem

Diferentemente do discurso de ambientes presenciais, que é essencialmente oral e construído na interação face a face, a maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) caracterizam-se pela comunicação escrita. Apesar disso, vários autores têm evidenciado a fronteira tênue entre o discurso oral e o escrito na internet. A natureza explicitamente dialógica de alguns e-gêneros e a maneira como os interagentes conseguem articular a oralidade e a escrita por meio das trocas dialógicas é caracterizada como autêntica em uma era em que as relações humanas são definidas pela mobilidade, troca e pelo diálogo escrito (Caiado, 2007).

Essa nova cultura discursiva que se constrói nas práticas de linguagem por meio de e-gêneros parece evidenciar que existe um tipo de língua escrita apropriado para cada situação comunicativa *online*. Acrescentamos, neste caso, que o estudo das variações deve incluir também aspectos relacionados às condições de uso da linguagem e aos fatores contextuais presentes na produção de significados durante a relação dialógica dos interagentes.

Tanto o texto oral quanto o escrito podem ser entendidos como gêneros (de texto de discurso), se pessoas se encontram e entendem a situação interacional como uma organização social que é composta por determinados tipos de interagentes, que se constroem ao assumirem papéis específicos e comportarem-se comunicativamente de uma dada maneira específica. Se as dimensões mencionadas forem fruto de um conhecimento partilhado, os objetivos esperados e compartilhados terão mais chances de serem alcançados (Marchuschi, 2005).

Das interações *online* com propósitos educacionais, destacamos aquelas construídas por meio do e-gênero fórum educacional. Conforme o estudo de Xavier e Santos (2005), o fórum enquanto gênero já era praticado na sociedade antes da informatização. Este gênero de discurso é reconhecido por ter objetivos de discutir problemáticas específicas em comunidade civil e/ou institucional, onde opiniões são colocadas em debate para que se busque uma solução ou um consenso, num espírito democrático. Por isso, o fórum vem sendo adotado em várias práticas políticas e sociais assim como nas universidades e academias.

Os autores salientam que, mesmo que haja uma temática central no fórum, é comum identificarmos várias atitudes comunicativas, ou ações de linguagem, como eles colocam: provocar, confrontar, explicar, ironizar, teorizar etc. Ainda assim, segundo os autores, o fórum, de uma maneira geral:

continua a preservar sua função inicial de jogar com argumentos, refinar raciocínios, fazer ecoar e desenvolver novas ideias, reafirmar ou modificar posições e, sobretudo, aprofundar conhecimentos que permitam decisões mais conscientes (Xavier e Santos, 2005, p. 35)

Um dos elementos contextuais que devemos levar em consideração para a análise das escolhas linguísticas e dos comportamentos comunicativos que encontramos nos fóruns educacionais é a comunidade discursiva que ali participa e outros gêneros que podem ser característicos dela. Isso porque, devido à natureza híbrida dos fóruns e as propostas temáticas da discussão, normalmente relacionadas a assuntos acadêmicos e/ou objetos de aprendizagem, poderemos encontrar intertextualidade com outros gêneros por eles praticados, como ensaios acadêmicos, artigos metodológicos, etc:

Nos fóruns *online* estão estruturas retóricas e linguísticas híbridas de gêneros como ‘artigo acadêmico’, ‘ensaio’, ‘email’, ‘chat’, devido a apresentarem formas discursivas mais rebuscadas (citações, referências, discussões metodológicas), padrão de textualização encontrado em cartas e telegramas (nome, assunto, nome do destinatário da mensagem etc.), abertura e fechamento de turnos comunicativos, comuns do gênero *chat*. (Oliveira-Paiva; Rodrigues-Junior, 2007, p. 150)

Oliveira-Paiva e Rodrigues Junior (op. cit.) estudaram a relação discurso-*footing*-gênero digital e verificaram que os participantes dos fóruns assumiam papéis interativos conforme as necessidades da interação em curso. O texto produzido coletivamente nos fóruns assumia, por isso, traços tanto da oralidade quanto da escrita, explicados pelas escolhas linguísticas que faziam dentro de um repertório de que dispunham, conforme o que entendiam sobre o contexto social que se construía e que estavam inseridos.

Algumas características próprias da escrita, encontradas nos fóruns e apontadas pelos autores são: a eliminação de marcadores textuais que sinalizam hesitações, a substituição da entoação por sinais de pontuação ou marcas tipográficas, a condensação da linguagem através da eliminação de repetições, paráfrases, redundâncias entre outras, elementos coesivos de referência anafórica e catafórica, dêitica, entre outros, a reordenação da estrutura sintática das orações de modo a configurar clareza.

Das características da oralidade na escrita, algumas observadas por Marchuschi (2005) são: o emprego do léxico coloquial, o uso de frases truncadas com pouca densidade informacional, presença de marcadores conversacionais como ‘bem’, ‘né?’, repetições, a pressão do tempo típico da oralidade face-a-face, que pode ser verificada por meio de erros de digitação.

Oliveira-Paiva; Rodrigues-Junior (2007) resumiram as características do fórum educacional como as seguintes: (i) sua interação assíncrona, (ii) sua organização em threads, ou sequências, ou turnos comunicativos, (iii) sua disposição de agrupar vários tópicos discursivos de uma só vez, (iv) sua linguagem mais cuidada, erudita, e (v) sua tendência um pouco rígida as possibilidades de mudanças de *footings* dos participantes da interação. Os autores enfatizam que uma das características da comunicação mediada por computador, de uma maneira geral, é ser descentrada do professor, que passa a ser entendido mais como um orientador ou facilitador da aprendizagem, e não mais o transmissor do conhecimento.

Pelas razões apresentadas, acreditamos que a interação por meio dos fóruns educacionais em AVAs favorece a construção do diálogo colaborativo, nos termos de Swain (2000). A seguir descrevemos os procedimentos de coleta de dados e trazemos a uma amostra de análise de dados de nossa pesquisa que buscou verificar essa possibilidade.

4. Estudo da ecologia de um fórum no processo ensino/aprendizagem de língua inglesa

O fórum que estudamos abaixo pertence ao contexto de uma disciplina de inglês para alunos de um Curso de Letras Semi-Presencial que, no período da coleta, estavam no quarto semestre letivo. No grupo há dez alunos participantes que são aqui nomeados por codinomes para que suas identidades sejam protegidas. A professora é a

pesquisadora/autora deste artigo e as atividades da disciplina continham propostas para encontros presenciais e acompanhamento a distância.

A disciplina, intitulada Fonologia Segmental da Língua Inglesa, dispunha de um material multimídia próprio, disponibilizado para os alunos via *online* e impressa, e tinha a duração de sessenta e quatro horas distribuídas em seis semanas. Dessas sessenta e quatro horas, dezesseis eram destinadas a atividades presenciais e o restante ao acompanhamento a distância.

O acompanhamento a distância acontecia dentro de uma plataforma virtual desenvolvida pela própria instituição onde o curso está abrigado, e que é bastante semelhante ao *moodle*, dispoendo de ambientes de aprendizagem como bate-papo, fóruns de discussão, portfólios, correio eletrônico e web conferências. Como esta investigação se concentrou nos fóruns, os dados, que tem natureza escrita, foram coletados e registrados por meio das ferramentas de cópia e colagem de softwares de editor de textos e os arquivos criados foram organizados em pastas eletrônicas.

Os dados foram analisados conforme a fundamentação teórica que apresentamos anteriormente e as sequências discursivas que identificamos como recorrentes são ilustradas pela amostra que trazemos a seguir:

Perguntas de informação conhecida

Tutor:

- (1) When you finish reading "The Importance of Good Pronunciation" (aula 1 - tópico 1), think
- (2) about the following questions and post your comments on this forum.
- (3) * Why is it so challenging to distinguish sounds within the string sequence of sounds of oral
- (4) production?
- (5) * Why is the interference of native language over the second language most readily noticed in
- (6) the pronunciation?
(Excerto 1)

Vemos aqui que a professora inicia a sua participação no fórum dando instruções sobre como desenvolver a tarefa. É, portanto esperado que os alunos primeiro leiam um texto dado no material da aula que desenvolvem naquele momento e que, a partir da leitura, respondam as questões colocadas por elas, consideradas aqui *display questions*, já que tratam-se de perguntas cujas respostas são conhecidas, dadas no texto que deve ser lido, e que, portanto, são passíveis de avaliação quanto a sua correção, como certas ou erradas. Ainda no *post* desse mesmo comentário, há outras questões que estão contidas na tarefa, que se relacionam a reflexão sobre os procedimentos estratégicos de aprendizagem conforme a forma linguística que se coloca em foco, estimulando, então o desenvolvimento da consciência linguística e a formulação de hipóteses, como vemos abaixo, principalmente nas linhas 6, 7, 8 e 9, quando a professora pergunta sobre o que pode ser mais difícil, quais seriam os objetivos pessoais de cada aluno conforme as propostas de conteúdos a serem estudadas nessa aula, listadas nas linhas 3 a 6, e os procedimentos estratégicos que os alunos consideram eficazes para atingir os dados objetivos de aprendizagem:

Perguntas de informação desconhecida

Tutor:

- (1) * In the text, Shultz points out the following as the main differences between the
- (2) pronunciation Portuguese and English:
- (3) - correlation between pronunciation and spelling
- (4) - relationship between vowels and consonants
- (5) - number of phonemes
- (6) - stress and rhythm
- (7) * What seems particularly more difficult to you?
- (8) * What are your pronunciation goals?

- (9) * What will you specifically do during this course to better your pronunciation?
(10) Have a go!
(Excerto 2)

As respostas dos alunos em geral foram seguidas da avaliação do professor, conforme a sequência discursiva tradicional da sala de aula presencial, discutida anteriormente, e como segue abaixo, nas linhas 1 a 3, do excerto 3 abaixo, que mostra a resposta da aluna, e nas linhas 1 a 3 do excerto 4, que mostra a avaliação da professora.

Resposta do aluno ratificado

Roca:

- (1) Some sounds of other language are not identified by our sound system and we speak these
(2) sounds the same way as in Portuguese. So, this interference is most clear when we speak than
(3) we write. The correlation between pronunciation and spelling (Portuguese and English) is
(4) more difficult to me because it is very irregular, besides I tend to read and write as in my
(5) mother tongue.
(6) I am studying to better my pronunciation but I never studied phonemes in English and I think
(7) this course can help me speak better.
(Excerto 3)

Ainda assim, vemos que as perguntas de expansão, conforme nomeamos anteriormente, foram respondidas pela aluna da maneira esperada. A aluna se envolve em seu próprio enunciado, considerado intersubjetivo, por isso, atingindo os objetivos de focalizar a forma linguística e relacioná-la a procedimentos estratégicos de aprendizagem. Verificamos que o discurso se torna intersubjetivo a partir do momento em que os interlocutores referem-se a si mesmos e aos outros por meio dos pronomes pessoais de primeira e terceira pessoa, o que não acontece na sequência discursiva *pergunta de informação conhecida – resposta do aluno – avaliação do professor*.

Avaliação do professor – Perguntas de informação desconhecida

Tutor:

- (1) You are right, Roca! The correlation between pronunciation and spelling is lower in English
(2) than Portuguese, besides it is true that we transfer our native language sound system to the
(3) foreign language.
(4) Which one is more difficult for you: the correlation of consonant sounds or vowel sounds, in
(5) English?
(6) In your opinion, are there any particular sounds of English that are more difficult to speak?
(Excerto 4)

O que podemos observar acima é que, após comentar a resposta da aluna de maneira tradicional, como vemos nas linhas 1, 2 e 3, a professora coloca para a aluna mais uma *expansion question*, que é intersubjetiva e que não demanda a avaliação da professora, mas que aciona a presença da segunda pessoa no enunciado (*you*), provocando a construção de mais uma hipótese pela aluna, compartilhada por outra aluna (Lupo) que, por sua vez, se une na corrente discursiva, como vemos abaixo:

Resposta do aluno ratificado

Roca:

- (1) I think in English, the correlation of consonant sound is more difficult than vowel sounds.
(2) When one word finishes in consonant I have more difficult to speak. But I have others
(3) difficulties to speak in English, e.g. words with th, gh.
(Excerto 5)

Comentário de aluno não ratificado

Lupo:

- (1) Roca, I also see that the consoant sound is really difficult for listen, pronounce and understand.
(Excerto 6)

Esse tipo de comentário que observamos acima, da aluna não ratificada, foi tipo mais recorrente de sequência discursiva nas correntes de diálogo construído entre alunos, quando um apenas concordava com o outro sobre o enunciado produzido, utilizando expressões como *I agree with you, I also think... Yes, for me too*, etc. No entanto, não pudemos observar em nenhum momento, alunos dialogando sobre a forma linguística de maneira colaborativa nos termos de Swain (2000).

Ao contrário disso, rompendo as nossas expectativas, o diálogo colaborativo era sempre construído a partir das iniciativas do professor, que oferecia andaimos para chamar a atenção dos alunos para detalhes da forma linguística relacionada ao uso que faziam por meio dos enunciados, auxiliando-os na construção de hipóteses, conforme ilustramos acima, e discutindo procedimentos estratégicos de aprendizagem.

Resumimos, então, as sequências discursivas do fórum analisado da seguinte maneira: (i) o professor colocou duas perguntas de informação conhecida com foco na forma linguística, seguidas de três perguntas de informação desconhecida, que visavam refletir sobre estratégias de aprendizagem, para iniciar a discussão; (ii) essa pergunta gerou treze respostas dos alunos; (iii) dessas treze respostas, cinco receberam a avaliação do professor seguida, no mesmo comentário, por uma pergunta de informação desconhecida que intencionava expandir a discussão, tornando-a intersubjetiva. Todas elas receberam novos comentários dos alunos tanto ratificados quanto não ratificados (iv).

Das oito respostas dadas para a primeira pergunta que não receberam a avaliação do professor, quatro receberam comentários de outros colegas cuja ação consistia apenas em concordar com a resposta do colega demonstrando compartilhamento de ideias, como discutimos acima. As outras quatro respostas dadas não foram comentadas devido ao tempo atrasado em que foram inseridas na discussão, quando esta estava próxima do prazo de encerramento.

A seguir trazemos algumas considerações finais desse estudo.

Considerações finais

Este estudo se concentrou na análise das sequências discursivas construídas em fóruns educacionais *online* como ambientes de aprendizagem de língua inglesa, com expectativas de que, por proporcionar uma interação que tende a ser menos assimétrica, em que professor e alunos compartilham papéis comunicativos, direitos e deveres comunicativos mais próximos, pudéssemos observar indícios da construção de um diálogo colaborativo nos termos de Swain (2000), ainda que entendamos que os papéis sociais estabelecidos caracterizam o fórum educacional como mais rígido na mudança de *footing* se comparado com outros tipos de fóruns.

No entanto, pela análise que trazemos acima, vimos que o discurso desse fórum reflete sequências discursivas típicas da sala de aula tradicional, embora haja oportunidades de interação entre alunos dada a fluidez do tempo e do espaço característica dos ambientes *online*. Várias questões podem ser levantadas a partir desses resultados, sendo todas merecedoras de investigação, na continuidade do estudo da ecologia dos fóruns.

Algumas que já podemos mencionar é a natureza das propostas de discussão para os fóruns. O que pudemos observar no contexto que pesquisamos é que as

perguntas motivadoras da discussão pediam respostas fechadas, passíveis de serem avaliadas por meio de menções de certo ou errado. Em conformidade com o que discutimos anteriormente sobre interação e aprendizagem de línguas, outra hipótese que pode ser levantada se relaciona as crenças dos alunos sobre o que é aprender e ensinar língua estrangeira e qual o papel de cada participante neste processo, além do entendimento do próprio objeto de estudos: a língua.

No que se refere à língua inglesa, especificamente, e ao uso dela por meio de fóruns, podemos questionar se a competência linguística dos alunos foi um fator contextual limitador da interação. Os alunos apenas respondiam às perguntas da professora e comentavam as respostas dos colegas manifestando concordância. Dificuldades no uso da língua alvo pode ter impedido os alunos de tecerem comentários mais complexos e substanciosos.

Uma última hipótese que levantamos aqui é o nível de letramento digital dos alunos para interagirem em fóruns e como entendiam que deveria ser a natureza de sua participação. Para a investigação de qualquer uma dessas hipóteses, outros dados serão necessários, provenientes de outros procedimentos de coleta de dados, tanto no próprio ambiente virtual, quanto por meio de entrevistas e questionários que busquem acessar o entendimento que os alunos fazem desse contexto.

Por ser uma proposta de estudo da ecologia, não poderemos buscar responder a esses questionamentos por meio de outros estudos, já que entendemos que os fenômenos que emergem desse contexto são situados e, portanto, únicos.

Referências bibliográficas

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- CAIADO, R.V.R. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAUJO, J. *Internet e ensino – novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CAZDEN, C.B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000.
- MARCHUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PAIVA, V. L. M. O. *Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa*. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.
- PAIVA, V.L.M.O.; RODRIGUES-JUNIOR, A.S. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAUJO, J. *Internet e ensino – novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000.
- VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (Ed.). *Language Acquisition and Language Socialization – Ecological Perspectives*. New York: Continuum, 2002.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman, 1988.

XAVIER, Antônio Carlos. SANTOS, Carmi Ferraz. E-forum na Internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.) *Interação na Internet*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.